



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación

Análisis de los significados atribuidos a la enseñanza en la legislación de los programas de formación de maestros en Colombia, en los documentos analíticos y algunos programas de los espacios de formación del Componente Común de formación inicial de maestros, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

Eliud Hoyos Almario

Michael Parada Bello

Trabajo de investigación presentado para optar al título de Magister en Educación, Línea
Formación de Maestros

Jesús Alberto Echeverri Sánchez

Hilda Mar Rodríguez Gómez

Asesores

UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA

1 8 0 3

Universidad de Antioquia

Departamento de Educación Avanzada

Maestría en Educación

2018



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación



Agradecimientos

*A Hilda Mar y Alberto, por sus comprensiones,
paciencia y generosidad*

*Al grupo de investigación Conversaciones entre Pedagogía y Psicoanálisis,
donde nos seguimos formando*

*A nuestros estudiantes,
a quienes hemos querido enseñar*

**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

1 8 0 3



**UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA**

Facultad de Educación

Dedicatorias

De Eliud:

Para Hilary y Salomón, amados míos

*Para mi amigo y colega Michael. Tu
generosidad me sorprende. Me resta gratitud*

De Michael:

A mi madre y a mis hermanos, pedazos del alma mía.

Y, entre ellos, a quien ya no está

A Ale y Juli, mis otros amores

1 8 0 3

A mis amigos(as) les adeudo la ternura



*Siempre he pensado que a la escuela
la hacen, en primer lugar, los profesores*

Daniel Pennac (2008, p. 49)

Pero el alma de la enseñanza es el maestro

Fidel Castro (1999, p. 73)

*Algo nos es dejado por otros, pero eso no alcanza para hacerlo propio. La herencia
nos es menos legada que inventada. En todos los casos, la transmisión trabaja
lastrando si se presenta al modo de obstinaciones duraderas, sólo si nos dejamos
atrapar por ellas, si nos volvemos sus cómplices. Ganamos nuestras herencias. Las
inventamos. Pura negociación fantasmática y elaboración de las lealtades
invisibles (...) La transmisión alberga esa ilusión en cuya realidad trabajamos
ganando herencias nunca legadas, legando herencias de las que no somos dueños*

Graciela Frigerio (2004, pp. 21-22)



INFORMACIÓN GENERAL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

TÍTULO DEL PROYECTO: Análisis de los significados atribuidos a la enseñanza en la legislación de los programas de formación de maestros en Colombia, en los documentos analíticos y algunos programas de los espacios de formación del Componente Común de formación inicial de maestros, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia

SECCIONAL MAESTRÍA:

Medellín

LÍNEA DE FORMACIÓN:

Formación de maestros, XII Cohorte

GRUPOS DE INVESTIGACIÓN:

Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica —FORMAPH—

RESUMEN

El presente trabajo de investigación presenta las diversas significaciones que adquiere la enseñanza en la formación contemporánea de maestros colombianos. Para ello indagó, a partir de un análisis documental riguroso, en los documentos legales que ofician como política pública en la que han de inscribirse los programas de formación de maestros en Colombia, y en los documentos que hacen al Componente Común de formación de maestros del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. El análisis permitió reconocer una amplia diversidad de significaciones, caracterizada por una proliferación desarticulada y difusa de las maneras de entender la enseñanza en el contexto de la formación de maestros. Así pues, el trabajo no se conformó con describir sino que buscó mostrar las implicaciones prácticas que tiene, para el oficio de maestros y maestras, dicha desarticulación.

Palabras claves: Enseñanza, formación de maestros, oficio, política.



The following research work presents the diverse significances that teaching acquires in the contemporary education of Colombian teachers. For such purpose, this work carried out a rigorous documentary analysis on two fronts: the legal documents that act as a public policy in which the teacher training programs in Colombia have to be framed and the documents that belong to the Common Component of teachers' training from the Department of Pedagogy of the Faculty of Education of the University of Antioquia. The analysis allowed the recognition of a wide variety of significances, characterized by a diffuse and disjointed proliferation of ways of understanding teaching in the context of teacher training. Hence, the work was not satisfied with describing but intended to show the practical implications of such disjunction for the teaching profession.

Key words: Politics, profession, teaching, teacher training.

DESCRIPCIÓN DEL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1 Justificación y pregunta de investigación

Históricamente, la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia ha tenido entre sus propósitos la formación de maestros(as)¹. En el empeño de alcanzar dicho logro, ha puesto en circulación diversos tipos de saberes: los científicos específicos de cada programa; el cognitivo; el de la orientación y la consejería (dentro del cual, a su vez, se hicieron presentes pluralidad de tendencias); el didáctico y el pedagógico, entre otros.

De un tiempo para acá, ha habido un esfuerzo por consolidar un componente de formación común que encuentre en la pedagogía el fundamento para la formación de los licenciados. En un momento determinado, por ejemplo, se intentó asumir y concretar este propósito bajo el presupuesto de entender a la pedagogía como el “saber fundante”² de la formación de maestros. Según Rafael Ríos (2006), la concepción de la pedagogía como saber fundante de

¹ De aquí en adelante utilizaremos la expresión “formación de maestros” incluyendo también, obviamente, a las maestras.

² Como se establece en los Decretos 3012 del 19 de diciembre de 1997 y 272 del 11 de febrero de 1998. Es preciso aclarar que ninguno de los decretos tiene vigencia en la actualidad.



los maestros fue un efecto político de los trabajos de investigación que hasta ese entonces había desarrollado el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica, uno de los grupos de investigación que ha tenido influencia en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

En la extensa obra del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP) —que ha logrado consolidarse como una tradición preponderante en la Facultad y en el país— se puede apreciar que, a pesar de que ha sido producida en distintos momentos y que responde a diversos intereses, la enseñanza —tanto en su sentido teórico como práctico— encuentra un lugar significativo en la reflexión de algunos de los integrantes de dicho grupo. En el interior del GHPP ha habido diversas elaboraciones acerca de la pedagogía, pero una vertiente de reflexión sobre la enseñanza ha estado presente, incluso, hasta nuestros días. Sobre todo, teniendo en cuenta uno de los planteamientos básicos sobre el cual se ha estructurado dicha reflexión: para la profesora Olga Lucía Zuluaga existe una “permanencia de la enseñanza como problema del saber pedagógico” (1999, p. 45). Dicha permanencia no puede ser entendida, según la autora, como invariabilidad y ello permite afirmar, justamente, que la enseñanza es un problema constitutivo del pensamiento pedagógico, aun cuando su conceptualización varíe en el devenir del tiempo.

Es así como, en un contexto más contemporáneo, algunos miembros del GHPP y personas afines a él, hallan que aquellos presupuestos iniciales acerca de la enseñanza admiten matices con el desarrollo, la preponderancia o la presencia de otros discursos que “alejan” la reflexión sobre la enseñanza y “enrarecen” a la pedagogía.

Dicha tensión estriba en que algunos de estos autores consideran, entre otras cosas, que la enseñanza “pierde tempranamente su hegemonía frente al aprendizaje” (Echeverri, 2015, p. 156). Lo anterior ha autorizado a algunos autores a adjudicarle a las que llaman “ciencias de la educación” la causa de la “desviación” de la reflexión acerca de la enseñanza y, en consecuencia, hablan de una suerte de “esencialización” del aprendizaje que derivaría en que no se piense la relación del maestro con el estudiante y el saber, sino al maestro en función de ser un “facilitador del aprendizaje”, como afirma Martínez Boom (2010a, p. 143).

Para la profesora Araceli de Tezanos, que ha aportado reflexiones a lo que se podría denominar el campo pedagógico colombiano, la inclusión de conceptos de otros campos de



—particularmente de las que llama “corrientes psicológicas” principales, estas son: el conductismo y el psicoanálisis, en tanto su “descubrimiento y reconocimiento de la existencia de la infancia” (2007, p. 11)— desvía la reflexión sobre la enseñanza y centra “la acción pedagógica en el alumno, en tanto sujeto que aprende” (2007, p. 11). Esta incursión conceptual, susceptible de historizar, de “corrientes psicológicas” al campo pedagógico, exige “del maestro una apertura hacia el conocimiento de los procesos que se generan en el niño y a aceptar este conocimiento como un nuevo parámetro para su acción” (Martínez, 2010b, p. 155), en oposición a la pedagogía, en su versión de disciplina que estudia los conocimientos referentes a la enseñanza. Esto trae, según de Tezanos, al menos dos consecuencias: primera, un “desplazamiento del eje de la discusión sobre la formación —en la escuela— desde el maestro hacia el alumno, abandonando toda discusión e inhibiendo el progreso de la investigación y producción de conocimiento sobre la enseñanza” (2007, p. 11); pero también, segunda, generaría una confusión conceptual entre los maestros, confusión que enrarecería la producción y el debate acerca de la enseñanza (p. 21).

Sin embargo, no sabemos si estas y otras consideraciones acerca de la enseñanza tienen lugar y vigencia en el Componente Común de formación inicial de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia: ¿sucede esto actualmente en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación? ¿Qué implicaciones tendría para la formación de maestros centrar la reflexión en uno sólo de los términos de la relación pedagógica, en este caso el aprendizaje?

Por su parte, el profesor Andrés Klaus Runge ha establecido un debate acerca del lugar del concepto de enseñanza en la pedagogía. Para Runge la enseñanza es una forma particular que ha tomado la práctica educativa —entre otras— como una “interacción entre enseñantes y aprendices en la que a estos últimos se les ayuda, mediante diferentes métodos, a acceder al conocimiento y a desarrollar ciertas disposiciones” (s.f. pp. 2-3). Esto para decir que la enseñanza no es el concepto central de la pedagogía, sino uno más de los que se ocupa.

En la formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia pueden aparecer estos y otros significados acerca de la enseñanza, debido a la pluralidad de enfoques teóricos que hacen presencia en los espacios de formación que pertenecen al



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Componente Común de formación de maestros. Hasta el momento este trabajo no se ha realizado en la Facultad de Educación y ello es relevante toda vez que la enseñanza es,

como lo muestran los autores, al menos uno de los conceptos centrales para pensar la formación de los maestros, en tanto enseñantes; es importante, pues, visibilizar los trabajos y los significados que, de la enseñanza, hacen presencia en el Componente Común de formación de maestros y en la legislación de los programas de formación de maestros en Colombia.

Por otra parte, en el documento de fundamentación de la propuesta del *Componente Común de la formación inicial de maestros* de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, se afirma que en el contexto de la acreditación de los programas de Licenciatura de la Facultad, se propusieron unas “dimensiones constitutivas de la formación y de la acción pedagógica” (Castro, 2010, p. 8). Así pues, uno de los “núcleos del saber pedagógico” vigente para la formación inicial de maestros en la Facultad tiene que ver con responder a la pregunta por “las condiciones que se requieren para acceder a la enseñabilidad” (p. 8). De este modo, el maestro se constituye como “sujeto de saber pedagógico” en la medida en que “soporta el saber hacia los alumnos, el conocimiento y la formación” (p. 8). Pero, ¿por qué se habla de enseñabilidad y no de enseñanza? Cuando se habla de “enseñabilidad”, ¿a qué tradición o paradigma pedagógico se está acudiendo?

En el intento de explicar a qué se debe la diferencia de conceptos, se afirma que la “enseñabilidad” tiene que ver con la necesidad de comunicar la explicación y la comprensión de los saberes a ser enseñados, mientras que la enseñanza se constituye como una tarea de construcción y reconstrucción pedagógicas, en la medida en que lo producido por una ciencia, un arte o un saber, al ser enseñados, dejan de ser exclusividad del artista, del pensador o el científico y cae en el terreno de la enseñanza (Castro, 2010). Por ello, “al maestro le asisten responsabilidades no sólo con los destinatarios del saber sino con el mismo saber que sustenta su práctica” (Castro, 2010, p. 7).

Sin embargo, Castro (2010) afirma que en la actualidad es tan importante “la pregunta por el cómo se enseña, como la pregunta por el cómo y en qué condiciones aprende mejor un sujeto en un contexto dado” (p. 8). ¿La pregunta por la enseñanza se reduce a un cuestionamiento por cómo enseñar? ¿Es esta una tendencia a instrumentalizar la enseñanza? ¿Puede un maestro, en su enseñanza, predeterminar el cómo y en qué contexto



se va a aprender? ¿Logra un maestro saber si enseñó o no independientemente del contexto y de cómo pudo aprender el niño? ¿Se puede reconocer una relación de un maestro con el

saber en general y con un saber acerca de la enseñanza que no esté establecido por el aprendizaje? ¿Tiene algún lugar la reflexión y discusión acerca de la enseñanza en la formación inicial de maestros de la Facultad actualmente?

Llama la atención que a pesar de que la concepción de pedagogía como “saber fundante” es derogada en el orden jurídico³, el Componente Común sostiene a la pedagogía como el saber que sustenta la formación de los maestros. Conviene saber, entonces, cómo aparece significada la enseñanza en la legislación de los programas de formación de maestros en Colombia, en los documentos analíticos y algunos programas de los espacios de formación del Componente Común y cuáles son las implicaciones de dichos significados para la formación de los maestros de la Facultad de Educación.

En consecuencia, la **pregunta de investigación** es: ¿de qué maneras se significa la enseñanza en la legislación de los programas de formación de maestros en Colombia, en los documentos analíticos y algunos programas de los espacios de formación del Componente Común de formación inicial de maestros, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia?

2. ESTADO DE LA CUESTIÓN Y HORIZONTE CONCEPTUAL

2.1 Estado de la cuestión

A decir verdad, no se encontraron registros en las diferentes bases de datos y bibliotecas de universidades con facultades de educación en Colombia, en los que se plantee la enseñanza como un problema de actualidad en la formación de maestros. Se encontraron sí textos acerca de la enseñanza de saberes —no siempre “específicos”, como se verá— y disciplinas en la formación docente, que son los que conforman la presente revisión de antecedentes.

Así pues, en primer lugar encontramos el trabajo de investigación titulado *La enseñanza de las corrientes pedagógicas: una propuesta didáctica desarrolladora* de Ruth Elena Quiroz, profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Puede decirse que si bien este trabajo no se trata propiamente de una reflexión acerca de la enseñanza en el

³ El Decreto 3012 del 19 de diciembre de 1999 tiene actualmente vigentes los artículos del 1 al 7, del 9 al 11, 13 y del 23 al 41. Los demás artículos que integran ese decreto no están vigentes. Por su parte, el Decreto 272 del 11 de febrero de 1998 fue derogado por el Decreto 2566 del 2003.



contexto de la formación de maestros, la propuesta sí brinda elementos que permiten puntualizar algunos aspectos fundamentales de la enseñanza en dicho contexto.

Se trata, pues, de una propuesta didáctica; específicamente de una “propuesta metodológica fundamentada en el sistema de actividades para la enseñanza de las corrientes pedagógicas” (2006, p. 353) llevada a cabo en el año 2004 en la Facultad de Educación, con el fin de desarrollar lo que la autora llama el “pensamiento crítico pedagógico” (p. 340) en los estudiantes.

De esta manera, la propuesta didáctica presentada se distancia de una forma metodológica expositiva y basada en la magistralidad con la que, según Quiroz, se abordaba hasta ese momento la enseñanza de las corrientes pedagógicas en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Esta metodología preponderante, asegura la autora, “no favorece el desarrollo de procesos de pensamiento en los estudiantes” (2006, p. 341).

Por el contrario, el propósito de la propuesta diseñada y ejecutada es “favorecer” procesos de pensamiento en “los estudiantes con quienes se aplicó la propuesta didáctica desarrolladora” (2006, p. 342). Para tal fin “se reconoce la importancia que tiene para el docente el conocimiento del contenido presentado” (p. 347). Este reconocimiento parece advertir al menos dos consecuencias: primera, la enseñanza como una relación con procesos de pensamiento que propicien el aprendizaje; y segunda, que la condición de posibilidad de la enseñanza se cifra en la relación necesaria entre el maestro y el saber, es decir, el maestro se relaciona activamente con el saber objeto de su enseñanza.

En este sentido, la autora asegura que el desarrollo de procesos de *pensamiento crítico pedagógico* permite, por una parte, al profesor una dirección consciente del proceso de enseñanza y “una participación activa en el debate educativo actual con respecto a las corrientes pedagógicas, lo que conduce a la aclaración conceptual de esta temática desde enfoques teóricos y metodológicos explícitos, a la búsqueda de relaciones de coherencia entre lo que ofrece cada una de ellas, sus circunstancias históricas y culturales, y a la identificación de contenidos y aspectos ambiguos y contradictorios” (2006, p. 341), lo cual redundará, por otra parte, en beneficios para los estudiantes puesto que lograrán una “formación crítica desde el aprendizaje” (p. 341). Hasta aquí queda clara una relación posible entre la enseñanza y el aprendizaje, basada en un necesario reconocimiento del saber en el maestro, que posibilita una formación crítica en el estudiante.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Sin embargo, llama la atención que a pesar del reconocimiento de la importancia del saber

y del posicionamiento que la enseñanza le permite al maestro, la propuesta presentada, asegura Quiroz, se fundamentó, entre otros, en el siguiente supuesto teórico:

- “El estudiante desempeña un papel activo en el proceso de enseñanza” (2006, p. 345).

Aunque cabría aclarar qué significa “un papel activo” del estudiante en el proceso de enseñanza —aclaración que el texto no realiza—, se puede observar, al menos, que existe aquí un desliz de la enseñanza hacia el estudiante —y ya no una relación— que no pocas veces confunde los lugares: en algunas ocasiones el agente de la enseñanza es claramente el maestro y, en otras, sugerida o explícitamente —como en este caso—, es el estudiante el que cobra protagonismo ya no en el aprendizaje sino en la enseñanza.

Resulta preciso preguntarse, entonces, si es el estudiante, en rigor, el que direcciona y decide en la enseñanza.

Otro trabajo encontrado se titula *La enseñanza virtual en la Educación Superior*, del también profesor de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Octavio Henao. El texto ofrece una reflexión que no implica directamente a la enseñanza en la formación de maestros, pero que ofrece ciertos planteamientos en relación con la enseñanza que son pertinentes para el presente estudio.

El profesor Henao tiene por objetivo pensar las condiciones que son necesarias para la enseñanza virtual en la educación superior. Así, el autor afirma que los principios que han orientado la “buena enseñanza” en el ámbito presencial son válidos también para el escenario virtual (2002, p. 56), en el cual, asegura Henao, “aparecen nuevas prácticas y relaciones que pueden hacer contribuciones significativas a la didáctica y a la pedagogía” (p. 58).

En este sentido, el autor indica que en el ciberespacio las “condiciones de enseñanza” trascienden los modelos pedagógicos tradicionales (2002, p. 56). En el texto, dichas condiciones de enseñanza aparecen irrestrictamente determinadas por el aprendizaje. El autor refiere un estudio, por ejemplo, en el que se dice que para lograr una “buena enseñanza” —como se dijo, tanto en un escenario presencial como en uno virtual— el maestro debe “utilizar métodos y estrategias de aprendizaje activo; ofrecer a los alumnos retroalimentación oportuna; respetar la diversidad de habilidades y de estilos de aprendizaje” (p. 56). Además, aparece en el texto lo que parece ser una esencial condición



para ser maestro. Asegura el autor: “se sabe que los profesores que obtienen las mejores evaluaciones son aquellos más capaces de entretener [y motivar] a los estudiantes” (p. 56).

Se pueden apreciar dos asuntos, por lo menos: una suerte de concepción de la enseñanza vinculada a la entretención y motivación (p. 75) de los estudiantes; y, segunda, un rápido y no explicado desliz de unas “condiciones de enseñanza” al logro de un “proceso de aprendizaje exitoso” (p. 56).

En este sentido el maestro, más que un enseñante, es un “facilitador del proceso de aprendizaje” cuya tarea es “modelar buenas estrategias para construir una comunidad de aprendizaje” que permita potenciar a los estudiantes como aprendices, con el propósito de que “asuman la responsabilidad de su propio aprendizaje” (2002, p. 58).

Así pues, “aunque no tenga un estilo muy dinámico y entretenido de enseñar” (2002, p. 58), un maestro logrará una “exitosa” enseñanza virtual si posee un “buen dominio de la materia”, flexibilidad, disponibilidad para “renunciar a cierto control del proceso enseñanza-aprendizaje” (p. 58), y si muestra contenidos, apoyados en formas tecnológicas, que resulten atractivos e interesantes a los estudiantes (p. 59). De este modo, el autor afirma que el asunto crucial para los profesores es saber utilizar las herramientas tecnológicas “desde una perspectiva didáctica apropiada” (p. 59).

El autor reconoce, de esta manera, que el maestro debe dominar la materia objeto de su enseñanza y definir una perspectiva didáctica apropiada. Así como también resalta la importancia de la pregunta por “las concepciones y modelos pedagógicos que orientan la enseñanza” (2002, p. 58). A pesar de esto, pareciera asociar (y naturalizar) la enseñanza con una disposición a controlar la clase (p. 57) y a subvalorar el aprendizaje, lo cual parece, entonces, constituirse en lo que el autor denomina “modelos pedagógicos tradicionales” a los que opone una enseñanza no controladora que debe propiciar las condiciones para un aprendizaje atractivo basado en el interés de los estudiantes. Ejemplo de ello es esta recomendación que Henao refiere, entre otras, para que los maestros logren “enseñar exitosamente un curso virtual” —recomendación que también podría extenderse a la presencialidad, según lo propone el autor en el mismo texto—: “actuar más como un facilitador del aprendizaje, que como un profesor tradicional” (p. 61).

Así mismo, al manifestarse acerca de la “efectividad de la enseñanza virtual” el autor asegura que “los resultados de aprendizaje que se obtienen utilizando tecnologías para



enseñar a distancia son similares a los que se obtienen mediante la enseñanza tradicional”

(2002, p. 75). Vale la pena mencionar que, más allá de la revisable oposición enseñanza tradicional/tecnología, la “efectividad” de la enseñanza se encuentre asociada de manera inequívoca a resultados inmediatos en el aprendizaje, y más precisamente a los resultados que obtienen los estudiantes en diferentes pruebas.

Habría que precisar, llegados a este punto, si la enseñanza es necesariamente una fuerza que pretende controlar la clase y su devenir, o despreciar el aprendizaje; así como también establecer qué formas de presencia del maestro, del estudiante y del saber, promueven las tendencias que sitúan al aprendizaje como el asunto primordial de la acción educativa.

Por su parte, el trabajo titulado *La enseñanza de la física para la formación de profesores de física*, de María Mercedes Ayala, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional, se pregunta principalmente por el lugar del saber en la formación de maestros y por la enseñanza de la física en particular.

Ayala considera que si bien algunos estudios aseguran que el “conocimiento adecuado de lo que ha de ser enseñado es la garantía de la buena enseñanza” (1999, p. 7) y que, en consecuencia, la formación como investigador en física otorgaría, de hecho, una mejor formación como maestro de ese saber, existen también otros estudios que afirman que el saber específico tiene que ser complementado por lo que la autora llama el saber pedagógico: un saber práctico y teórico “propio de la profesión de maestro” (p. 7), alimentado por diferentes disciplinas científicas, y con reflexiones acerca de métodos y modelos para la transmisión de los saberes fundamentadas “casi siempre en teorías de corte psicológico” (p. 7). Así pues, la enseñanza de las ciencias en general y de la física en particular, exige al maestro “competencias” en el saber pedagógico y en la disciplina que ha de ser enseñada. Sin embargo, a juicio de Ayala, esta forma de entender la formación del maestro y la enseñanza de la física alcanza concreción difícilmente, pues “se termina formando al maestro con algún conocimiento de ciencias y alguno de pedagogía, y con grandes problemas de identidad profesional” (p. 7).

La autora formula, entonces, que el problema fundamental de la enseñanza de la física y de la formación de maestros en ese campo del saber no es la disociación, que entiende como problema, del saber específico con el saber pedagógico, que conlleva unas dificultades de “yuxtaposición” de saberes (1999, p. 8), sino que el “problema radica en los supuestos que



con relación a la ciencia y al papel que juega su enseñanza” (p. 8) se tienen en general en

una sociedad que, como la colombiana, asegura la autora, se mantiene lejana de las actividades científicas.

En este sentido, la autora asegura que es preciso replantear la concepción misma de ciencia en la formación de maestros, lo cual tendría efectos en la forma como esos maestros se relacionan con el saber y, por tanto, en la manera como enseñan o van a enseñar ciencia. De este modo, entonces, la complejización o no de la enseñanza, de la física puntualmente, depende de la concepción de ciencia que se tenga. En este orden de ideas, la autora señala que entender la ciencia como una “colección de resultados de la actividad científica” (1999, p. 7) tiene como efecto una centralización de la enseñanza en contenidos que muestran un pensamiento acabado. Por esta razón, Ayala no alienta la idea de enseñar física por contenidos toda vez que en esta modalidad de enseñanza, afirma la autora, el maestro no afecta ni permite que los estudiantes “afecten el contenido científico que se enseña” (p. 10). Según la autora se trata, más bien, de una labor de “recontextualización de los saberes” por parte del maestro que permitirá una enseñanza de la física particularmente basada ya no en contenidos sino en problemas y procesos de pensamiento. Esto replantea la idea de la ciencia —y las implicaciones que de allí se deriven para su enseñanza— al reconocerla como una acción humana, construida social, histórica y culturalmente, que responde a intereses igualmente humanos. A esta concepción de ciencia le es consustancial, entonces, una pregunta por la formación que se requiere para enseñarla.

Así pues, la formación de un maestro de física, sostiene la autora, debe ser sólida en física “pero decididamente diferente a la que se le da a un físico” (1999, p. 12) por cuanto el maestro ha de formarse para “desarrollar un trabajo de intervención cultural” (p.12), que tiene una intención específica. El maestro, entonces, tiene un interés distinto al del físico, y su formación debe responder, en consecuencia, a sentidos también distintos. Es importante subrayar que esta propuesta de formación de maestros encuentra en el saber —pedagógico y disciplinar— el sustento fundamental para la enseñanza: el reconocimiento de la ciencia como una forma de pensamiento permite “destacar en la enseñanza las preguntas que los físicos hacen a la naturaleza y los métodos usados para contestar esas preguntas; enfrentar el aspecto de cómo esas preguntas y respuestas cambian con el desarrollo de nuevas teorías y con los nuevos descubrimientos experimentales, en fin, mostrar el carácter dinámico de la



De igual forma, es menester resaltar que el texto deja entrever que preguntarse por la formación de maestros y por el lugar de los saberes en dicha formación no excluye ni descuida la pregunta por el aprendizaje, aunque habría que precisar la pertinencia de la idea de “identidad profesional”, sobre todo teniendo en cuenta el reconocimiento que realiza la autora del saber pedagógico como un saber “alimentado por diferentes disciplinas”.

Entre tanto, en el trabajo titulado *La enseñanza en educación superior: entre la enseñabilidad y la educabilidad*, de Guillermo Echeverri y Beatriz López, se presenta una propuesta de enseñanza para la Educación Superior aunque no en la formación de maestros específicamente.

Los autores se preguntan por la forma en que enseñabilidad y educabilidad pueden hallar una conexión en el oficio docente. Echeverri y López aseguran que las prácticas de enseñanza son diferentes en un contexto de formación por niveles (básica, media y superior) a cuando se inscriben en un contexto de “formación continuada”. Los autores entienden por formación continuada una en la que “el conocimiento y la formación son un *continuo* no circunscrito a un determinado nivel, aun cuando haya énfasis, porque el conocer está en el mismo orden que el desarrollarse” (2004, p. 50).

De este modo, la formación continuada es un asunto que está vinculado directamente con procesos de enseñanza también continuados —“escuela permanente” (2004, p. 56)—. La enseñanza es entendida, entonces, como un acontecimiento de saber complejo y como “un concepto que articula, desde una postura reflexiva, las preguntas por los sujetos, el contexto, los saberes y sus formas de organizarlos y distribuirlos institucionalmente” (p. 51). Puede verse, pues, que los autores no restringen la enseñanza a solo la instrucción sino que la complejizan en el horizonte de lo que llaman “formatividad” (p. 53).

Los autores precisan que el “contexto” al que se refieren no es el que cursa de manera hegemónica en el ámbito educativo y que se basa en la voluntad de conocer las características sociales, culturales, económicas y políticas, entre otras, de los estudiantes, sino que toma una forma muy específica: se trata de la pregunta por el contexto de la enseñanza y de la educación (2004, p. 52). Este contexto de la enseñanza se constituye por el interés de relacionar enseñabilidad —que es, según los autores, la posibilidad que tiene



ser educado. Así, el contexto de enseñanza es complejo y de él forman parte “las preguntas por las ciencias y las disciplinas, y su posibilidad de ser enseñables, y los sujetos y su condición de ser educables” (p. 52).

Para Echeverri y López las ciencias y las disciplinas “no se entienden como un progreso constante” (2004, p. 52) sino que son dinámicas y avanzan “en medio de sus propias crisis y obstáculos que generan rupturas y retrocesos” (p. 52). Por lo tanto, la enseñanza de las ciencias y disciplinas habría de contar con estas particularidades de manera que los estudiantes se relacionen con aquellas “no como dogmas sino como construcciones humanas en un contexto sociocultural y unas condiciones de posibilidad determinados” (p. 52).

De igual forma, los autores señalan que si bien en la educación superior los profesores basan su enseñanza en un “sólido saber disciplinar o profesional”, la enseñanza de las ciencias se ve reducida por una idea de que la ciencia es un producto acabado. A esto los autores adjudican tres causas: 1) la visión positivista de las ciencias y las disciplinas; 2) el desconocimiento histórico y epistemológico de los profesores acerca del “progreso” de las ciencias y las disciplinas; y 3) la no reconceptualización y recontextualización de las ciencias y las disciplinas para hacerlas objeto de enseñanza (2004, p. 52).

En este orden de ideas, la enseñabilidad responde, pues, a la pregunta de cómo y por qué una ciencia puede ser enseñada. Por esta razón hay una implicación para la pedagogía toda vez que ella se preguntaría por la enseñabilidad, pero, afirman los autores, la pedagogía no resulta suficiente porque inicialmente “el concepto se despliega a partir de una mirada interna de la ciencia” (2004, p. 53). Esto quiere decir que en la enseñanza confluyen mínimo dos saberes: el pedagógico y el científico —específico—. En esta medida el profesor de educación superior, a partir de una mirada pedagógica y de la pregunta por la enseñanza, “tendrá que reconceptualizar su saber y pensar las condiciones de hacer enseñable el mismo a la luz de los interrogantes, los problemas, las habilidades y los valores que comporta cada ciencia” (p. 53).

Para Echeverri y López el puente que se construye entre educabilidad y enseñabilidad se da gracias a la comprensión de los saberes para que, una vez comprendidos por el maestro, se puedan enseñar en un contexto específico para unos sujetos concretos (2004, p. 55).



En este sentido, la enseñanza en la educación superior es una reflexión que concierne al profesor no solo en su carácter científico, porque a partir de la mirada pedagógica y didáctica se “hacen explícitas las relaciones entre enseñabilidad y educabilidad” (2004, p. 56) para que el estudiante acceda a los saberes y forme así un pensamiento propio.

En conclusión, para el maestro resultan imprescindibles dos asuntos que los autores consideran “fundantes del quehacer” docente (2004, p. 56): primero, crear las condiciones para que el estudiante acceda a las ciencias y disciplinas, “con su lógica interna posible de comprender y comunicar” (p. 56) y, segundo, entender las condiciones de aprendizaje particulares.

Resulta conveniente resaltar de este trabajo su propuesta de una relación activa del maestro con el saber y la especificidad que le otorga al renombrado “contexto”. Como se puede observar, los autores proponen no solo la suficiencia del maestro en el saber “científico” sino que apelan a una necesaria relación de este con un saber acerca de la enseñanza que permita la comprensión de la ciencia por parte del maestro y su reflexión sobre cómo, dónde, por qué y a quién podrá enseñar dicha ciencia. Sin embargo, habría que examinar con detenimiento la idea de si hay una tan separable distancia entre lo que se enseña y el proceso de reflexión que permite pensar las condiciones de su enseñanza, y precisar si esto último se puede lograr solo si se posee un conocimiento pedagógico o didáctico.

2.2 Horizonte Conceptual

Los conceptos que todavía no tienen definición son probablemente los que más expectativas de futuro ofrecen
(Rilke, 1989, p. 35)

Si bien es cierto que el concepto central de esta investigación es la enseñanza, no podemos desconocer que esta se inscribe en un contexto más amplio que se nos ofrece, a la vez, como coordenada y condición de este trabajo: la formación de maestros. Por tal razón, a continuación presentamos unos referentes teóricos que han permitido situarnos en el debate contemporáneo acerca de lo que implica considerar la enseñanza como uno de los conceptos (y prácticas) centrales en la formación —pedagógica— de los maestros, lo cual no quiere decir que se abandone la tradición de pensar la enseñanza como un problema fundamental de la pedagogía; antes bien, se trata de seguir contribuyendo al debate.

Como este trabajo no trata de perseguir y alcanzar la norma ideal que caracterizaría a la enseñanza, o su definición última, sino de explorar cuáles son, hoy, las formas de presencia



de formación que integran el Componente Común de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, nos inscribimos conceptualmente en unos trabajos recientes que apuntan a visibilizar la importancia que tiene una formación de maestros apuntalada en la enseñanza —tanto en su dimensión práctica, como teórica—.

En esta línea, encontramos que en trabajos de investigación realizados desde el 2004, Andrea Alliaud se propone reconocer el lugar que tiene lo que denomina los “saberes de la experiencia” de los maestros, en la formación de maestros noveles. Hasta ahora, estos trabajos le han permitido advertir a la autora, por ejemplo, que “los docentes actuales no pueden o les cuesta enseñar porque nadie les ha enseñado a enseñar” (Alliaud, 2017, p. 95). La autora ofrece como hipótesis la idea de que esto quizá se debe a que la formación de maestros aporta “conocimientos, destrezas, habilidades, prácticas, pero no saberes” —que ella denomina “de la experiencia-de oficio”— que “parecen ser los grandes ausentes” (Alliaud, 2017, p. 73) del ámbito de la formación pedagógica de los maestros. De este modo, aprender el “oficio” de enseñar requiere de formación; es necesario, entonces, estar formado para enseñar, pero “formado no de cualquier manera” (Alliaud, 2017, p. 88). Para Alliaud (2017), el “oficio de enseñar” tendría que formar parte de *todo* el proceso formativo de los maestros y debería convocar el “saber que se produce al enseñar” (p. 82). Así pues, ¿qué tipo de formación es posible para los maestros si se tiene como horizonte a la enseñanza?

La preocupación que alcanza la pregunta por la enseñanza en la formación de maestros requiere, a juicio de Alliaud (2017), “crear las condiciones pertinentes” para enseñar a enseñar (p. 96). En ese lugar, encuentra, al menos, tres condiciones: la primera, se cifra en la responsabilidad de los formadores de maestros; la segunda, en lo que pueden aportar los conocimientos pedagógicos como apoyo al oficio de enseñar; y, la tercera, en lo que denomina —junto con Estanislao Antelo— una “pedagogía específica” de la formación de maestros.

En el primer caso, Alliaud (2017) afirma que la responsabilidad de “transmitir el oficio a quienes se están formando” (p. 96) es de los formadores de maestros, porque la enseñanza del oficio de enseñar exige formas de transmisión específicas y “situaciones especialmente



Facultad de Educación

es esencial que cada uno, cada profesor en formación, aprenda a enseñar y ello requiere de tiempo, de una mirada atenta y de las enseñanzas que tendrán que asegurar y proporcionar los formadores. Las miradas, el acompañamiento, los señalamientos son necesarios pero no suficientes. Para que otros aprendan a enseñar se necesita enseñanza.

(Alliaud, 2017, p. 101)

De este modo, si la formación de maestros lo que pretende es formar profesores que sepan enseñar y puedan hacerlo, “los formadores tendrían que estar comprometidos con la enseñanza. No pueden eludirla” (Alliaud, 2017, pp. 101-102), pues enseñar “no es fácil” y por esta razón “quienes se están formando para saber enseñar y poder hacerlo requieren de formadores que les enseñen” (Alliaud, 2017, p. 102). Si enseñar es difícil —entre otras cosas porque implica obrar en situaciones fluidas, cambiantes, complejas e inciertas—, esto no significa que haya que renunciar a pensar la enseñanza en la formación de maestros; es más, Alliaud y Antelo (2009) reconocen, justamente, que “los docentes tendrían más chance de operar sobre situaciones complejas y enseñar (es decir, ejercer su oficio) si *gente con oficio*, o preocupada por él, los prepara para ello” (p. 94):

Pensamos que la formación docente inicial y el acompañamiento durante los primeros desempeños puede poner a los docentes en mejores condiciones para enseñar, si durante su desarrollo se combina la incorporación de lo que pasa en la escuela y el trabajo para el que se está formando, con la reflexión y el estudio sobre lo que se está probando.

(Alliaud y Antelo, 2009, p. 100)

Pero, a decir de Alliaud, no es lo mismo enseñar que no hacerlo, ni tampoco hacerlo de cualquier manera. De este modo, se trata de reconocer que si bien la enseñanza es un *hacer*, no es “puro hacer o hacer sin más” (Alliaud, 2017, p. 124). Con esta convicción, la autora considera que si bien la enseñanza es un hacer, es un hacer que se aprende y que, por lo tanto, “lleva consigo (unido) un saber” (Alliaud, 2017, p. 124). En este lugar de *saber*, Alliaud y Antelo (2009) encuentran lo que denominan los “conocimientos pedagógicos” (p. 98).

De esta manera, para la segunda condición, Alliaud y Antelo (2009) refieren que saber enseñar implica ensayar, ejercitar, probar. Pero “no se trata de probar de la nada o porque



sí” (p. 98). Además de las consideraciones expuestas sobre el acompañamiento de los formadores a los maestros novatos, los autores añaden que para que el ensayo, el ejercicio y la prueba, esto es, la práctica, se dé, hay que abrirle a la enseñanza una disponibilidad de saber, “hay que otorgarle una apoyatura específica, sobre la que será posible sostenerse”

(Alliaud y Antelo, 2009, p. 98). Alliaud (2017) asocia esta apoyatura a unas “orientaciones” previas a afrontar situaciones de enseñanza, “cimientos necesarios” para saber y poder enseñar hoy, que son “una responsabilidad que la formación docente inicial no puede eludir” (p.71).

En este sentido, los conocimientos pedagógicos cumplen, para los autores, la función de unas bases o “apoyaturas” en el horizonte de una formación de maestros que cuente con la enseñanza como pilar fundamental en el que se focaliza dicha formación. Y aunque Alliaud y Antelo en los dos trabajos que hasta aquí se referencian asumen la enseñanza como un “saber de oficio” —es decir, como un producto de la “mezcla de conocimientos y experiencia” (Alliaud, 2017, p. 87)—, ninguno de ellos desestima que los conocimientos pedagógicos pueden servir de “orientación en la experiencia” (Alliaud, 2017, p. 84), a condición de aceptar, eso sí, que dichos conocimientos no obturen, anticipen, ni resuelvan de antemano el encuentro —con los otros— ni los efectos de dicho encuentro.

Esta perspectiva del *oficio* significa, para Alliaud (2017), la posibilidad de crear y recrear maneras de formar “que superen la dicotomía entre la teoría y la práctica, entre el saber y el hacer, entre el pensamiento y la acción” (p. 82). En el pensamiento de la autora, la experiencia y sus saberes componen, pues, el oficio y “vienen a poblar esa zona gris o abismo que suele producirse entre los conocimientos formales y las prácticas” (Alliaud, 2017, p. 158).

Es por estas razones que Alliaud también señala algunos límites de los conocimientos pedagógicos. A su manera de ver, dichos conocimientos son una referencia “pero siempre estarán sujetos a ser revisados, re-creados, en función de lo que no sabíamos que iba a ocurrir y efectivamente ocurre” (Alliaud, 2017, p. 73). Al respecto esboza las siguientes precisiones en relación con el saber que tendría que “poder asegurarse” en los ámbitos de formación de maestros: aclara, pues, que si bien se requieren conocimientos pedagógicos formalizados más complejos, es necesario también que dichos conocimientos “estén



puestos al servicio de situaciones de enseñanza que permitan interrogarlas, enriquecerlas, imaginarlas de otra manera (Alliaud, 2017, p. 158).

Es esta última preocupación la que lleva a Alliaud y a Antelo a pensar en una formación específica de maestros —tercera condición— que incluya particularmente a la enseñanza. Se trata de una formación de maestros en la que no se pretenda que la pedagogía ocupe el lugar de teoría totalizante que dé respuestas anticipadas a lo que va a acontecer. Antes bien, se trata de una formación que favorezca precisamente “procesos formativos y de acompañamiento que brinden los *gajes* del oficio, es decir, prendas o señales de que se está preparado para aceptar el reto de enseñar” (Alliaud y Antelo, 2009, p. 100), en los que la pedagogía sería, más bien, “un discurso integrador y abarcador en el que los abordajes políticos, históricos, filosóficos y culturales del campo educativo adquieran sentido en la medida en que den sentido (sic) a las prácticas de enseñar” (Alliaud, 2017, p. 96). Una concepción formativa así, entiende la autora, “focaliza en la trasmisión del oficio de enseñar” (Alliaud, 2017, p. 97).

Así mismo, Alliaud y Antelo (2009) consideran que es posible contribuir al diseño de una formación de maestros poniendo a “la enseñanza y al oficio en el centro de la reflexión” (p. 93). Aquí, se entiende la formación docente inicial no sólo como una instancia pertinente para difundir los cambios educativos, sino como un ámbito “*definido conforme a* las necesidades emergentes de los nuevos procesos de trabajo y de las nuevas y complejas condiciones escolares en que la enseñanza se ejerce” (Alliaud y Antelo, 2009, p. 93).

Somos nosotros quienes resaltamos la idea de una formación docente *definida conforme a* la enseñanza. En este sentido, Flavia Terigi (2004) realiza un planteamiento que califica de “provocador”: asegura que se puede pensar la enseñanza como un problema político. Esto significa, al decir de la autora, que la enseñanza puede ser entendida como “un problema que requiere un nivel de reflexión y de propuesta en un plano en el que su aparición es inhabitual: el plano político” (Terigi, 2004, p. 192). Considerar la dimensión política de la enseñanza significa, al mismo tiempo, inaugurar una perspectiva en que la enseñanza “acceda al rango de problema institucional” (Terigi, 2004, p. 192).

Y aunque la autora inscribe lo institucional en el plano de las políticas públicas, también es posible, creemos, que una Facultad de Educación funja como “plano institucional” en el que se profile la enseñanza como problema político. En la propuesta de la autora, pues, una



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

de las connotaciones de lo político se articula con la enseñanza como condición para crear políticas educativas públicas y, añadimos, podría también serlo para crear políticas

particulares de formación de maestros en las Facultades de Educación—: “si algo esperamos de la política educativa, es que aparezca una y otra vez comprometida con el mejoramiento de la enseñanza” (Terigi, 2004, p. 193). Esto se puede pensar así toda vez que, asegura la autora, “en el nivel local de la práctica pedagógica se juega el proyecto político” (Terigi, 2004, p. 193).

Sin embargo, Terigi (2004) advierte que, en el plano de las políticas educativas, “la enseñanza es un asunto que debe ser pensado *después, y por otros*” (p. 194). Ese *después*, se refiere al momento en que ya un maestro ejecuta su acción en un aula de clase, no necesariamente en relación con un momento anterior: la planeación de las políticas, que condicionan la enseñanza; y ese *por otros* se refiere justamente a los maestros, no a quienes diseñan las políticas. En la propuesta de Terigi, la planificación de las políticas educativas tendría que reconocer que su diseño obra como “condicionamiento” de la enseñanza y que, por tanto, no podría dar la espalda a la que, entiende la autora, sería la práctica más cotidiana de la educación escolarizada. Por tanto, politizar la enseñanza significa instalarla en un nivel de discusión que alcance un plano político e institucional.

Por su parte, el desconocimiento de la enseñanza como problema político por parte de las políticas educativas públicas tiene, para Terigi, al menos tres consecuencias. En primer lugar, crea discursos y estrategias para una formación de maestros sin ligarla concretamente con el mejoramiento de la calidad de la enseñanza (Terigi, 2004). Por otra parte, empobrece la planeación en relación con el conocimiento fundado existente al respecto de las formas específicas en que la educación se convierte en experiencia para los sujetos. Pero “esa pobreza no resulta tanto de la ausencia de saber fundado, sino del persistente desconocimiento de ese saber por parte de muchos de quienes asumen la responsabilidad del diseño de las políticas” (Terigi, 2004, p. 195). Finalmente, tercera consecuencia —y derivada de la anterior—, es que algunos proyectos de política educativa tienen que asumir una responsabilidad “*ineludible* cuando la evaluamos en relación con la disponibilidad de saber” (Terigi, 2004, p. 198).

Esto último nos permite decir que la indagación por el saber disponible acerca de la enseñanza en los espacios de formación que conforman el Componente Común de



formación de maestros, permitirá también explorar y establecer la (posible) responsabilidad institucional, en lo relativo a la enseñanza, de una instancia crucial en la formación de maestros: la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Lo anterior significa atender especialmente a lo que se habilita desde su Componente Común de formación de maestros para —posiblemente— pensar la enseñanza como problema político en el sentido que venimos desplegando, inscrito ya no en las políticas educativas en general —como propone Terigi— sino en un plano institucional particular, como postula el presente trabajo de investigación.

Para finalizar este recorrido conceptual, Alliaud (2017) sostiene que atender a las “concepciones sobre la enseñanza” presentes en los programas de formación de maestros podría servir para hallar pistas que “contribuyan a orientar nuestras prácticas de formación” (p. 101). En este sentido, las maneras de concebir la enseñanza “pueden encarnar o no en prácticas formativas que sean acordes” (Alliaud, 2017, p. 101) con la responsabilidad de formar enseñantes. Para Alliaud (2017) lo más interesante de saber acerca de las concepciones, “representaciones e ideas que tengamos o intentemos promover acerca de la enseñanza” (p. 101), es reconocer que esto no se queda sin consecuencias en las decisiones formativas que se toman, las cuales “afectan” las clases que se imparten en el contexto de la formación de maestros. Para proseguir con el estilo de Alliaud, podríamos decir que no es lo mismo hablar o no de la enseñanza, como tampoco hablar —o escribir— acerca de ella de cualquier manera.

Si bien en el presente proyecto no se trata propiamente de indagar por las concepciones de enseñanza que tengan formadores de maestros —lo cual podría ser objeto de estudio de posibles futuras investigaciones— sí se trata de explorar los significados que se le atribuyen a la enseñanza, en el marco de la formación pedagógica de los maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, puesto que saber y poder enseñar es un oficio que tiene un valor no sólo individual sino que compete a todos: tanto a los maestros y a sus formadores, como también a las políticas públicas, a las instituciones educativas —dentro de las cuales incluimos a las de formación de maestros— y a sus integrantes. “De modo que, si la posibilidad de enseñar, obrar, intervenir se interrumpe o se degrada, los docentes se verán perjudicados, amenazados, no realizados, pero las consecuencias alcanzan a todos” (Alliaud, 2017, p. 105).



3. OBJETIVOS

Objetivo general

- Analizar de qué maneras se significa la enseñanza en la legislación de los programas de formación de maestros en Colombia, en los documentos analíticos y algunos programas de los espacios de formación del Componente Común de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Objetivos específicos

- Reconocer las formas de significar la enseñanza en la legislación de los programas de formación de maestros en Colombia, en los documentos analíticos y algunos programas de los espacios de formación del Componente Común de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Identificar autores, conceptos y teorías que fundamentan las maneras de significar la enseñanza en la legislación de los programas de formación de maestros en Colombia, en los documentos analíticos y algunos programas de los espacios de formación del Componente Común de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.
- Establecer alcances y límites de las maneras de significar la enseñanza en la legislación de los programas de formación de maestros en Colombia, en los documentos analíticos y algunos programas de los espacios de formación del Componente Común de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

4. DISEÑO METODOLÓGICO

El paradigma de esta investigación es cualitativo, de tipo documental, fundamentado en la hermenéutica, la cual realiza una interpretación crítica de textos. Este paradigma sugiere una “producción de interpretaciones reconstruidas del mundo social” (Denzin y Lincoln, 2012, p. 29), con lo cual no se pretendía llegar a la verdad última de los textos analizados sino a unas interpretaciones que permitieron enriquecer la comprensión de las maneras en que se significa la enseñanza en la legislación de los programas de formación de maestros en Colombia, en los documentos analíticos y algunos programas de los espacios de formación del Componente Común de formación inicial de maestros de la Facultad de



construir un juicio crítico de aquello que el otro escribe. Entonces, un estudio documental supone un análisis riguroso de textos.

Para este análisis riguroso de los textos se tuvo en cuenta una propuesta de temporalidad lógica hecha por Jacques Lacan (Pérez, 1997), la cual rige una indagación en tres momentos: el *instante* de ver, el *tiempo* para comprender y el *momento* para concluir. Ello significa que si bien se pueden prefigurar unos tiempos metodológicos de modo lineal, ellos pueden entrecruzarse en cada tiempo de la investigación. Así pues, el primero —el instante de ver— supone la confrontación general con el objeto; el segundo —el tiempo para comprender— conlleva el análisis y la formulación de preguntas a los textos; y, en el tercero —el momento de concluir—, se construyen las interpretaciones obtenidas en todo el proceso, es el momento de síntesis, de elaborar las conclusiones, la condensación de los saberes relativos al objeto de estudio.

Estos tres tiempos lógicos fueron tenidos en cuenta en esta investigación, tanto en la formulación de los objetivos, como en la metodología del proyecto. Es así como tuvimos un instante para identificar los significados que la legislación, los documentos analíticos y algunos de los programas del Componente Común atribuyen a la enseñanza. Un tiempo donde analizamos esos textos, íbamos tras la huella de los autores, conceptos y teorías que fundamentan las maneras de significar la enseñanza. Y, por último, un momento donde construimos conclusiones relativas a los alcances y límites de las formas en que es significada la enseñanza tanto en la legislación como en el Componente Común de formación inicial de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Además de tener en cuenta los tres tiempos lógicos para trabajar los textos, nos servimos de los desarrollos del profesor Juan Fernando Pérez en su artículo *Elementos para una teoría de la lectura* (1997). Allí, él desarrolla de manera precisa tres tiempos en la interpretación de los textos. Para nuestro fin nos servimos de la lectura intratextual, la cual supone producir sentido sólo a partir de los significantes que proveen la legislación, los documentos analíticos y algunos programas de los espacios de formación del Componente Común de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, puesto que, como lo enunciamos en el *Horizonte conceptual*, nuestro principio investigativo fue determinar qué



se dice allí, antes que anteponerle, a los significados que estos documentos otorgan a la enseñanza, una norma ideal que la caracterizaría, o su definición última.

Facultad de Educación

La lectura intratextual es, pues, un tiempo de lectura que no impulsa la restitución de “la verdad” de los textos, sino la exigencia de atender a lo que el otro dice. Podemos entender la lectura intratextual, en palabras de Derrida (2003), como una que exige “hacer hablar las obras en el interior de sí mismas” (p. 10), o en palabras de Gadamer, para quien es “siempre un principio de la interpretación [...] entender un texto desde él mismo” (2006, p. 63).

Sobre este respecto es conveniente añadir que Juan Fernando Pérez, por su parte, alude a la lectura intratextual como un tiempo de lectura que corresponde al primero de tres tiempos, cuyo conjunto designa la lectura analítica, siendo los otros dos las lecturas intertextual (qué dicen dos o más textos, de uno o varios autores, sobre un enunciado determinado) y la extratextual (en qué marco teórico explícito está inscrita la lectura del texto base).

En cuanto a las dos últimas, señala Pérez (1997) que “a menudo estas dos formas de lectura se las realiza sin haber efectuado una lectura intratextual del texto que se pretende leer” (p. 112), por lo cual considera que “las prácticas de lectura así realizadas [constituyen] un error frecuente e importante” (p. 112); de ahí que plantee la lectura intratextual como “una forma de lectura de un texto cualquiera” (p. 113) en la que el texto sea el “único objeto manifiesto de lectura” (p. 113), lo cual le implica al lector, además de un conocimiento de los códigos lingüísticos que allí se utilizan (erudición exigible), una “suspensión de toda lectura o referencia adicional” (p. 113), aun cuando se le presentare el caso en el que, para comprender adecuadamente su dimensión denotativa (es necesario que disponga de ella, mas no de todas sus connotaciones), tenga que recurrir a lo que la erudición le invoque a modo de requisito de lectura.

De lo anterior se desprende entonces que la condición de toda lectura posible radica en establecer un algo que el texto dice desde su literalidad misma, un algo que no es más que una interpretación básica, revestida de cierto grado de certidumbre, necesaria a cualquiera otra, e incompleta, resultante de lo que el texto dice y no más allá del mismo. Pérez reconoce, por un lado, que este procedimiento de lectura es muy exigente debido a que el lector ha de suspender momentáneamente sus presaberes; y, de otro, que rebate las tradiciones, prácticas y teorías acerca de la lectura.



Entonces, la lectura intratextual supone eclipsar saberes previos, para así dejar que sea el

texto mismo el que responde a las preguntas que se le formulan. Se puede afirmar que esta forma de leer los textos permite comprender y visibilizar los alcances y límites de las formas de nombrar la enseñanza en la legislación de los programas de formación de maestros en Colombia, en los documentos analíticos y algunos programas de los espacios de formación del Componente Común de formación inicial de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

Además, nos servimos de la lectura intertextual, la cual permite poner en diálogo los análisis intratextuales entre los documentos analíticos mismos, algunos programas de los espacios de formación del Componente Común y la legislación que rige en Colombia la formación de maestros, con el fin de establecer unas categorías que permitieron caracterizar las formas en que se significa la enseñanza en los espacios de formación inicial de los licenciados de la Facultad de Educación, y así poder comprender y visibilizar sus alcances y límites.

A nuestro ver, estas formas de entender la lectura la hace confluír en una posición que no es otra que la del investigador. Entendiendo la investigación como un proceso que se inicia con una pregunta que lo implica —al investigador— y que además le exige no precipitarse a responderla con los saberes que ya tiene.

Consideramos, pues, que la investigación es una experiencia que —de ser considerada como una posición del sujeto, que se puede encontrar y mantener incluso en la universidad— no difiere de un ejercicio reflexivo sobre la lectura —e, incluso— la escritura; antes bien, nuestro interés consistió en reconciliar la investigación con la lectura en un punto fundamental: la posición del sujeto, la de nosotros como investigadores.

De esta manera, leer e investigar tienen que ver con poner palabras ahí donde todavía no existían, o ahí donde se nos han extraviado o, lo que es lo mismo, ahí donde nos hemos extraviado en la búsqueda de nombrar algo tal vez inefable. Leer e investigar intiman con los enigmas propios de lo por-saberse; con la declaración de lo no-sabido pero que se puede saber; con el reconocimiento de aquello en donde habita la penumbra; con ciertos acontecimientos que permanecen en las sombras a la espera de una luz, quizá de una palabra.

Sostenemos que la lectura tiene que ver con investigar justamente porque la investigación implica hacer presente lo ausente, a volver visible lo que estaba ahí pero que nuestra mirada



no, nos lo permitía ver aún. Esto significa que investigar, siguiendo a Graciela Frigerio, es “trabajar en aquello que implica poner palabras sobre lo que nos desconcierta [...] y hacerlo implica poner disponible algo del orden de unos saberes que estaban dormidos, que estaban ausentes, que todavía no tenían palabras” (2012).

Así, leer, escribir e investigar significan reencontrarse con unas palabras que se elevan a la dignidad de un nombre por asignar; significan nombrar aquello oscuro que justamente al ser nominado deja de estar en la oscuridad, aunque sea de manera parcial y momentánea. Y, si seguimos una buena lógica, el reencuentro con las palabras solo puede ser después de cierto extravío. Cuando nos hemos desviado de las palabras, leemos, escribimos e investigamos, para poder llenar con algo un vacío incorruptible.

Es así como la lectura, la escritura y la investigación tienen sentido si hacen que el investigador ponga a tambalear eso que ya sabe —lo teórico que ya sabe y que generalmente obtura lo por-saberse—. ¿Cómo lograrlo? Correrse del lugar de “ya lo sé” le implica al investigador *acoger* lo que se encuentra, incluso sin habérselo esperado; le implica tomarse en serio eso que se encuentra, darle lugar en su reflexión para, con ello, confrontar la teoría y conmovirse a sí mismo. Se trata, pues, de hacer de la lectura, de la escritura y de la investigación una experiencia; y de dicha experiencia, un saber (Frigerio, 2012).

Es en este sentido que podemos señalar que, al inicio de la investigación, creíamos que queríamos trabajar la definición del concepto de enseñanza, pero las lecturas de las fuentes de indagación, las distintas conversaciones con nuestros asesores y otras lecturas adicionales, nos enseñaron que el problema no radicaba en trabajar desde el inicio con conceptos. Descubrimos en el devenir de la investigación que no había que atender, desde el comienzo, al problema con las definiciones, sino que nos fue interesando las múltiples formas de nombrar la enseñanza. Desde luego, esto le dio un viraje a la investigación que hizo que la pregunta se formulara casi al final. En consecuencia y como se puede ver, nuestra pregunta inquiriere por las formas de significar, por los matices, por los usos, por los autores, teorías y conceptos que se hacen presentes en las elaboraciones existentes acerca de la enseñanza tanto en la legislación como en el Componente Común.

Con lo anterior, nuestro propósito encontró un aliado en la lectura intratextual, puesto que no era solamente mostrar lo que se dice, sino que esta propuesta metodológica —pero



además, esta posición de lectura— nos permitió acompañar lo que se dice con nuestras preguntas, comentarios e ideas. Podemos decir, entonces, que la pregunta todo el tiempo logró ser conmovida por lo que los hallazgos nos iban sugiriendo.

De este modo, la pregunta se erigió como el horizonte de investigación. En apariencia esto puede ser considerado una obviedad; sin embargo, no en pocas ocasiones aparecían hipótesis, tesis y señalamientos que nos incitaban, bajo el reclamo de diversas formas de erudición, a abandonar la pregunta: algunas recomendaciones dictaban que el problema debía regirse por todo lo que se ha dicho en Colombia acerca de la enseñanza. Nuestra posición como investigadores insistió en sostener la pregunta en los términos en que finalmente la presentamos: se trató de colegir las formas de significar la enseñanza y no de elaborar un compendio de definiciones. Entonces la pregunta fungió al mismo tiempo como delimitación metodológica de nuestra investigación.

Al mismo tiempo, en el principio considerábamos como contexto de estudio exclusivamente el Componente Común de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Pero gracias al trabajo con nuestros asesores y a lo que el Documento analítico del Componente Común mostraba en relación con la política, fue pertinente ampliar el contexto del estudio a la legislación colombiana en materia de formación de maestros, entendiendo que los programas de formación de maestros no se dan en el vacío; responden, también, a directrices políticas estatales que brindan un encuadre que la investigación no podía desestimar.

Por la naturaleza del estudio, podemos decir, además, que los criterios metodológicos establecidos permitieron concebir los hallazgos como una contribución directa al campo de problematizaciones de la enseñanza y, en últimas, al campo pedagógico.

Descripción del contexto del estudio y descripción y justificación de las fuentes de información

Las fuentes de indagación elegidas para realizar el presente estudio son: la legislación colombiana que rige los programas y las instituciones de formación de maestros en el país; los documentos analíticos del Componente Común de formación inicial de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia y algunos programas de algunos espacios de formación del Componente Común de formación inicial de maestros.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Como ha quedado sugerido, los programas de formación de maestros no están desvinculados de las directrices que les dan marco legal desde instancias gubernamentales.

Por esta razón, hemos realizado un recorrido analítico por lo que la legislación del Ministerio de Educación Nacional reglamenta en relación con la enseñanza en la formación pedagógica de los maestros en el ámbito nacional.

En este estudio analizamos, también, el documento analítico que sustenta el Componente Común de formación inicial de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; los documentos analíticos de los espacios de formación que constituyen el Componente Común y algunos programas.

Como es sabido, la investigación exige la delimitación de sus objetos de estudio. Para nuestro caso, reconocemos que la pregunta por la enseñanza puede alcanzar varios contextos de estudio: uno, las prácticas pedagógicas; dos, las didácticas específicas de cada uno de los programas de licenciatura de la Facultad de Educación. Sin embargo, en la justificación de nuestra pregunta de investigación pudimos reconocer que la preocupación académica por la enseñanza en nuestro país, ha estado ligada a la problematización acerca del objeto de estudio de la pedagogía. Más allá de las discusiones de si la enseñanza es o no el objeto de estudio de la pedagogía, nos interesa ver la presencia de este concepto en el marco de la formación en pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Para ello nos remitimos al Componente Común de formación inicial de maestros que es la instancia que el Departamento de Pedagogía ideó para ofrecer lo que podríamos denominar la formación pedagógica de los estudiantes de las distintas licenciaturas de la Facultad de Educación.

El Componente Común se comenzó a implementar desde el año 2010. La base académica de su funcionamiento comprende un Documento analítico que precisa algunos elementos para la comprensión y la delimitación del componente común de la formación inicial de maestros en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, que incluye 16 espacios de formación, cada uno de los cuales tiene, a su vez, un documento analítico⁴ que

⁴ Los documentos analíticos tienen una estructura general que puede numerarse así: Presentación de espacio de formación; Justificación; Descripción; Relación del espacio de formación con los Referentes del Componente Común; Posibles relaciones del espacio de formación con otros contemplados en el Componente Común y Referencias bibliográficas. Vale decir que no todos los documentos analíticos se presentan en este orden, con esta estructura —cual se verá en el apartado *Hallazgos*—, así como tampoco todos registran cada uno de los ítems anteriormente enunciados.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

presenta las directrices teóricas, conceptuales, metodológicas e investigativas que orientan a

los espacios de formación y que se articulan a la propuesta base del Componente Común, presente en su documento analítico. Seleccionamos estos documentos porque, como se dijo, son el pilar en el que se funda institucional y académicamente la formación pedagógica de los maestros de la Facultad de Educación.

Por otra parte, el año 2015 supuso para el Departamento de Pedagogía la revisión, valoración y evaluación del Componente Común con miras a la transformación curricular exigida por el Ministerio de Educación Nacional para los programas de formación de maestros en Colombia. Así pues, en el marco de las disposiciones ministeriales para la acreditación de los programas de Educación Superior en el país (Decreto 1075 del 2015), y en particular de los programas académicos de licenciatura y enfocados a la educación (Decreto 2450 del 2015) que da como resultado el Decreto 2041 del 2016, por el cual “se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado”, el Departamento de Pedagogía realiza una evaluación detallada de cada uno de los programas⁵ de los espacios de formación del Componente Común durante el año 2015, con el fin de dar respuesta a los requerimientos que la legislación mencionada exigía para los planes de estudio de los programas de formación de maestros en el país. Esta evaluación dio como resultado una propuesta de reestructuración del Componente Común que finalmente no se concretó. Sin embargo, lo que interesa destacar es que este ejercicio sugirió el compromiso explícito de los profesores de los diversos espacios de formación para renovar, afinar, precisar o modificar los programas durante los dos semestres académicos del 2015. En este sentido, seleccionamos los programas de 3 espacios de formación. De un lado, porque son fundamentales en cuanto a lo que se puede transmitir en ellos acerca de la enseñanza; y, por otro, porque no encontramos en la búsqueda sus documentos analíticos y dada su importancia no queríamos dejar de lado lo que allí podía aparecer en relación con nuestro objeto de estudio. De igual modo, decidimos evitar cualquier reduccionismo que nos

⁵ Por disposición del Consejo de Facultad el horizonte de trabajo de cada uno de los espacios de formación ofertados en la Facultad de Educación debe consignarse en un formato de programa de curso que consta de los siguientes puntos: Identificación general (que comprende Facultad, Departamento, Programa y núcleo académicos, ciclo de formación y semestre, en los que se inscribe el curso); Identificación específica (que comprende nombre del curso, código, versión, número de créditos, intensidad horaria, tipo de curso y profesores que lo sirven); Descripción; Justificación; Objetivos; Contenidos; Metodología; Evaluación y Bibliografía.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

impidiera reconocer las maneras de significar la enseñanza en el contexto de todos los espacios de formación del **Componente Común**.

Por estas razones, elegimos analizar las versiones de los programas que se presentaron al Departamento de Pedagogía de dichos espacios de formación para los dos semestres del 2015, lo cual nos permitió ver las continuidades y los posibles cambios en lo concerniente a la enseñanza que se implementaron en dichos programas y en dicho periodo.

Tabla 1
Documentos analizados

Tipos de documentos	Nombres de los documentos
Legales	<ul style="list-style-type: none"> - Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente - La Ley General de Educación, <i>Ley 115 de Febrero 8 de 1994</i> - Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política - Plan Nacional Decenal de Educación 2006-2016 - Decreto 0709 de 1996 - Decreto 3012 de 1997 - Decreto 0272 de 1998 - Decreto 2035 del 2005 - Decreto 4790 del 2008 - Resolución 5443 del 2010 - Decreto 1075 del 2015 - Decreto 2450 del 2015 - Resolución 2041 del 2016
	<ul style="list-style-type: none"> - Documento analítico de la propuesta de <i>Componente Común de la formación inicial de maestros</i>. - Documento analítico del espacio de formación <i>Infancias y culturas juveniles</i>.



<p style="text-align: center;">Facultad de Educación</p> <p>Documentos Analíticos del Componente Común</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Documento analítico del espacio de formación <i>Arte, estéticas y educación.</i> - Documento analítico del espacio de formación <i>Ciberculturas, medios y procesos educativos.</i> - Documento analítico del espacio de formación <i>Cognición, Cultura y Aprendizaje.</i> - Documento analítico del espacio de formación <i>Educación y sociedad: teorías y procesos.</i> - Documento analítico del espacio de formación <i>Historia, Imágenes y Concepciones de Maestro.</i> - Documento analítico del espacio de formación <i>Pedagogía, inclusión y discapacidad.</i> - Documento analítico del espacio de formación <i>Políticas Públicas y Legislación Educativa.</i> - Documento analítico del espacio de formación <i>Seminario Interdisciplinario Pedagogía-Saberes.</i> - Documento analítico del espacio de formación <i>Sujetos en el acto educativo.</i>
<p>Programas de algunos Espacios de Formación del Componente Común</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Teorías Curriculares y Contextos Educativos. - Tradiciones y Paradigmas en Pedagogía. - Formación y constitución de subjetividades.



5. HALLAZGOS

Generación de información

Para la presente investigación se eligió como método de generación de información la lectura intratextual de los documentos analíticos y de algunos programas de los espacios de formación del Componente Común de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, así como también de la legislación que rige los programas de formación de maestros en Colombia, explorando, en cada uno de ellos, los significados que se otorgan a la enseñanza.

Análisis de la información

El análisis al que hemos llegado supuso leer los documentos a la luz de cada uno de los objetivos planteados en la presente investigación. Así, presentaremos el análisis de la información generada por temas, de acuerdo con cada una de las fuentes de indagación. Mostraremos, en su orden, los hallazgos derivados de: 1) la legislación; 2) los documentos analíticos del Componente Común y 3) algunos programas de algunos espacios de formación del Componente Común.

1) La Legislación

Se presentan a continuación la multiplicidad de maneras en las que se habla sobre la enseñanza en los siguientes documentos legales: *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente (PSCFDPD); Ley 115 de Febrero 8 de 1994; Decreto 0709 de abril 17 de 1996; Decreto 3012 de diciembre 19 de 1997; Decreto 0272 de febrero 11 de 1998; Decreto 2035 de junio 16 de 2005; Decreto 4790 de diciembre 19 de 2008; Resolución 5443 de junio 30 de 2010; Decreto 1075 de mayo 26 del 2015; Decreto 2450 de diciembre 17 de 2015; Resolución 2041 de febrero 3 de 2016; Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política (SCFELP); y Plan Nacional Decenal de Educación 2006- 2016 (PNDE 2006-2016)*. Las categorías que se lograron establecer fueron las siguientes: La enseñanza ligada al contexto y las necesidades; Relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje; Los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación docente circundados por la tecnología; Sobre enseñanza, enseñabilidad y educabilidad; Dispersión de concepciones y sentidos sobre la enseñanza; En torno a la



enseñanza y sus encargados. Como se verá, fue posible establecer varias subcategorías de cada una de las categorías en cuestión.

Además de lo anterior, es necesario resaltar aquí que encontramos una variedad de documentos legales con ausencia de concepciones sobre la enseñanza. Estos son: *Decreto 642 de abril 16 de 2001; Decreto 301 de febrero 22 de 2002; Decreto 2566 de septiembre 10 de 2003; Resolución 6966 de agosto 6 de 2010; Resolución 505 de febrero 1 de 2010; Resolución 4660 de junio 13 de 2011.*

1. La enseñanza ligada al contexto y las necesidades

A lo largo de los diferentes documentos, la enseñanza aparece pensada como un concepto estrechamente vinculado con las particularidades de contextos y necesidades de diferentes poblaciones e individuos. Además, y como será posible notar más adelante, la enseñanza aparece como categoría adaptable a estas poblaciones, más no como resignificable a partir del establecimiento de diálogos con estas.

- La enseñanza como respuesta a las necesidades de individuos y contextos

En torno a esta subcategoría, encontramos que, intentando alcanzar los objetivos de educación de calidad establecidos por la Unesco —caracterizados por su relevancia, pertinencia, equidad, eficacia y eficiencia—, en uno de los documentos legales se sostiene como fundamental una flexibilización de la enseñanza “para que la educación dé respuesta a la diversidad de necesidades de los individuos y contextos” (PSCFDPD, 2012, p. 74). Si seguimos estrictamente el sentido de la cita, quizá resulta un tanto problemático que de ella se justifique, sin ahondar en la cuestión, que las necesidades del contexto condicionan aquello que se pone y no se pone a disposición en la enseñanza, lo que se aprende y lo que no se aprende, porque en términos de una justificación, habría que aclarar, por ejemplo, ¿en qué medida los condicionamientos de un contexto endosarían a sus individuos a cargar determinaciones por su lugar de procedencia?, y a su vez, ¿cómo la enseñanza posibilitaría a los individuos otras formas de habilitarse a contextos distintos a los ya vividos? En sí, queda abierta la inquietud de contemplar la forma en que dialoga la enseñanza con las historias de los individuos y cómo estas pueden estar, gracias a la enseñanza, abiertas al mundo.

En línea con la búsqueda de una enseñanza contextualizada, desde el *SCFELP* (2013), en el segundo subcapítulo, a saber, *Principios del sistema colombiano de formación de*



educadores, se encuentra un fragmento dedicado a la diversidad y la interculturalidad. Allí

se dice que Colombia, al ser un país pluriétnico y pluricultural, requiere educadores que reconozcan la diversidad territorial, étnica, religiosa, de género y de orientación sexual. Bajo esta óptica, los educadores deben construir estrategias que también permitan reconocer los distintos ritmos y estilos de aprendizaje. En virtud de lo anterior, se afirma que la enseñanza debe ser contextualizada, centrada en el diálogo y con un enfoque intercultural. Además, se dice que deben crearse condiciones relacionales y de infraestructura que beneficien procesos de enseñanza y aprendizaje en atención a la diversidad ya descrita.

De lo anterior es evidente destacar que, bajo esta perspectiva, habita un reconocimiento legal de la diversidad cultural del país. Pese a esto, no hay mayor profundización en términos como “diversidad” e “interculturalidad”, lo que nubla el significado y el alcance que puede llegar a tener una enseñanza con enfoque contextual. La clarificación resulta necesaria, en especial si se tiene en cuenta que términos como interculturalidad han venido siendo cooptados por discursos estatales que buscan ocultar cómo la pertenencia sociocultural es usada para explicar el fracaso educativo. Puede decirse, sin embargo, que una enseñanza que reconoce la diversidad y la interculturalidad constituye un paso para garantizar los derechos de estas poblaciones. Surgen, en este orden de ideas, algunas preguntas relacionadas con la enseñanza contextualizada: ¿Cuál es la relación entre enseñanza e inclusión? ¿Es “inclusión” el concepto por el que habría que abogar? ¿Qué estrategias didácticas posibilitan diálogos interculturales? ¿Cuáles son los retos del docente que, en un mismo salón de clase, debe enseñar a estudiantes no solo de diversas culturas sino también de diversos ritmos de aprendizaje? ¿Los docentes están formados para responder a estas necesidades especiales?

En esta misma línea, y ahora desde el primer subcapítulo del mismo documento, a saber, *Subsistema de formación inicial*, se expresa que las facultades de educación son responsables de desarrollar en los educadores competencias propias de su profesión. Esto implica que los docentes conozcan las demandas del medio escolar, revisando continuamente las necesidades de los estudiantes y las estrategias de enseñanza apropiadas para ello. Lo anterior, además, también involucra la participación de los docentes en redes académicas tanto nacionales como internacionales.



Es visible entonces la presentación de la enseñanza como una de las competencias constitutivas de la profesión docente. De esta manera, las facultades de educación son responsables de formar a los educadores en el compromiso frente al diseño de “estrategias de enseñanza apropiadas” (SCFELP, 2013, p. 75). Es evidente que no hay mayor profundización sobre lo anterior, lo que permite poner en tela de juicio lo que se comprende por “apropiado” en el ámbito educativo. Si bien se expresa una cierta relación entre las necesidades de los estudiantes y las estrategias de enseñanza, no se ahonda con precisión en ello. Puede afirmarse, sin embargo, que la enseñanza no debe realizarse sin conciencia sobre la misma; he ahí la importancia de diseñar estrategias apropiadas para poder llevarla a cabo. Esto, de alguna manera, significa que la enseñanza debe ser planeada (con ciertos objetivos) antes de ejecutarse, ejemplo de ello: las secuencias didácticas y los proyectos de aula.

- **Adaptación de la enseñanza a poblaciones diversas**

En algunos de los documentos se refleja la necesidad de pensar la enseñanza en relación con la diversidad de poblaciones presentes en el territorio colombiano. Como decíamos al realizar la introducción de la categoría, lo que se puede percibir en este sentido es más bien una búsqueda, no por establecer diálogos en torno a la enseñanza con dichas poblaciones, sino más bien por adaptar la enseñanza a las respectivas características de estos grupos. Así, por ejemplo, uno de los documentos legales establece como una problemática la “falta de especificidad en las propuestas de las instituciones formadoras para lograr el desarrollo de competencias que permitan la atención a poblaciones diversas como grupos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom y a grupos humanos con necesidades educativas especiales, en zonas rurales y urbanas” (SCFELP, 2012, 102). Para responder a esta problemática, surge como necesidad “adaptar la enseñanza a las características individuales y socioculturales de los estudiantes” (SCFDPD, 2012, p. 105) de las comunidades anteriormente mencionadas. Así, se concibe como necesario una adaptación de la enseñanza a cada espacio y sujeto que así lo precise. Además, se busca que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean enriquecidos desde una pedagogía que piense, ya no desde la homogeneidad, sino ahora desde la diversidad.

Del afán de adaptar la enseñanza “a las características individuales y socioculturales de los estudiantes” (SCFDPD, 2012, p. 105) de comunidades “afrodescendientes, indígenas y



a) No se percibe un diálogo con estas comunidades en torno a la variedad de sentidos de la enseñanza. Es decir, dichas comunidades deben pasar a pensar, ya no el sentido y significación de la enseñanza —que se da por sobreentendido y en realidad no aparece definido—, sino la manera en que esta se puede adaptar a las características individuales y socioculturales de sus miembros. La categoría aparece como adaptable pero no como resignificable. Pareciera como si, en realidad, lo que escondiera el discurso de adaptar la enseñanza a las características de dichos grupos no fuera otra cosa que la de buscar la asimilación de estos grupos a la cultura mayoritaria.

b) El concepto de adaptación resulta problemático pues piensa únicamente en los puntos en común entre aquello a adaptar y aquello que adapta. Valdría la pena preguntarse si lo anterior no evitaría la erosión de puntos de fuga sobre los sentidos de la enseñanza construidos por estas comunidades y que pueden resignificar el término de maneras impredecibles.

Por otra parte, desde la *Ley 115 de febrero 8 de 1994*, específicamente en el Artículo 57 denominado Lengua materna, se indica que los grupos étnicos con tradición lingüística particular deberán recibir enseñanza de tipo bilingüe, con un enfoque principal en la lengua materna del respectivo grupo.

En concordancia con lo anterior, se dictamina que no habrá detrimento de lo dispuesto en el Artículo 21 de la misma Ley, a saber,

“c) El desarrollo de las habilidades comunicativas básicas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente en lengua castellana y también en la lengua materna, en el caso de los grupos étnicos con tradición lingüística propia, así como el fomento de la afición por la lectura” (Ministerio de Educación Nacional, [MEN], 1994, p. 6).

De este fragmento, se puede decir que desde la legislación en mención hay una defensa de las lenguas nativas y, por consiguiente, de un elemento fundamental para la conservación de dichas culturas. Es claro que se puede hablar de cierta “inclusión” desde el punto legislativo; sin embargo, valdría la pena cuestionar este postulado, teniendo en cuenta que no hay mayor profundización al respecto. Que la enseñanza a los grupos étnicos sea de tipo



comunidades han construido a lo largo de su historia. Una enseñanza bilingüe significa que estas comunidades deben adoptar, según la ley, la lengua predominante en el país. De hecho, surge como inquietud la relación que se establece al pensar en el “fomento de la afición por la lectura” (MEN, 1994, p. 6) en estos grupos y la conocida tradición oral de muchos de ellos. Lo anterior, claro está, no quiere decir que una cosa quite la otra. Solamente sería una pregunta para pensar la forma en que este tipo de objetivos se han construido. Según lo anterior, es posible decir que el fragmento señalado expone una concepción de enseñanza que responde a las necesidades contextuales y que, además, reconoce o visibiliza la cultura de los grupos étnicos del país.

2. Relaciones entre la enseñanza y el aprendizaje

Los cuatro documentos legales analizados en este informe tienen diferentes formas de concebir la relación entre enseñanza y aprendizaje, al igual que diferentes puntos a partir de los cuales se piensa dicha relación. Así, pudimos hallar formas de entender esta relación desde cuatro aristas: los espacios, el desarrollo de competencias, la evaluación, las relaciones entre el educador, la enseñanza y el aprendizaje, además de otros vínculos entre enseñanza y aprendizaje. Aquí es necesario problematizar el hecho de que, en gran mayoría de los documentos, esta relación entre enseñanza y aprendizaje sea concebida como un proceso directo e inmediato. En esto profundizaremos más adelante a medida que dicho sentido vaya manifestándose.

- Espacios de la relación enseñanza-aprendizaje

Desde algunos de los cuatro documentos se puede percibir la noción de aula como el espacio por excelencia desde el cual se piensa la relación enseñanza-aprendizaje. Así, por ejemplo, desde el documento PSCFDPD (2012) se busca alcanzar el desarrollo de políticas para la formación inicial y continua de docentes, así como el mejoramiento de la calidad educativa “a partir de la acción mediadora de los docentes” (PSCFDPD, 2012, p. 81), pues, afirma este, son sus prácticas cotidianas de enseñanza en el aula las que construyen las diversas experiencias de aprendizaje. Con esto en mente, se podría afirmar entonces que la enseñanza es interpretada como práctica cotidiana de construcción de experiencias de aprendizaje que se desarrolla en los límites de un espacio moderno/colonial: el aula. Aparece por lo tanto una naturalización del aula como el único lugar en el cual acontecen



las relaciones entre enseñanza y aprendizaje. El establecimiento de estos límites resulta paradójico cuando en el mismo documento se habla de una educación para la diversidad.

Lo que quizá revela esto, escapando un poco al análisis del concepto de enseñanza, es que la supuesta educación para la diversidad en ningún momento se ha planteado abordar la serie de relaciones que han naturalizado y jerarquizado social y culturalmente no sólo ciertos saberes y subjetividades, sino también los espacios en los que estos se construyen.

Ahora ubicándonos en el plano de las estrategias de desarrollo del subsistema de formación continua de dicho documento, allí se propone, desde la dimensión investigación, el seguimiento y evaluación de los programas de formación continua implementados en cada entidad territorial. Desde esta acción estratégica se busca el “mejoramiento de calidad de los procesos enseñanza aprendizaje” (PSCFDPD, 2012, p. 163), considerando la enseñanza como un proceso evidenciable en el aula desde cuatro puntos: la interacción docente-estudiante, el empleo de los conocimientos aprendidos por los estudiantes, el desarrollo de competencias y, finalmente, los resultados de las evaluaciones de los estudiantes.

Lo que evidencia lo anterior, además de la concepción del aula como el espacio por naturaleza para pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje, es que, según parece, dichos procesos podrían ser evidenciados. ¿Se puede saber entonces exactamente cuándo alguien está enseñando y cuando alguien está aprendiendo? ¿Es posible tener un producto terminado en los procesos de enseñanza-aprendizaje? Así como el producto final de un albañil es una casa, el de un maestro sería, según el documento, el resultado satisfactorio de sus estudiantes en una prueba y su utilización de los conocimientos aprendidos. Conviene aclarar que, aunque ambas cosas sucedan, no por eso se podría afirmar la existencia de un proceso directo e inmediato de enseñanza-aprendizaje. Eso sería pensar que uno es constitutivo y garante del otro, que ambos son simultáneos, y que, de cierta manera, el que aprende depende del que enseña y viceversa. Empresa destinada al fracaso sería esta. A modo de conjetura, parece que lo que se busca es nada más ni nada menos que la tangibilidad de algo que, más allá de todo, es una experiencia y un acontecimiento que escapa, en muchas ocasiones, a las cuentas.

Finalmente en torno a esta subcategoría, desde el subcapítulo VII, a saber, *Equidad, acceso, permanencia y calidad*, perteneciente al *PNDE 2006-2016* (2006), se señala que todas las instituciones educativas deberán cumplir con estándares o criterios básicos de calidad, entre



los, que se incluye contar con ambientes seguros y adecuados para la enseñanza y el aprendizaje, en pro de la protección integral y el desarrollo de niños, niñas y adolescentes.

En este sentido, es posible afirmar que hay una concepción de enseñanza vinculada a los espacios que la misma requiere para poderse llevar a cabo. Si la enseñanza se inscribe en un plano espacio-temporal, no resulta desacertado que el Plan Decenal promulgue la importancia de los ambientes adecuados para que se desarrollen este tipo de procesos. Se cuestiona, nuevamente, la aparente dependencia entre enseñanza y aprendizaje. Además, no se profundiza en la descripción sobre los llamados “ambientes seguros”. ¿Qué hace que un ambiente sea adecuado para la enseñanza y el aprendizaje? ¿Cuáles son los criterios de calidad con los que deben contar estos espacios?

- **El desarrollo de competencias y su relación con la enseñanza-aprendizaje**

A lo largo de los documentos pudimos constatar la importancia que se le otorga al “desarrollo de competencias” tanto de enseñanza como de aprendizaje a la hora de pensar en los fines de ambos procesos. Así, por ejemplo, en uno de los documentos se menciona que el abordaje de problemas específicos en relación con la enseñanza y el aprendizaje escolar en los procesos de actualización docente tienen como objetivo el desarrollo de competencias pedagógicas. Sobresale que el “desarrollo de competencias”, en este caso pedagógicas, sea el eje a partir del cual se piensan las “temáticas o problemas específicos de la enseñanza y el aprendizaje” (PSCFDPD, 2012, p. 117). Aunque el término competencias es de bastante uso a lo largo de este documento —es mencionado más de 150 veces—, queda como una incógnita su explícita definición. Tal vez el uso del término esconda la pretensión de hacer todo mensurable, pues, al fin y al cabo, si para competir se necesita más de uno, en el dos se establecería el referente por excelencia a partir del cual realizar una medición, una medición de la práctica pedagógica en este caso.

Además de esto, en el ámbito de las estrategias planteadas para el desarrollo del subsistema de formación inicial docente, específicamente en la dimensión del currículo, el mismo documento considera fundamental “asumir la organización de los aprendizajes escolares, desde el enfoque de las competencias” (PSCFDPD, 2012, p. 130). Por esta razón, el docente deberá desarrollar, entre otras tantas, “competencias para organizar y desarrollar las actividades de enseñanza y aprendizajes escolares” (PSCFDPD, 2012, p. 130). De la anterior cita sobresale la aclaración, por parte del documento, del objetivo del desarrollo de



competencias, el cual sería lograr que los estudiantes, “independientemente de su procedencia, situación social, económica o cultural, aprendan lo que deben aprender”

(PSCFDPD, 2012, p. 129). Si bien es de resaltar como un alcance dicho postulado, termina siendo confuso lo que se quiere dar a entender con aquello de que los estudiantes “aprendan lo que deben aprender”. Dudas en torno a quién es el que determina lo que se debe aprender, los criterios bajo los que se considera que algo debe ser aprendido, y si, —puesto que existe algo que debe ser aprendido— qué sería aquello que no debería ser aprendido surgen de dicho extracto.

Finalmente, desde el *Decreto 2035 de junio 16 de 2005* se establecen los objetivos y los requisitos del programa de pedagogía que deben acreditar los profesionales con un título distinto al de licenciado en educación. Allí se indica que las instituciones que ofrezcan el programa de pedagogía deberán contar con distintas acciones formativas. Estas acciones deberán tener en cuenta, entre otras cosas, las diversas competencias pedagógicas. Se incluye, por tanto, la competencia relacionada con “saber enseñar” (MEN, 2005, p. 2). En dicho pasaje no existe mayor especificación o descripción en el tratamiento de la categoría enseñanza. Sin embargo, es importante destacar que ese “saber enseñar” es presentado como una de las distintas competencias pedagógicas, razón por la cual puede decirse que es una de las habilidades con las que debe contar cualquier docente. Pese a ello, dicho concepto no es desglosado con suficiencia y, por ello, se queda corto frente a preguntas como ¿cuáles son las habilidades de un docente que sepa enseñar?, ¿cuál es la relación entre la didáctica y el “saber enseñar”?, ¿qué define a un maestro competente en la enseñanza?

- **La evaluación y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje**

La evaluación también tiene cabida dentro de uno de los documentos al momento de pensar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así que, como parte de las estrategias planteadas por uno de los documentos para el desarrollo del subsistema de formación inicial docente, se busca el “fomento de la evaluación como proceso integrador y continuo de mejoramiento de la calidad educativa” (PSCFDPD, 2012, p. 124); esto, concibiendo la evaluación como “parte esencial de todo el proceso educativo” (PSCFDPD, 2012, p. 124) en estudiantes, instituciones y docentes. Además, según el documento, la función pedagógica de la evaluación de los estudiantes es la de “regular los procesos de enseñanza y de aprendizaje”



de ellos. **Facultad de Educación**

Es de remarcar cómo la relación entre evaluación y los procesos de enseñanza-aprendizaje aparece ligada a la “regulación” de estos procesos, término que se equipara con el “reconocimiento” de los cambios que deben introducirse. La finalidad de lo anterior es la consecución de un “aprendizaje significativo”, noción que queda aún por definir y aclarar, pues el primer impasse del término es si realmente tal cosa puede asegurarse a priori y a través de qué manera. ¿Significativo para quién? Si la respuesta es “significativo para cada estudiante”, ¿cómo se asegura esto incluso antes de que suceda?, ¿no sería más bien un término del orden del subproducto de la enseñanza?

Por otra parte, en el marco de la proyección del *Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional docente*, el documento vuelve a retomar la importancia de la evaluación, en este caso formativa, pues esta “rescata otras maneras de enseñar y aprender y en consecuencia, otras posibilidades de evaluar y generar mejoras endógenas, exógenas y simbólicas” (PSCFDPD, 2012, p. 173). Cabe resaltar aquí como un alcance el hecho de que, a partir de la evaluación —en este caso formativa—, se busquen rescatar “otras maneras de enseñar y aprender” (PSCFDPD, 2012, p. 173) para, a su vez, rescatar “otras posibilidades de evaluar” (PSCFDPD, 2012, p. 173). Sin embargo, queda como interrogante de qué manera una supuesta objetividad de criterios en la “toma de decisiones informadas” a partir de la evaluación formativa estaría relacionada y en concordancia con, justamente, el rescate de “otras manera de enseñar y aprender” (PSCFDPD, 2012, p. 173).

- **Relaciones entre el educador, la enseñanza y el aprendizaje**

En esta subcategoría nos proponemos evidenciar, a partir de los documentos, las maneras de articulación entre el educador, la enseñanza y el aprendizaje. En este sentido, desde el Artículo 104 de la *Ley 115 de Febrero 8 de 1994* se indica que el educador posee la función de “orientador” dentro de los establecimientos educativos. Se encarga, entonces, de los procesos de formación, enseñanza y aprendizaje de los estudiantes. Lo anterior acorde a las “expectativas” socioculturales, éticas y morales de la familia y la sociedad en general. Como factor principal del proceso educativo el docente recibirá, entre otras cosas, capacitación profesional. Además de ello, no será discriminado por sus creencias de tipo religioso, político o filosófico.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Del párrafo previo, es de resaltar el rol de “orientador” que, desde la Ley, deben tener los

educadores en el país. De esta manera, los docentes actúan como encargados de los procesos de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes. Se pone de manifiesto, entonces, una vez más, una concepción sobre la enseñanza que se vincula de forma directa al aprendizaje. Es oportuno cuestionar que, según la legislación en mención, el docente no debe desatender las “expectativas” socioculturales, éticas y morales de la familia y de la sociedad en general. Resulta difícil comprender a qué expectativas se hace referencia, en especial teniendo en cuenta, entre otras cosas, que la moral de tantas familias en el país está guiada por la religión católica. ¿Expectativa moral de la familia? ¿Acaso hay un solo tipo de familia en el país? La moral es un tema de amplia discusión y, que la enseñanza esté relacionada con esta, significa que uno de los objetivos de la educación es trascender a las formas de pensar y actuar de los seres humanos.

Esta tendencia de percibir al maestro como un orientador también encuentra eco en la *Resolución 5443 de junio 30 de 2010*. Allí se describe al educador como un orientador de procesos de enseñanza y aprendizaje, con la capacidad suficiente para promover la formación de sus estudiantes. Los programas de formación, según dicha resolución, deben fortalecer las competencias básicas de los docentes, entre las que se encuentra el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje, y la responsabilidad ética frente a dichos procesos.

De lo anterior, a pesar de que no se presenta un respaldo teórico sobre el vínculo enseñanza y aprendizaje, puede decirse que hay una relación dependiente entre ambos significantes. Cabe destacar el rol de “guía” con el que se nombra al profesional docente. En este orden de ideas, el educador posee tareas propias de su labor, tales como el desarrollo de actividades de enseñanza y aprendizaje, y la valoración o evaluación de dichos procesos. Lo anterior posee como alcance la concepción integral de enseñanza y aprendizaje, a pesar de que no se desglosen los conceptos de manera independiente. Valdría la pena preguntarse si este proceso integral recae no solo sobre el docente sino también sobre sus estudiantes: ¿El docente enseña y a la vez aprende? ¿Tanto el docente como el estudiante aprenden durante estos procesos? ¿Cómo se retroalimentan (entre sí) la enseñanza y el aprendizaje? ¿De qué manera operan?



documento SCFELP (2013) también busca otorgarle unos sentidos a dicha relación. Allí se pudo localizar que, según el documento:

- a) La acción educativa está sustentada en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de los cuales el maestro es mediador y propiciador (SCFELP, 2013).

Con respecto a esto, puede decirse que no hay mayor profundización en expresiones como “acción educativa”. Tal parece que la enseñanza es concebida bajo la óptica de la acción, lo cual limita su respectiva comprensión. Además, el docente es presentado bajo el rol común de “mediador”, que parece ser tendencia en muchos discursos contemporáneos sobre la educación.

- b) El educador debe estar formado a nivel disciplinar, ético, estético, comunicativo e investigativo, en función de aplicar todo ello a los procesos de enseñanza y aprendizaje (SCFELP, 2013).

En este punto no resulta claro a qué se hace referencia con que el educador deba estar formado a nivel “estético”. ¿A qué concepción de estética se alude? ¿Cuál es la relación de la estética con la enseñanza?

- c) La formación pedagógica debe apuntar a la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, en aras de que haya apropiación y constitución disciplinar del saber pedagógico (SCFELP, 2013).

En cuanto a este enunciado, se percibe una clara preocupación por la constitución disciplinar del saber pedagógico y, de hecho, se indica que tanto la didáctica como los procesos de enseñanza y aprendizaje son temas asociados a la pedagogía. En virtud de lo anterior cabe cuestionar qué lugar ocupa la didáctica dentro de la pedagogía, y qué lugar ocupan los procesos de enseñanza y aprendizaje dentro de la didáctica.

- d) Entre las estrategias didácticas del docente se debe incluir la investigación como eje fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje (SCFELP, 2013). Finalmente, de este punto se puede destacar una concepción de enseñanza ligada a la investigación sobre la misma, lo que significa que la enseñanza requiere una permanente revisión y construcción. Valdría la pena, sin embargo, un tratamiento más profundo e independiente de esta con respecto al aprendizaje.



Los cuatro puntos anteriores exponen una relación directa entre la enseñanza y el aprendizaje. Ambos términos, de hecho, son nombrados como procesos dentro de la labor docente y dentro del accionar educativo. Igualmente reafirman el indisoluble vínculo entre el educador y los procesos de enseñanza y aprendizaje, razón por la cual se puede afirmar que los maestros son, para la legislación, los principales responsables de la enseñanza.

Aún en el marco del documento en mención, a recordar, SCFELP (2013), se mencionan los cambios y las transformaciones que se deben realizar en el plano educativo a nivel nacional y global con respecto a la formación de educadores. Se indica que, debido a las nuevas posibilidades de acceso a la información y al conocimiento, las prácticas educativas se han transformado. En este sentido, el docente “ya no es la base de datos de todo” (SCFELP, 2013, p. 18) y, por esa razón, su rol radica en la mediación, la orientación, la planeación y la generación de contextos de enseñanza y aprendizaje.

La inclusión de la expresión “contextos de enseñanza y aprendizaje” (SCFELP, 2013, p. 18) llama la atención porque, entre otras cosas, el docente es quien debe encargarse de generar espacios en los que la enseñanza y el aprendizaje puedan darse. Como se ha evidenciado a lo largo de este informe, aquí vuelve a existir una vez más una concepción de enseñanza vinculada, directamente, al aprendizaje. Se destaca, además, que las nuevas fuentes de información y de comunicación estén transformando, de alguna manera, las prácticas educativas. Esto supone que el rol del docente también esté cambiando; si el docente ya no es la única fuente de información, su labor debe centrarse en planear y generar contextos de enseñanza y aprendizaje. Es oportuno, sin embargo, cuestionar los roles de “mediador” y “orientador” otorgados a los docentes contemporáneos. Parece que estos roles son tendencia en las políticas educativas de la actualidad, y en ocasiones tienden a justificar la evasión de responsabilidades que hacen parte del oficio docente. Entonces, si el docente es entendido como un generador de contextos, ¿de qué manera se puede ver transformada la enseñanza?, ¿qué necesita el docente para poder generar un contexto de enseñanza y aprendizaje?

Es en este constante pensar alrededor del rol del docente que el *Subsistema de formación inicial de educadores* (SCFELP, 2013) explicita el perfil que debe tener el educador en dicho subsistema. Estos educadores deben desarrollar “una sólida formación en teoría educativa, pedagogía y didáctica contemporáneas” (SCFELP, 2013, p. 73), alcanzando así



una comprensión reflexiva sobre los factores inherentes a los procesos diferenciales de enseñanza y aprendizaje en niños, jóvenes y adultos con sus respectivas particularidades

Facultad de Educación

individuales, culturales, étnicas y sociales. De allí podemos vislumbrar que el perfil de los educadores en formación inicial apuesta a que estos alcancen una plena comprensión de los factores inherentes a los procesos “diferenciales” de enseñanza y aprendizaje. Podría pensarse, entonces, que en esta cita no se plantea una relación dependiente entre ambos significantes. Sin embargo, parece que lo “diferencial” apunta a que existen procesos de enseñanza y aprendizaje distintos para cada población y nivel educativo. A pesar de que no hay un tratamiento individual de ambos términos, existe un reconocimiento de la enseñanza desde sus características poblacionales y contextuales.

Para concluir, otro sentido en torno a la relación maestro, enseñanza y aprendizaje que pudimos encontrar en el documento *SCFELP* (2013) sostiene que, si la formación es considerada como un proceso, el educador debe encargarse de retroalimentar y valorar la enseñanza y los aprendizajes. Además de ello, la evaluación, entendida como un proceso de revisión, cualificación y verificación de la enseñanza y el aprendizaje, es una de las acciones directas del ejercicio docente. Se añade a esto que la formación inicial de los educadores debe estar atravesada por la teorización sobre la evaluación, para que así estos puedan comprender el sentido de la misma dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

De lo anterior, se puede deducir una presentación de la evaluación como un proceso a partir del cual se puede “monitorear”, “cualificar” e incluso “verificar” una vez más el denominado proceso de enseñanza y aprendizaje. El educador es, entonces, el encargado de ambos procesos, lo que demuestra un interés claro en revisar de manera continua el logro de ciertos objetivos. Ahora bien, a pesar de que se presenta una noción de evaluación aparentemente constructivista, la dependencia entre la enseñanza y el aprendizaje nubla la manera en que debe realizarse la evaluación individual de estos procesos. Surgen, entonces, algunos interrogantes: ¿Cómo se evalúa la enseñanza? ¿Cómo se evalúa el aprendizaje? ¿Cuál es el sentido de una evaluación presentada bajo el término “verificación”? ¿Qué es lo que se pretende verificar? Lo encontrado en el documento no refleja mayor profundización al respecto.



Lo que encontramos con esta subcategoría es reportar otras maneras, además de las ya expuestas, por medio de las cuales es entendida la relación entre enseñanza y aprendizaje. Allí, por ejemplo, encontramos vínculos con la didáctica, la formación pedagógica o la necesidad de transformar las prácticas enseñanza y aprendizaje.

Inicialmente entonces, desde el *SCFELP* (2013), específicamente dentro del apartado *Subsistema de formación en servicio*, se indica que los docentes en ejercicio gozan de la oportunidad más importante para afianzar sus apuestas educativas. De esta manera, se reconoce que en dicho subsistema se encuentran docentes de diversos campos disciplinares, que se cuestionan de manera permanente sobre la enseñanza y el aprendizaje en el país. Igualmente, se expresa que el subsistema en mención es el núcleo de la formación del docente y que, la pedagogía, le permite al educador renovar sus estrategias y didácticas, resolviendo los desafíos que implica enseñarle a otras personas. Se expresa, además, que la pedagogía es el campo idóneo para reflexionar sobre los factores que intervienen en la enseñanza y en el aprendizaje, tales como “el significado de aprender a enseñar y a enseñar para aprender” (SCFELP, 2013, p. 103)

En el fragmento previo, aunque no se habla de la enseñanza y el aprendizaje como un proceso, sí se evidencia un vínculo directo entre ambos significantes. De hecho, se indica que los docentes en ejercicio se preguntan permanentemente sobre la enseñanza y el aprendizaje, lo cual representa una generalización de dudosa realidad. Ahora bien, se afirma que la pedagogía es el campo desde el cual el docente puede renovar sus “estrategias y didácticas”; sin embargo, resultaría oportuno cuestionar el interés en que los docentes renueven de manera constante sus formas de enseñar. Es claro que hay un reconocimiento de la enseñanza como un desafío, debido a que implica el encuentro con otro, pese a ello, valdría la pena que hubiese mayor profundización en la manera en la que la enseñanza y el aprendizaje se retroalimentan. “Aprender a enseñar” y “enseñar para aprender” son expresiones que, a todas luces, se refieren a las responsabilidades del docente frente a la educación del país. Antes de enseñar, entonces, se debe aprender a hacerlo.

En el marco del mismo documento *SCFELP* (2013), pero ahora del denominado *Subsistema de formación avanzada*, encontramos una definición de los intereses propios de este tipo de formación. Se indica, por tanto, que la formación avanzada se refiere a la



estructura final del sistema de formación de educadores, esto incluye los distintos niveles de especialización, maestría, doctorado y posdoctorado. En virtud de lo anterior, esta

formación debe comprender, enriquecer y transformar las dinámicas de enseñanza y aprendizaje, con la intención de profundizar en propuestas que permitan innovar en los procesos pedagógicos de todos los ciclos de la educación en Colombia.

Lo que es posible constatar allí es una concepción de enseñanza vinculada, de manera directa, al aprendizaje. Se indica, claramente, que los docentes que cursen algún tipo de especialización deberán centrar sus investigaciones en la comprensión, el enriquecimiento y la transformación de las dinámicas de enseñanza y aprendizaje. Esto permite afirmar que, entre otras cosas, la enseñanza y el aprendizaje no son presentados como procesos inmóviles o invariables, sino más bien dinámicos, abiertos al movimiento que ello implica. Ahora bien, se expresa la importancia de que estos docentes generen propuestas educativas innovadoras, lo cual permite concebir interrogantes como los siguientes: ¿Cuáles son las características de una propuesta de enseñanza innovadora? ¿No resulta contradictorio, acaso, que se promulgue la especialización de los docentes mientras la destinación de recursos estatales para ello es paupérrima? Por otro lado, ahora en el marco de los *Lineamientos de la política colombiana de formación de educadores*, el mismo documento legal, a recordar, SCFELP (2013), indica que la didáctica debe reconocerse como un pilar fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje, sumándosele a ello la vinculación de dichos procesos a los saberes que están más allá del aula misma. Igualmente, dentro de estos lineamientos se hace referencia a la investigación como eje transversal de la formación docente. La investigación es presentada allí como una estrategia didáctica y pedagógica para los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Aquí es importante recordar que el contenido mencionado hace parte de los *Lineamientos para la formación de educadores en Colombia*, lo cual pone de manifiesto un interés legal en determinados elementos. Uno de ellos es el reconocimiento de la didáctica como pilar fundamental para los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que revela un interés en la misma como campo específico de la pedagogía que permite reflexionar sobre estos procesos. Pese a lo anterior, sería oportuno que hubiese un tratamiento más profundo sobre aquellos saberes que están “más allá” del aula misma y que, sin duda, también deben ser



incluidos por los docentes durante las prácticas educativas. El otro de los elementos por los que se muestra un interés legal es el reconocimiento de la labor investigativa del docente.

Sin duda alguna, la enseñanza requiere de una reflexión y de una problematización sobre los factores que le acontecen, por lo cual lo anterior podría percibirse como un alcance. Sin embargo, frente a los recientes recortes en materia de investigación en el país, cabría, cuando menos, dudar de un efectivo interés en el reconocimiento de la labor investigativa del docente.

Otra forma más en la que pudimos percibir la vinculación entre enseñanza y aprendizaje se refiere a una búsqueda de la formación pedagógica como propiciadora del desarrollo de procesos integrales de enseñanza y aprendizaje, acordes con las “expectativas” socioculturales del país (MEN, 1996). Aunque en el *Decreto 0709 de abril 17 de 1996* no se ofrece una definición precisa al respecto, se puede decir que la enseñanza es comprendida como un proceso integral que, en vínculo con el proceso de aprendizaje, logra consolidarse como un pilar fundamental en la formación pedagógica de los docentes. De esta manera, cualquier programa de formación de educadores debe propiciar el desarrollo de procesos de enseñanza; procesos que, además, se deben respaldar en las “expectativas” socioculturales del país. Si bien la enseñanza puede concebirse como un proceso vinculado, de manera necesaria, al aprendizaje, valdría la pena que pudiera desglosarse de manera independiente y con un tratamiento más profundo. Se destaca que la enseñanza sea nombrada como un proceso integral que responde a las necesidades socioculturales de los contextos. No obstante, es oportuno cuestionar esas “expectativas” socioculturales sobre lo que se debe enseñar y lo que no, en otras palabras, sobre lo que es o no útil para tales fines. Por otra parte, ahora desde los denominados *Desafíos de la educación en Colombia* pertenecientes al *PNDE 2006-2016* (2006), se indica que las instituciones educativas deben tener como meta contar con las herramientas necesarias para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje de los valores, la convivencia y la cultura de la no-violencia. Asimismo, se expresa como una meta prioritaria que los sistemas de evaluación estén articulados con los procesos de enseñanza y aprendizaje de la ciencia, la tecnología y la innovación. En lo previo, la expresión “procesos de enseñanza y aprendizaje” da cuenta de una articulación o dependencia entre ambas categorías. Es evidente que en el PNDE no se ofrece mayor profundización sobre lo anterior, lo cual genera interrogantes de este tipo:



¿Por qué la enseñanza y el aprendizaje son concebidos como un proceso único? ¿En qué medida dependen para poder llevar a cabo? A lo anterior se suma que, en ambos

fragmentos, los procesos de enseñanza y aprendizaje están enfocados hacia ciertos fines, es decir, estos procesos son tomados como vehículo para la práctica de los valores, la convivencia y la no-violencia, y para la innovación en lo relacionado con ciencia y tecnología.

Finalmente, cabe mencionar que en uno de los documentos legales, a saber, *SCFELP* (2013), se señala que las transformaciones educativas, enmarcadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, han dado el paso de una educación basada en la transmisión de contenidos a una educación centrada en el desarrollo de las competencias. Igualmente se expresa que el cambio en la concepción de enseñanza ha avanzado de la transmisión de contenidos, a la enseñanza y el aprendizaje a partir de procesos, competencias y saberes con enfoque contextual. Además de lo anterior, se incluye una cita a partir de la cual se afirma que, si bien es cierto que se requiere una transformación en la formación del docente y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, no hay que dejar de lado los cambios que también deben realizarse a nivel social e institucional.

En cuanto a las transformaciones que han acompañado a la enseñanza, y a las que se hace referencia en dicho documento, es evidente que no hay mayor profundización al respecto, lo que pone de manifiesto un carente desarrollo conceptual e histórico sobre estos cambios. De igual manera, cabe resaltar como una preocupación que, con respecto a las transformaciones de la enseñanza y el aprendizaje a nivel nacional, se hable de una educación centrada en el desarrollo de competencias. ¿Qué se entiende por competencias? ¿Qué implica para la enseñanza que las competencias sean consideradas como foco de la educación? Por otra parte, vale la pena cuestionar que se hable de un “avance” en la concepción sobre la enseñanza. Esto debido a que, muchas veces, a pesar de que se promulga una aparente visión constructivista sobre esta, las prácticas siguen siendo reducidas a un raso traslado de contenidos. Finalmente puede destacarse la remisión a la necesidad de pensar en la crisis educativa más allá de la articulación entre el docente y los resultados. Pese a ello, no se profundiza de manera independiente en la enseñanza y el aprendizaje, lo cual nubla las transformaciones que, entre otras cosas, se deben realizar en



otros, “niveles de la sociedad y de la institucionalidad” (SCFELP, 2013, p. 49). No es claro, además, a qué se hace referencia con estas últimas expresiones.

3. Los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación docente circundados por la tecnología

Pareciera que pensar la enseñanza tampoco encuentra escapatoria a la influencia tecnológica. El discurso ha permeado de tal manera el campo educativo que, de hecho, de los documentos legales analizados aquí, todos hacen mención a dicha relación. Lo que deseamos constatar a continuación son las relaciones que se dan entre la tecnología y dos aspectos específicos: los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación docente.

- Los procesos de enseñanza-aprendizaje y la tecnología.

El primer vínculo reconocible en relación con las nuevas tecnologías y el campo educativo está ligado a su relación con los procesos, directos e inmediatos, de enseñanza-aprendizaje. Así, en un fragmento dedicado a pensar las características de calidad que deben tener los programas de licenciatura a distancia, la *Resolución 2041 de Febrero 3 del 2016* incluye como característica una infraestructura tecnológica acorde a las dinámicas propias de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, se indica que dichos programas deben garantizar que tanto docentes como estudiantes conozcan los requerimientos tecnológicos indispensables en los mencionados procesos llevados a cabo en espacios de tipo virtual.

Lo que se puede constatar en dicho fragmento es que ambos significantes —enseñanza y aprendizaje— son presentados como procesos que pueden llevarse a cabo en espacios educativos virtuales. Es evidente que los programas de licenciatura a distancia deben contar con características de calidad que garanticen la formación de los educadores, sin embargo, resultaría oportuno cuestionar si un programa de licenciatura a distancia puede garantizar, en completa medida, una formación docente en la que sea importante el encuentro presencial y el diálogo entre los maestros que se están formando. A partir de lo anterior, surgen interrogantes como los siguientes: ¿Cómo se transforma la enseñanza que se lleva a cabo exclusivamente bajo modalidad virtual? ¿Cuáles son los retos de este tipo de enseñanza?

Igualmente, como parte del *Decreto 2450 de diciembre 17 del 2015*, existe mención a las determinadas condiciones de calidad que deberán cumplir los programas enfocados en la educación. Con respecto al currículo, los programas deben responder a los avances en



Con respecto a las actividades académicas, debe haber evidencia de la utilización y apropiación de las TIC en los procesos ya mencionados. Y finalmente, con respecto al personal docente, se debe evidenciar también la incorporación de las TIC en los procesos de enseñanza-aprendizaje, además de demostrar los avances en cuanto a estrategias de evaluación docente, y estimular los trabajos de investigación orientados al mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Del apartado previo, llama la atención que las licenciaturas deban demostrar avances en la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación, sobre todo si se tiene en cuenta que las mismas (TIC), según el decreto, deben atravesar los contenidos curriculares y las actividades académicas. Surgen a partir de allí un par de interrogantes: ¿Qué se entiende por procesos de enseñanza- aprendizaje en el marco de las TIC? Los procesos de enseñanza- aprendizaje que no incorporen las TIC, ¿carecen de calidad?

De igual modo, en el marco del mismo decreto mencionado anteriormente, se halla que, entre los aspectos básicos que deben poseer los programas en educación, uno de ellos debe estar dedicado a la interdisciplinariedad como elemento que debe ser prioritario dentro de dichos programas (MEN, 2015b). Con esto en mente, se menciona que para el logro de los objetivos propuestos debe haber, entre otras cosas, disponibilidad de recursos, estrategias que se apoyen en la profundización sobre los conocimientos en educación, pedagogía y didáctica, ambientes para el desarrollo de las prácticas pedagógicas e incorporación de las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje (MEN, 2015b).

Con respecto a esto podemos concluir que, si bien la enseñanza aparece presentada en el marco de la interdisciplinariedad, no se evidencia una mayor profundización al respecto de lo que esto significa. Sin embargo, puede decirse, una vez más, que la enseñanza es concebida como un proceso que se vincula de manera directa al aprendizaje. Se destaca que, según el decreto, este proceso debe estar apoyado por las tecnologías de la información y de la comunicación en la medida en que estas funcionan como mediadoras pedagógicas. Es claro que no se argumenta por qué las TIC son consideradas importantes para la enseñanza, lo que supone inquietudes sobre la relación de las mismas con la interdisciplinariedad promulgada por este decreto. En consonancia con lo anterior, también



puede afirmarse que la enseñanza es presentada a partir de la carencia de recursos o herramientas para que esta pueda llevarse a cabo.

Asimismo, pero ahora desde los *Desafíos de la educación en Colombia* pertenecientes al *PNDE 2006-2016* (2006) encontramos referencia al uso de las TIC como eje transversal para fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. En virtud de lo anterior, también se incluye un “disenso” en el que se debate la transversalidad de las mismas dentro de estos procesos. Se suma a ello que, en estos fragmentos, las TIC también son concebidas como “alternativa pedagógica” (PNDE, 2006, p. 48) dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Es claro entonces que existe un notable énfasis en las tecnologías de la información y de la comunicación como “ejes transversales” dentro del fortalecimiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual pone de manifiesto el interés en la incorporación de las mismas al plano educativo. No obstante, según se indica en el “disenso”, las TIC deben concebirse, más que como un eje transversal, como un apoyo (recurso) para los métodos pedagógicos. Se destaca que dentro del PNDE se abra el debate sobre lo anterior, sin embargo, valdría la pena poner en cuestión que los procesos de enseñanza y aprendizaje enmarcados en las TIC deban permitir, entre otras cosas, el fortalecimiento de la “ciudadanía” y de la “competitividad”. No es claro a qué se hace referencia con estos términos, pese a ello, se destaca que las TIC sean presentadas como facilitadoras de procesos de enseñanza y aprendizaje activos, autónomos y creativos. ¿Lo anterior involucraría que aquella enseñanza que no use las TIC como recurso, se quedaría corta frente al diseño de estrategias didácticas creativas?

Es desde el mismo *PNDE 2006-2016* (2006), pero ahora bajo el marco de las *Garantías para el cumplimiento pleno del derecho a la educación en Colombia* que se indica que la nación y los entes territoriales deberán incrementar la inversión en aras de dar garantía a la cobertura, la calidad y la eficiencia de los recursos físicos y administrativos. Articulado a ello, deben destinarse recursos para la infraestructura tecnológica y el equipamiento para la enseñanza y la modernización de los establecimientos educativos. Siguiendo lo anterior, la enseñanza es ahora presentada desde la necesidad de equiparla, destacando por lo tanto el interés en destinar recursos para el equipamiento de la misma, aunque al parecer estos recursos se centran únicamente en aspectos relacionados con la infraestructura. ¿Es posible



hablar de “equipamiento para la enseñanza” (PNDE, 2006, p. 68)? ¿La infraestructura tecnológica y la inversión en modernización garantizan la calidad de la enseñanza? ¿La

dotación de recursos materiales permite la construcción de una “cultura del conocimiento”? Es evidente que estas preguntas surgen como crítica a la idea de que la inversión en tecnología garantiza, supuestamente, cobertura y calidad educativa. A partir de estos cuestionamientos, valdría la pena pensar en un equipamiento para la enseñanza más allá de una dotación tecnológica.

- **La formación docente y la tecnología**

El otro vínculo del que podemos dar cuenta en este informe en relación con las nuevas tecnologías y el campo educativo está ligado a su relación con la formación docente en el país. Así, pensando en la formación inicial docente, en uno de los documentos legales se evidencia la necesidad de “propuestas que logren articular las tecnologías de la Información y la Comunicación al proceso de formación docente” (PSCFDPD, 2012, p. 146), acarreado consigo el “diseño de escenarios virtuales educativos” (PSCFDPD, 2012, p. 146) asociados a la enseñanza y su relación con las TIC “como posibilitadora del desarrollo social y económico” (PSCFDPD, 2012, p. 146). De igual manera, pero ahora pensando el desarrollo de la formación continua docente, desde el mismo documento se apunta a “la organización de sistemas de enseñanza - aprendizaje en entornos virtuales” (PSCFDPD, 2012, p. 167), entendidos como procesos de innovación pedagógica. Estos permitirían responder a las necesidades de transformar las prácticas en aras de lograr la adquisición de competencias para la vinculación de los MTIC como herramientas de productividad a la vez que recursos para el aprendizaje (PSCFDPD, 2012).

Del párrafo previo podemos concluir que la irrupción de las TIC en el plano educativo ocasiona consecuencias en la formación docente, tanto inicial como continua, las cuales dan pie a pensar en propuestas que cierren la brecha que se abre entre estos y los estudiantes “alrededor del dominio de los medios y las nuevas tecnologías” (PSCFDPD, 2012, p. 146). En este marco, la participación en el mundo globalizado —sin una valoración de sus efectos— por medio de la incorporación de estas nuevas tecnologías luce como el objetivo a perseguir desde lo que plantea el documento. Es en la persecución de este objetivo que, la enseñanza, pero ahora ya ligada a los MTIC, sería una “posibilitadora del desarrollo social y económico” (PSCFDPD, 2012, p. 146), conclusión que en todo caso no termina siendo



clara. Además, el hecho de que desde el documento se perciba la necesidad de transformar

las prácticas docentes por medio del uso de los MTIC no tiene sustentación alguna de fondo. ¿Por qué habría de ser esta la respuesta a la supuesta necesidad de “transformación de las prácticas”? ¿Es debido a la argüida productividad de estos medios? ¿Es posible calcular la productividad de recursos para el aprendizaje como los MTIC?

Pareciera ser que en un discurso marcado por términos como “MTIC”, “desarrollo”, “productividad”, “competencias” y “mundo globalizado”, lo que de algún modo se termina evidenciando es el uso del término enseñanza a manera de encaje para perpetuar la hegemonía del discurso de la globalización. Prueba de ello sería la nula reflexión en torno al sentido del término.

Aún en el plano del mismo documento legal también encontramos la exposición de varios aspectos dirigidos a la transformación de la situación inicial del sistema de formación docente. Uno de estos aspectos es la incorporación de los MTIC y el aprendizaje de una lengua extranjera a los procesos de formación inicial y continua “como nuevas formas de conocimiento que motiven prácticas de enseñanza innovadoras” (PSCFDPD, 2012, p. 176). Lo anterior, debido a que estas permitirían “la participación en la sociedad del conocimiento para el desarrollo humano y social” (PSCFDPD, 2012, p. 176).

En los apartados anteriores, la articulación de los MTIC y el dominio de una lengua extranjera con las prácticas de enseñanza es entendida como un vehículo más de acceso a lo que se ha decidido llamar “sociedad del conocimiento”. Lo que no se esclarece es si dicha participación en la “sociedad del conocimiento”, a través de “prácticas de enseñanza innovadoras” (PSCFDPD, 2012, p. 176), es pensada en términos de consumo o de producción de conocimiento. Es decir, ¿se piensa, por ejemplo, el dominio de una lengua extranjera solamente como un medio de acceso al conocimiento de prácticas de enseñanza o también como un medio de producción de reflexiones sobre las mismas?

Igualmente, vale la pena mencionar la tarea que se le endosa a la escuela como lugar que debe dar respuesta a los desafíos del mundo globalizado. Con respecto a esto, queda como comentario la nula valoración de las repercusiones de tan ansiada participación, en especial para los países que hacen parte de la invención tercermundista. A partir de esto, surge como desafío la búsqueda de modos en los que los MTIC y el dominio de una lengua extranjera en relación con la enseñanza podrían establecerse como formas de resistencia a dicha



participación. Lo anterior, sin embargo, no puede ser entendido en contravía de la
habilitación al mundo que recibe el otro a través de la enseñanza.

Ahora desde los desarrollos de otro documento, más específicamente desde los denominados *Desafíos de la educación en Colombia* pertenecientes al *PNDE 2006-2016* (2006), se introducen algunas de las acciones que deben realizarse en pro de la incorporación de las tecnologías de la información y de la comunicación en la educación colombiana. En el apartado dedicado a la formación inicial y permanente de los docentes en el uso de las TIC, se indica la necesidad de hacer convenios de enseñanza virtual con instituciones que gocen de reconocimiento tanto a nivel nacional como internacional para los procesos de formación y actualización de los educadores.

Teniendo en cuenta lo anterior, no cabe duda de que para el Plan Decenal es de vital importancia la inclusión de las tecnologías de la información y de la comunicación al plano educativo. De hecho, se habla del compromiso que tanto docentes como directivos deben adquirir en cuanto a la aplicación de los “estándares de usos de TIC” (PNDE, 2006, p. 52). A pesar de que no se despliega información precisa sobre los estándares mencionados, se puede decir que hay un interés particular en la realización de convenios de enseñanza virtual para los procesos de “actualización” de los educadores. Aparece, entonces, una categoría nombrada como “enseñanza virtual”, elemento que concuerda perfectamente con la meta de “actualizar” la formación de los docentes. En este sentido, ¿solo a través de la enseñanza virtual se puede hablar de “formación y actualización docente” (PNDE, 2006, p. 52)? ¿En qué temas se pretende actualizar a los educadores y por qué es importante hacerlo? Pareciera que, además de considerar “actualización” y “enseñanza virtual” como categorías estrictamente dependientes, ambos términos colapsaran al considerarse en cierto modo como pares.

Dentro del mismo documento legal encontramos igualmente un fragmento dedicado a la formación permanente de los docentes en el uso de las tecnologías de la información y de la comunicación. Allí se indica que tanto la formación inicial como permanente de los docentes y directivos se debe transformar, en aras de que estos puedan centrar la labor de enseñanza en el estudiante como sujeto activo, en la investigación educativa y en el uso idóneo de las TIC. Creemos que lo anterior, al concebir la enseñanza como una labor propia del docente, permite afirmar que la enseñanza, desde el *PDNE 2006-2016* (2006), es



reconocida como la ejecución de determinadas acciones en el marco del plano educativo.

Ahora bien, no hay una mayor priorización sobre la necesidad de transformar la formación de los educadores. De hecho, pareciera que cualquier transformación posible de la enseñanza pudiera darse exclusivamente a través de la incorporación de las TIC. ¿La “renovación pedagógica” solo puede darse a partir de la inclusión de estas tecnologías? Conviene también cuestionar que la mediación de las TIC permita, supuestamente, entender al estudiante como “sujeto activo” dentro de la enseñanza.

4. Sobre enseñabilidad, educabilidad y enseñanza

Lo que intentamos registrar en esta categoría se refiere a las referencias que encontramos a lo largo de los cuatro documentos sobre los términos enseñabilidad, educabilidad y enseñanza, este último a partir de algunas dispersiones comunes a su alrededor halladas en los cuatro documentos. En un primer momento entonces se aborda lo hallado sobre la enseñabilidad y educabilidad, para ya luego dar paso a distintas formas de hablar sobre la enseñanza, a saber, libertad de enseñanza y enseñanza obligatoria, la enseñanza como práctica, y la enseñanza en relación con lo disciplinar.

- Enseñabilidad y educabilidad

Con respecto a estos dos términos, podemos dar cuenta de ellos a partir de dos documentos. En el primero de ellos, *Decreto 3012 de diciembre 19 de 1997*, encontramos en uno de sus decretos el establecimiento de las disposiciones para la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales Superiores, haciendo alusión a los programas de formación docente ofrecidos por las instituciones educativas en mención. Estos programas deben velar por el “desarrollo armónico” de los distintos núcleos del saber. Entre dichos núcleos se encuentran la educabilidad y la enseñabilidad; el primer concepto referido a la posibilidad de formación del ser humano, y el segundo concepto referido a la enseñanza de los diferentes saberes propios de la humanidad (MEN, 1997). Por su parte, e igualmente en relación con las Escuelas Normales Superiores, en el *Decreto 4790 de diciembre 19 del 2008* se establecen las condiciones de calidad que deberá tener el programa de formación complementaria ofertado en dichas instituciones. Allí se indica que las instituciones en mención deberán tener como referentes algunos principios pedagógicos, entre los que se incluyen la educabilidad y la enseñabilidad, aludiendo nuevamente a las posibilidades de



Lo que encontramos en ambos decretos es una alusión implícita a la enseñanza a partir de dos significantes convergentes: educabilidad y enseñabilidad. Ambos términos son concebidos como núcleos del saber que deben ser tenidos en cuenta en los programas de formación de normalistas y licenciados, así como principios básicos de las propuestas curriculares de las Normales.

Ahora bien, del primero de los decretos se puede inferir que la enseñanza puede darse, precisamente, porque el ser humano es educable. El alcance de lo anterior radica en el reconocimiento de esa premisa y, además, en el reconocimiento de las distintas disciplinas desde la posibilidad de enseñarlas. Sin duda alguna, hay una concepción de la enseñanza que se vincula a la formación de los seres humanos. Del segundo de los decretos, a pesar de que no hay un respaldo teórico al respecto, puede decirse que la educabilidad permite pensar la formación como derecho y deber de todo ser humano. Además, a partir de lo expresado sobre la enseñabilidad, se puede afirmar que toda propuesta curricular debe atender a la población específica a la que esté destinada, en este caso, preescolar y primaria. Es igualmente perceptible que en ambos decretos no está especificado si la educabilidad y la enseñabilidad operan dependiente o independientemente, si son categorías equivalentes al concepto de enseñanza o si, por el contrario, pueden tratarse como subcategorías de la misma.

Finalmente, valdría la pena preguntarse si el uso del concepto educabilidad por parte del documento no incurre en los mismos errores de significado en los que se ha incurrido en nuestro país al traducir término alemán *Bildsamkeit* como educabilidad en vez de formabilidad, tal y como lo han mostrado Klaus y Garcés (2011) en su artículo *Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana*.

Por su parte, en el segundo de los documentos, *PSCFDPD* (2012), encontramos mención al concepto de enseñabilidad desde los núcleos del saber pedagógico que desde el Decreto 272 de 1998 son considerados como estructurantes de las propuestas de formación de los pregrados en educación. “La enseñabilidad, que aborda el problema de la enseñanza desde



aparece enuncias al como estructurante de dichas propuestas de formación.

Con respecto a esto, es menester reconocer como un alcance la aparición de la enseñabilidad y su abordaje desde diferentes dimensiones como uno de los elementos estructurantes de las propuestas de formación docente. Sin embargo, queda aún por definir el sentido o los sentidos que desde el documento se le otorga al concepto de enseñabilidad, pues plantear que es aquello “que aborda el problema de la enseñanza” (PSCFDPD, 2012, p.70) pareciera un reflejo de ingenuidad en el uso del término a la vez que resulta diciendo mucho y poco. No deja de ser llamativo cómo una vez más, aunque no explícitamente, el discurso de la globalización permea la manera en que se busca abordar un determinado problema, en este caso el de la enseñanza “a través de contenidos y estrategias formativas que comprenden (...) el uso pedagógico de los medios interactivos de la información y la comunicación y el dominio de una segunda lengua” (PSCFDPD, 2012, p. 70). Los efectos que la influencia que dicho discurso pueda tener a la hora de buscar significaciones y sentidos en torno a la enseñabilidad y la enseñanza son asuntos a pensar.

- **Libertad de enseñanza y enseñanza obligatoria**

Sobre estas nociones pudimos hallar mención en dos de los documentos analizados en este informe. Así, por ejemplo, desde el Artículo 1 de la *Ley 115 de Febrero 8 de 1994* se menciona el objeto de la ley, a saber, las normas generales a partir de las cuales se regula el Servicio Público de la Educación. Tales normas se fundamentan en los principios de la Constitución Política de Colombia, específicamente en el derecho que tiene toda persona a la educación como un proceso permanente y en las libertades de enseñanza, investigación y cátedra que debe tener la educación pública del país (MEN, 1994). De este fragmento se puede destacar, inicialmente, que la Ley 115 toma como fundamento la Constitución Política de Colombia para promulgar que todo ser humano tiene derecho a la educación. Si la educación es presentada como un “proceso de formación permanente” (MEN, 1994, p. 1), no resulta ambiguo afirmar que la enseñanza también es concebida bajo esos términos. Con respecto a la expresión “libertades de enseñanza”, podría decirse que dichas “libertades” son garantizadas por el Estado desde la Constitución misma, sin embargo, no hay mayor especificidad sobre estas. Teniendo en cuenta lo anterior, es posible afirmar que para esta ley la enseñanza, por lo menos en apariencia, no debe verse limitada o



condicionada por doctrinas de cualquier índole. Valdría la pena pensar en el significado y en los límites de tales libertades. ¿qué pueden enseñar los maestros?, ¿existe en el país una plena libertad de enseñanza, a pesar de que la labor docente esté condicionada por currículos preelaborados?

En torno a la noción de libertad de enseñanza, también es posible encontrar mención desde los denominados *Desafíos de la educación en Colombia* planteados por el *PNDE 2006-2016* (2006). Allí, en un fragmento dedicado a la autonomía de las instituciones educativas del país, se indica que se deben emprender algunas acciones para que dicha autonomía pueda darse. En virtud de lo anterior, al reconocer la autonomía administrativa, académica y presupuestal de las instituciones educativas, la prestación del servicio público de educación estará cumpliendo con su doble condición de derecho fundamental, “la libertad de enseñanza, de aprendizaje, de investigación y de cátedra” (PNDE, 2006, p. 23).

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos afirmar que, para dicho documento, la enseñanza se encuentra en estrecha unión con la noción de libertad. A pesar de que no se presenta un respaldo teórico al respecto, podría decirse que la “libertad de enseñanza” es una categoría relacionada con los fundamentos mismos de la Constitución Política de Colombia. De esta manera, desde los fundamentos constitucionales se promulga que el Estado debe garantizar la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra. Esto, sin duda alguna, entra en consonancia con lo expuesto en el Plan Decenal. Atendiendo a ello, no resulta incongruente que el reconocimiento de la autonomía de las instituciones educativas esté ligado a la libertad de enseñanza. Sin embargo, no hay claridad sobre los límites de autonomía que poseen dichas instituciones con respecto al direccionamiento, la planificación, la ejecución y la evaluación de la “prestación del servicio público educativo” (PNDE, 2006, p. 23). Esto último se pone entre comillas con la intención de cuestionar la manera en que se nombra la educación: ¿prestación de un servicio? Si la educación es expuesta como un derecho, ¿por qué es nombrada como un servicio? Tal vez esto esté en estrecha relación con la noción de competencias que tiene a ubicar al estudiante en función de las demandas económicas y mercantiles, en vez de situar la educación en beneficio del estudiante.

En cuanto a la noción de enseñanza obligatoria, desde el artículo 14 de la *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*, por ejemplo, resulta como un asunto tratado específicamente en



relación con aquello que deben cumplir los establecimientos oficiales y privados que ofrecen Educación formal en niveles preescolar, básico y medio. Estos establecimientos,

entre otras cosas, deberán velar por: el estudio y práctica de la Constitución, el aprovechamiento del tiempo libre y el fomento cultural, la protección del medio ambiente, la educación para la justicia, la paz y la democracia, y la educación sexual (MEN, 1994).

A pesar de que no se incluyan referentes teóricos con respecto a lo que la enseñanza debe por obligación contemplar, puede decirse que la ley en mención indica cuáles son los temas que deben ser llevados a las aulas de preescolar, básica y media del país. Lo anterior permite pensar en la enseñanza como un asunto no solo de temas sino también de prácticas, pues hay un notable énfasis en el aprovechamiento del tiempo libre, el cuidado del medio ambiente y los valores humanos que garantizan una sana convivencia. Sumado a esto valdría la pena pensar si, para esta ley, la enseñanza, la educación y la formación son categorías equivalentes. Se habla de “enseñanza de la protección del medio ambiente”, “educación para la justicia” y “formación en los valores humanos” (MEN, 1994, p. 4) sin algún tipo de distinción entre estos conceptos.

Esta misma noción de enseñanza obligatoria es nuevamente abordada desde el artículo 3 del *Decreto 4790 de diciembre 19 del 2008*, ahora ya en el marco de las condiciones de calidad del programa de formación complementaria de las Escuelas Normales Superiores. Allí se indica que dichos programas de las instituciones en mención deberán cumplir con ciertos requisitos básicos, entre los que se incluyen contenidos curriculares y prácticas pedagógicas relacionadas con los temas de enseñanza obligatoria en la educación preescolar y básica primaria” (MEN, 2008, p. 2). De esto es evidente que la significación de enseñanza está relacionada con los contenidos propios que deben ser abordados tanto en preescolar como en básica primaria, lo cual permite decir que los docentes deben seguir un plan de estudios que guiará las prácticas dentro de las aulas. Lo anterior implica la existencia de materiales curriculares preelaborados que, además, responden a las necesidades de los niveles escolares en mención. Ejemplo de ello son los lineamientos curriculares y los estándares básicos de cada área, que dictaminan lo que debe enseñarse a los estudiantes durante cada grado escolar. Sin embargo, esta significación se agota en la medida en que no menciona ni cuestiona eso “obligatorio” o inamovible que los docentes deben enseñar.

Por parte de varios de los documentos aquí analizados, la enseñanza es entendida como una práctica, práctica que según uno de los documentos, tal y como lo veremos más adelante, debe ser transformada.

Con respecto a la noción de enseñanza como práctica, el *Subsistema de formación avanzada* correspondiente al documento *SCFELP* (2013), dedica un apartado al sentido de esta formación. Una de estas condiciones de sentido está relacionada con la articulación y la continuidad, que se refiere a la formación con la que deben seguir los educadores que ya alcanzaron el pregrado. De esta manera, los programas de postgrado también deben contemplar asuntos referidos a la construcción del saber pedagógico y a la orientación de prácticas de enseñanza. El ejercicio reflexivo sobre lo anterior debe permitir la cualificación de estas prácticas, además de desarrollar criterios o indicadores centrados en las mismas.

De este primer sentido de enseñanza como práctica se percibe como fundamental que los postgrados en educación favorezcan la construcción del saber pedagógico y de las prácticas de enseñanza, sin embargo, resultaría oportuno pensar en la categoría “prácticas de enseñanza” y en la relación de la misma con la didáctica. Ahora bien, más allá de la enseñanza desde la ejecución o práctica de la misma, valdría la pena que se hiciera un mayor énfasis en la teoría que se ha desarrollado sobre esta. Se resalta, sin embargo, la relación entre las prácticas de enseñanza y las problemáticas propias de los escenarios educativos, lo cual guarda un estrecho vínculo con el interés en modificar estas prácticas y en desarrollar criterios o indicadores para las mismas.

Otro de los sentidos que le pudimos atribuir a esta noción hace parte de la caracterización de la situación inicial del *Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo profesional Docente* y de las problemáticas de este sistema definidas por el documento legal *PSCFDPD* (2012). Una de estas problemáticas es la “Persistencia de prácticas de formación academicistas, centradas en los contenidos de las disciplinas académicas y alejadas del desarrollo de competencias” (*PSCFDPD*, 2012, p. 93). Es en el esbozo de esta problemática que se habla de “la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza” (*PSCFDPD*, 2012, p. 95), pues esta se ha limitado a prácticas magistrales en las cuales el rol activo del maestro y el rol pasivo del alumno han sido el común denominador. El anterior tipo de



prácticas, estima el documento con base en Gómez Campo y otros (2009), no son eficaces para “la **Formación de las competencias** científicas y tecnológicas requeridas en la sociedad moderna” (citado en PSCFDPD, 2012, p. 95). De allí que se considere como necesario la formación de competencias en los docentes para que logren “desarrollar en los estudiantes competencias para la vida” (PSCFDPD, 2012, p. 95).

Parece pues que la necesidad de transformar las prácticas de enseñanza se sustenta no en una comprobación del fracaso de los modelos transmisionistas de la educación, sino más bien en la falta de eficacia de estos modelos “en la formación de las competencias científicas y tecnológicas requeridas en la sociedad moderna” (Gómez Campo y otros, 2009, como se citó en PSCFDPD, 2012, p. 95). Es decir, dichas competencias —término al que volveremos en un momento— son vistas como imperativos incuestionables a los cuales la enseñanza se debe ajustar por el privilegio que ostentan en el proyecto de sociedad moderna. Además de esto, sería interesante identificar lo que desde el documento se entiende por transmisión, término al que constantemente se hace referencia de manera negativa y que ha tenido larga tradición en campos disciplinares como la pedagogía.

Volviendo al término de competencias, y recordando que el documento considera como “necesario que el sistema proporcione a los docentes experiencias de formación en competencias” (PSCFDPD, 2012, p. 95), sería interesante entonces reflexionar en torno a los dos siguientes aspectos:

a) La formación de docentes en competencias supedita a estos al concepto de competitividad, evaluando la enseñanza con base en criterios mercantiles y productivos propios del sistema capitalista. De cierto modo, una de las cosas que se piensa bajo esta concepción de competencias es que los efectos de la enseñanza pueden ser tangibles y mensurables, y que por lo tanto, si enseñar se reduce a la competitividad, entonces también puede ser pensada en los mayores términos rentables posibles.

b) El hecho de que se considere como necesario la formación de competencias en los docentes para que logren “desarrollar en los estudiantes competencias para la vida” (PSCFDPD, 2012, p. 95) tiene como base el utilitarismo y funcionalismo del conocimiento y la educación al servicio de las necesidades y demandas del mercado, en vez de una educación en función de los sujetos. La enseñanza terminaría entonces condenando a los estudiantes a aprender solamente aquello considerado como útil “en contextos específicos



de realización” (PSCFDPD, 2012, p. 95) y con lo que puedan ser competentes en dicho contexto **Facultad de Educación**

Además de lo anterior, el mismo documento, en el plano de las estrategias de desarrollo del subsistema de formación continua, propone como estrategia en el ámbito investigativo la definición de criterios básicos de calidad para los programas de formación continua teniendo en cuenta los “principios básicos de la política educativa del Plan Sectorial para la formación continua” (PSCFDPD, 2012, p. 162). Ligado al tercer principio de dicha política educativa, *apoyo y seguimiento a las prácticas de enseñanza*, el documento sustenta la necesidad de “hacer de las prácticas el objeto central de las propuestas de formación” (PSCFDPD, 2012, pp. 162-163). Lo anterior, con el objetivo de que “los docentes logren comprender sus propias acciones y a través de la reflexión, guiada desarrollen competencias para sistematizar las prácticas” (PSCFDPD, 2012, p. 163). Es decir, que estos logren saber qué se hace, cómo, por qué y para qué.

Lo que se percibe aquí una vez más es la apuesta por hacer de la enseñanza una práctica a ser repensada a partir de la praxis y la reflexión. Sería entonces en esta reflexión constante que los sentidos de la enseñanza podrían ser resignificados, no sólo por los llamados teóricos del campo pedagógico, sino por cualquier maestro en formación continua. Si bien es un paso fundamental, aún quedarían por pensarse las formas de legitimación social y académica a la sistematización de reflexiones sobre la enseñanza que son, fundamentalmente, producciones de conocimiento situado.

- **La enseñanza en relación con lo disciplinar**

Como último punto a tocar en esta categoría aparece la enseñanza en relación con lo disciplinar. Se dará cuenta entonces de las diversas maneras en las cuales los documentos asocian la enseñanza con los saberes disciplinares considerados como susceptibles de ser enseñados. En medio de esta relación, es necesario remarcar la existencia de una constante alusión a la figura del docente. Las razones de esto se develarán a medida que abordemos cada uno de los sentidos de esta relación entre la enseñanza y lo disciplinar.

En primer lugar, como parte del *Decreto 2450 de diciembre 17 del 2015* se expone, en uno de sus artículos, los aspectos básicos que deben poseer los programas en educación del país. Entre estos aspectos básicos se halla el literal c), dedicado a la interdisciplinariedad como elemento que debe ser prioritario dentro de los programas mencionados. Es en virtud de



dicha interdisciplinariedad que los programas en educación deberán poseer planes de estudio en los que se haga explícito el compromiso del licenciado y del egresado con la enseñanza de su disciplina y, también, con el aprendizaje en el marco sociodemográfico de su programa (MEN, 2015b).

A pesar de que no hay mayor profundización al respecto, puede afirmarse que los programas enfocados a la educación (licenciaturas) deben velar, desde el plan de estudios, por la responsabilidad de los docentes frente a la enseñanza de las disciplinas o áreas escolares específicas. Es oportuno decir que, si bien desde el decreto hay mención de una enseñanza enfocada a las diversas áreas del saber, no hay especificación sobre las distintas disciplinas a las que se hace referencia y, por obvias razones, no hay claridad sobre el “carácter interdisciplinario” que deben ofrecer los programas de educación. Se añade a lo anterior la relación entre “enseñanza de la disciplina” y “aprendizaje en el marco sociodemográfico” (MEN, 2015b, p. 5), lo que supone una concepción de enseñanza ligada no sólo a las disciplinas sino también a los contextos.

Por su parte, la *Resolución 2041 de febrero 3 del 2016*, haciendo alusión a los contenidos del currículo y a las competencias de los educadores, establece que los programas de licenciatura deben ofrecer, entre otras cosas, formación pedagógica, didáctica de los saberes de la escuela así como formación disciplinar e investigativa en pedagogía y en las áreas del saber específicas. Las instituciones de educación superior, por tanto, deben organizar los programas de licenciatura con el objetivo de formar a los educadores en valores, en competencias y en la utilización de “buenas prácticas” dentro de la enseñanza de las respectivas disciplinas escolares (MEN, 2016).

La resolución en cuestión introduce una expresión bastante cuestionable: “buenas prácticas en la enseñanza de las disciplinas” (MEN, 2016, p. 5). Es evidente que no se arroja un soporte teórico que permita comprender a qué se hace referencia con “buenas” prácticas de enseñanza. Sin embargo, se puede decir que estas son habilidades o “competencias” con las que, según la resolución, debe contar el educador. Se destaca, además, que las prácticas de enseñanza garantizan el logro de los procesos educativos; procesos que no deben desligarse de los estándares y los lineamientos curriculares diseñados por el Ministerio de Educación Nacional. Esto significa que las prácticas de enseñanza son tomadas como un vehículo para conocer la calidad de la educación en el país. Es igualmente cuestionable que las



se habla? ¿Cuáles es la relación de estos con la enseñanza?

Además de lo anteriormente expuesto, desde la misma resolución se alude a los contenidos del currículo y a las competencias de los educadores. Justo en el literal 2.4, titulado *Componente de didáctica de las disciplinas* (MEN, 2016), se apunta al reconocimiento de la articulación entre pedagogía y didáctica como ejes fundamentales del quehacer docente. Se indica que lo anterior hace referencia a la capacidad del docente para apropiarse del contenido disciplinar desde el objetivo de enseñarlo, en otras palabras, como “objeto de enseñanza” (MEN, 2016, p. 6). Adherido a lo anterior, se indica que la pregunta por “cómo enseñar mejor” (MEN, 2016, p. 6). está delimitada por el desarrollo de ciertas competencias, entre las que se incluye la didáctica para enseñar los contenidos propios de cada área, el desarrollo de estrategias pedagógicas para asumir las necesidades de los estudiantes, y la promoción de actividades de enseñanza y aprendizaje que favorezcan el desarrollo tanto conceptual como actitudinal de los estudiantes.

Es de vital importancia el hecho de que se exponga una relación directa entre la enseñanza y la didáctica. Se habla, entonces, de la articulación entre pedagogía y didáctica como elemento primordial para el quehacer docente. A pesar de que no se presenta un respaldo teórico al respecto, es posible destacar que en esta resolución se expone de manera más detallada una determinada concepción sobre la enseñanza. En virtud de esto puede afirmarse que la pregunta por cómo enseñar aparece vinculada a la didáctica, lo cual evidencia un reconocimiento del contenido disciplinar desde la posibilidad de llevarlo a las aulas. Pese a lo anterior, se pone en tela de juicio la expresión “buenas prácticas”, debido a que la enseñanza no debería evaluarse desde una limitada concepción sobre lo bueno y lo malo, si es que tal cosa existe. Se reconoce, además, que el educador es presentado como el encargado de indagar sobre la enseñanza a partir de interrogantes de este tipo: cómo se enseña, cómo aprenden los seres humanos, cuáles son las estrategias para que los estudiantes resuelvan dificultades y cómo se evalúan los aprendizajes. A lo anterior se añade el reconocimiento de la didáctica particular de cada área, lo cual permite reafirmar que cada disciplina del saber cuenta con sus respectivas formas de enseñanza. Sin embargo, cuando se dice que el docente debe “saber cuáles son las mejores prácticas” (MEN, 2016, p. 6), se cae en la misma lógica señalada con anterioridad.



encontramos la existencia de un señalamiento a la manera en la que se definen las actividades académicas para los programas universitarios enfocados en educación. Justo en el numeral 3.2 se expresa que los programas de licenciatura deben asegurar a sus estudiantes la preparación durante las prácticas pedagógicas. Esto permite que los docentes en formación comprendan las dinámicas escolares y del contexto, reconociendo también las modalidades de formación para niños, jóvenes y adultos. Lo anterior asociado a la enseñanza de cada disciplina y a las situaciones o fenómenos que estas conllevan (MEN, 2016).

Así pues, la enseñanza es expuesta como una categoría que se enmarca dentro de la práctica pedagógica misma. En este orden de ideas, los programas de licenciatura deberán encargarse de que sus estudiantes puedan desarrollar prácticas que les permitan comprender las dinámicas propias del contexto escolar. Se puede destacar, además de la importancia de las prácticas pedagógicas para la formación docente, un especial énfasis de esta resolución en cuanto a la enseñanza particular de las diferentes disciplinas o áreas escolares. Sin embargo, a pesar de que se indica que la enseñanza de cada disciplina no debe desconocer los fenómenos particulares que la integran, resultaría oportuno cuestionar por qué ciertas áreas del saber son importantes para los proyectos educativos del país. Lo anterior se debe a que en esta resolución, a pesar de que se habla de las disciplinas escolares, no hay mayor descripción sobre cuáles son y por qué es tan importante la enseñanza de las mismas.

Por otro lado, la relación de la enseñanza con lo disciplinar también encuentra cabida en el *PNDE 2006-2016* (2006). Ubicados en el Capítulo I, *Desafíos de la educación en Colombia*, se encuentran dos fragmentos dedicados a las “competencias” y a los “currículos pertinentes” (PNDE, 2006, p. 23). Allí se hace referencia a la intensificación de la enseñanza de los idiomas (especialmente el inglés) y a la formación estética y artística, así como al deber de fortalecer la enseñanza de la historia del país y del contexto político.

Estos fragmentos dan cuenta de la enseñanza a partir del vínculo de la misma con las distintas áreas del saber. En este sentido, llama la atención que según el Plan Decenal deba intensificarse la enseñanza del inglés (o de otros idiomas) en todos los niveles educativos, lo cual, consideramos que responde a unos fines educativos orientados hacia la globalización. Se cuestiona, en este punto, por qué la formación estética y artística también



es incluida dentro de dichas “competencias”. ¿En qué medida las humanidades aportan al proyecto educativo de la globalización? ¿Acaso no están siendo desestimadas por

considerarse poco rentables para tales fines? Valdría la pena detener la mirada sobre lo anterior y, también, sobre lo expuesto en la segunda cita. Que se considere la enseñanza de la historia nacional y del contexto político bajo la expresión “currículo pertinente”, significa no solo que la educación del país debe contemplar los temas mencionados, sino también que la enseñanza es concebida como el escenario idóneo a partir del cual se pueden abordar los temas históricos y políticos de Colombia.

Otro sentido en torno a esta relación hace parte del documento *SCFELP* (2013), en el cual encontramos las nociones de campo de enseñanza y acción de enseñar. Pensando específicamente en el subsistema de formación inicial, se expresa que los programas de formación de educadores deben propiciar el fortalecimiento del desempeño profesional en cuanto al saber pedagógico, disciplinar, didáctico e investigativo del campo de enseñanza del docente. Por lo tanto, deberán formar educadores que centren su atención en la acción de enseñar a sujetos en condición de aprendizaje. Es indispensable que, para lo anterior, el docente conozca las distintas etapas de formación de los estudiantes, en aras de propiciar en ellos la construcción de aprendizajes en pro del conocimiento sobre el mundo físico, social y cultural.

Como puede verse, la expresión “campo de enseñanza” se relaciona, directamente, con las capacidades que debe tener el educador para “asegurar” en su labor el saber pedagógico, disciplinar, didáctico, evaluativo e investigativo de su campo de enseñanza. Gracias a esto es posible afirmar que dicha expresión, aunque ambigua, alude a un enfoque relacionado con lo disciplinar. De esta manera, cada campo de enseñanza (cada área o disciplina de la que se encargue el docente), tendrá unas respectivas formas no solo de enseñarse, sino también de evaluarse e investigarse. En virtud de lo anterior, las facultades de educación deberán formar educadores que centren su “acción de enseñar” en los sujetos en condición de aprendizaje. Esto significa que la enseñanza se puede llevar a cabo porque los seres humanos poseen una condición inherente: el aprendizaje. Además de lo expuesto, valdría la pena cuestionar si en verdad es posible “asegurar” ciertos factores de la labor docente. Esto, teniendo en cuenta que el docente, al trabajar con sujetos y no con objetos, coexiste con desafíos cotidianos que no siempre se pueden pronosticar.



5. Dispersión de concepciones y sentidos sobre la enseñanza

Facultad de Educación

Dentro de esta categoría se pretenden incluir nociones variadas sobre la enseñanza que, si bien se encuentran traspasadas por una referencia a este concepto, no necesariamente guardan relación entre sí más allá de eso. Las subcategorías, entonces, son las siguientes: Modelo tradicional de enseñanza; La enseñanza como un fenómeno multidinámico; El sentido de la enseñanza; Teoría implícita de la enseñanza; Saber sobre la enseñanza; Métodos de enseñanza; Calidad de la enseñanza; Textos de enseñanza; Actividades de enseñanza; Niveles y modalidades de la enseñanza.

- **Modelo tradicional de enseñanza**

Desde los planteamientos del Subsistema de formación inicial propuestos por el documento *SCFELP* (2013) existe una mención a la importancia de considerar propuestas formativas distintas a la estructura tradicional de la enseñanza. En aras de soportar lo anterior, se expone un estudio realizado por la Oficina Regional de la Unesco para América Latina y el Caribe. Allí se indica que las prácticas de formación todavía siguen atrapadas en modelos tradicionales de enseñanza, lo cual implica que los docentes continúen reproduciendo una cultura escolar tradicional. La formación inicial de los docentes, entonces, parece reforzar el rol pasivo de los mismos contribuyendo a sostener sistemas educativos cerrados. Se indica, en razón de lo anterior, que se debe dar un salto cualitativo en la formación de los pedagogos.

Del fragmento presentado se puede percibir una notable preocupación por los modelos tradicionales de enseñanza. Particularmente se invita a que, en la formación de docentes, sean contempladas propuestas diferentes a las estructuras tradicionales de enseñanza. Se destaca, además, que la visión anterior está fundamentada en los estudios realizados por la Unesco, lo cual pone de manifiesto un determinado interés en ajustar la política educativa colombiana a lo propuesto internacionalmente. Ahora bien, se menciona la importancia de “propuestas educativas innovadoras”, lo que involucra (aparentemente) dejar atrás todo lo que remita a la enseñanza tradicional. ¿Acaso no hay nada rescatable del modelo de enseñanza tradicional? ¿Qué características debe tener un modelo de enseñanza para que sea innovador? ¿Qué se entiende por tradicional? Valdría la pena pensar en estas preguntas en aras de comprender las diferencias entre los distintos modelos de enseñanza.



Como parte del documento SCFELP (2013), y en el intento por indicar cómo se ha construido la concepción de “profesional reflexivo” (SCFELP, 2013, p. 51), la enseñanza aparece pensada como un fenómeno multidinámico que enfrenta al educador a situaciones únicas e inciertas. A partir de este postulado se exponen las principales diferencias entre el conocimiento en la acción y la reflexión en la acción; elementos concernientes al ejercicio del docente. Lo anterior permite afirmar que, lo multidinámico, es un factor inherente a la enseñanza.

Bajo esta perspectiva, puede decirse que se presenta una concepción de enseñanza ligada a lo móvil, a lo cambiante, a lo que ofrece no solo retos sino también oportunidades permanentes de revisión. En virtud de esto, el documento le otorga al educador el importante papel de “profesional reflexivo”. Ahora bien, se plantea una diferencia clara entre el “conocimiento en la acción” y la “reflexión en la acción”. El primer término alude al ejercicio docente desde lo pragmático, desde el educador como un simple técnico de la enseñanza. El segundo término alude a la capacidad del docente para evaluar y generar “acciones” de enseñanza y aprendizaje creativas. Valdría la pena preguntarse, en este sentido, si acaso la concepción inicial de enseñanza como fenómeno multidinámico, no queda limitada bajo la visión reduccionista de la “acción de enseñar y aprender” (SCFELP, 2013, P. 51): ¿enseñar y aprender son solo acciones? Ahora bien, se indica que un docente que reflexiona en la acción puede aprender sobre lo que hace y lo que dice, sin embargo, resultaría oportuno que hubiese mayor especificación sobre la manera en la que la enseñanza retroalimenta la labor docente.

- El sentido de la enseñanza

Dentro de las *Estrategias de desarrollo del subsistema de formación continua* planteadas por el documento PSCFDPD (2012), la enseñanza es concebida como una práctica que no logra ser influenciada por propuestas de formación docente continua que no tengan en cuenta el contexto educativo. Además, en línea con de Tezanos (2005, como se citó en PSCFDPD, 2012), la escuela se plantea como el espacio “donde se construye el sentido de la enseñanza, en la dinámica de la relación entre teoría y práctica” (PSCFDPD, p. 157). En este sentido, las escuelas de formación son entendidas por este autor como el territorio “donde los aprendices aprenden tanto el significado como el sentido del enseñar” (de



Tezanos, 2005, como se citó en PSCFDPD, 2012, p. 157). El significado se refiere a “las formas, a las prácticas, a lo descriptivo de la profesión” (de Tezanos, 2005, como se citó en

PSCFDPD, 2012, p. 157), y el sentido, por su parte, “a la reflexión, a la indagación sobre las relaciones que constituyen, dan cuenta, es decir a lo interpretativo que sostiene la producción de saber pedagógico” (de Tezanos, 2005, como se citó en PSCFDPD, 2012, p. 157). Sería entonces a partir de esta relación entre práctica y reflexión que iniciaríamos la recuperación de “la identidad, el significado y el sentido del oficio de enseñar” (de Tezanos, 2005, como se citó en PSCFDPD, 2012, p. 157).

De lo expuesto en el párrafo anterior, surge como afirmación un tanto categórica que las prácticas de enseñanza no logran ser influenciadas por aquellas “propuestas de formación continua realizadas sin tener en cuenta los contextos educativos” (PSCFDPD, 2012, p. 157). ¿Significaría lo anterior que toda influencia ejercida por medio de la enseñanza pasa siempre por el filtro del conocimiento de los contextos educativos?

A pesar de esto, el documento pareciera encontrar un equilibrio entre posturas al mencionar la necesidad de complementar las formas de capacitación docente “realizadas sin tener en cuenta los contextos educativos” con aquellas enfocadas en las necesidades que conllevan las dinámicas de cada espacio escolar específico. Siguiendo esta línea, el documento manifiesta la necesidad de realizar un acompañamiento en el espacio escolar a los procesos de formación continua, puse, siguiendo a de Tezanos (2005), la escuela es el lugar en donde se construye el sentido de la enseñanza, “donde los aprendices aprenden tanto el significado como el sentido del enseñar” (como se citó en PSCFDPD, 2012, p. 157). Lo anterior manifiesta una vez más la manera en que la enseñanza, y en este caso la construcción de sus sentidos, es restringida a un espacio institucionalizado como la escuela, hecho que podría obstruir justamente otras vías para la construcción de dichos sentidos.

Finalmente, es necesario valorar la intención por “recuperar la identidad, el significado y el sentido del oficio de enseñar” (de Tezanos, 2005, como se citó en PSCFDPD, 2012, p. 157), teniendo como punto de partida la reflexión sobre la enseñanza desde el vínculo entre práctica y reflexión. La enseñanza, desde su práctica y su reflexión, sería entonces la misma que posibilitaría repensar constantemente el sentido y significado del término.

Otro de los sentidos afectados de la enseñanza que pudimos encontrar se encuentra relacionado con la existencia de una teoría implícita en la enseñanza. Desde el documento *SCFELP* (2013) y como parte del *Subsistema de formación en servicio*, se indica que para el fortalecimiento de dicho subsistema es importante impulsar, entre otras cosas, la formación pedagógica basada en la práctica. De esta manera se puede favorecer la revisión de la “teoría implícita en la enseñanza” (SCFELP, 2013, p. 103), su funcionamiento y sus posturas propias. Todo ello ligado al proceso de autoevaluación en aras de problematizar y reflexionar sobre la profesión docente.

La cita mencionada en el párrafo anterior permite afirmar que, en dicho documento legal, se reconoce la existencia de una teoría propia sobre la enseñanza. Pese a lo anterior, no resulta claro a qué se hace referencia con la expresión “teoría implícita”, lo cual genera interrogantes de este tipo: ¿Cuál es la teoría que se encuentra implícita en la enseñanza? ¿Solo existe una teoría sobre la enseñanza? ¿Acaso la teoría sobre la enseñanza no puede ser explícita? Valdría la pena pensar, además, en los “esquemas de funcionamiento” de la enseñanza, debido a que no hay mayor profundización sobre las características de la teoría que se encarga de la misma. Se destaca, sin embargo, que la autoevaluación sea señalada como necesaria dentro de la problematización de la labor docente.

- **Saber sobre la enseñanza**

Como parte de los *Ejes transversales del sistema colombiano de formación de educadores* expuestos por el *SCFELP* (2013) se indica que la pedagogía es un saber teórico-práctico a partir del cual es posible la reflexión y reconstrucción del saber sobre la enseñanza, que se reconfigura al “decantar” la experiencia educativa misma. De esta manera la pedagogía es concebida, desde una primera perspectiva, como un campo conceptual abierto, múltiple y plural que, además, aloja discursos y prácticas de distinto origen. Desde una segunda perspectiva, la pedagogía es definida como una disciplina que está en proceso de delimitación de su objeto de estudio, esto debido a que no debe reducirse a una simple reflexión sobre el “hacer” del maestro.

Es de resaltar la expresión “saber sobre la enseñanza”, pues esta se relaciona directamente con la pedagogía como campo a partir del cual es posible reflexionar sobre la experiencia educativa misma. Se destaca, además, que en dicho fragmento se incluyen dos referentes



teóricos que respaldan, a su vez, dos perspectivas distintas sobre la pedagogía. Es claro que se incluye un contraste entre ambos enfoques, sin embargo, no hay claridad sobre el lugar

que ocupa la didáctica en la reflexión sobre la enseñanza. Asimismo, es importante remarcar que desde el documento legal se retomen las palabras de un artículo académico de Andrés Klaus Runge, en el que se indica que la pedagogía no debe reducirse a una simple reflexión sobre el “hacer” del docente. Esto permite afirmar que, si la enseñanza es solo entendida bajo la lógica del “hacer” docente, habría una clara ausencia de profundización sobre los fenómenos y discursos relacionados con la misma.

- **Métodos de enseñanza**

Otro de los tratamientos en torno al término enseñanza se refiere a sus métodos. Como parte de la *Ley 115 de Febrero 8 de 1994*, en el Artículo 77, denominado *Autonomía escolar*, figura que las instituciones de educación formal poseen autonomía en la organización de las áreas de conocimiento “fundamentales” definidas para cada nivel educativo. Además de lo anterior, pueden introducir asignaturas alternativas dentro de lo establecido en la “ley”, adaptar áreas a las necesidades contextuales, adoptar métodos de enseñanza y realizar distintas actividades de orden formativo, cultural y deportivo (MEN, 1994). Todo lo anterior dentro de los lineamientos establecidos por el Ministerio de Educación Nacional. Así pues, el hecho de que la autonomía de las instituciones educativas deba estar entre los límites fijados por la legislación remite de manera directa al currículo, a lo que debe enseñarse y a los métodos para hacerlo. Esto implica, entre otras cosas, que la enseñanza no es concebida bajo un único modelo, pero no hay claridad ni mención sobre cuáles son los diferentes métodos que las instituciones pueden llegar a acoger. También hay ausencia de referentes que permitan ampliar esta categoría, sin embargo, habita allí una pregunta por cómo se debe enseñar.

- **Calidad de la enseñanza**

Dentro de la misma *Ley 115 de Febrero 8 de 1994* también encontramos una preocupación por la calidad de la enseñanza. Es así que en el *Artículo 80* de dicha ley se hace alusión al establecimiento de un Sistema Nacional de Evaluación de la Educación por parte del MEN que opera de la mano del Servicio Nacional de Pruebas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (ICFES). Este sistema se encarga, entre otras cosas, de diseñar y aplicar criterios y procedimientos para evaluar la calidad de la enseñanza que se



imparte en el país así como el desempeño del personal estudiantil, docente y directivo (MEN, 1998). La enseñanza entonces pasa a ser aquí pensada como un componente a ser

evaluado y, en ese sentido, susceptible a la medición. No hay claridad sobre lo que se entiende por “calidad”, pero el hecho de introducir este significante permite comprender que la enseñanza debe apuntar a ciertos fines que estén en consonancia directa con las pretensiones y aspiraciones propias de la ley. Se añade, además, que son las entidades gubernamentales quienes se encargan de diseñar y aplicar criterios para evaluar la calidad de la enseñanza. Esto a partir del desempeño de los estudiantes, de los docentes y los directivos. Es oportuno resaltar que también se evalúa la “eficacia” de los métodos pedagógicos empleados, elemento que remite de forma clara a los objetivos que deben alcanzarse. En este sentido, ¿aquella enseñanza que no responda a dichos estándares carece de calidad? ¿Puede medirse la enseñanza en términos de “eficacia”?

- **Textos de enseñanza**

Por otra parte, en el intento por establecer el funcionamiento que deben tener los programas académicos de pregrado y posgrado en educación ofrecidos por las universidades e instituciones universitarias del país, el *Decreto 0272 de febrero 11 de 1998* hace alusión a la relación que debe existir entre docencia e investigación. Para fortalecer este vínculo, las instituciones deberán disponer de herramientas adecuadas que permitan poner en marcha líneas de investigación acordes a los programas académicos ofrecidos. Entre las condiciones mínimas para lograr este objetivo se les exige a las universidades contar, entre otras cosas, con medios en los que se difunda el desarrollo de las investigaciones realizadas y, además, los textos de enseñanza que se generen a partir de dichas investigaciones (MEN, 1998).

Es evidente, pues, que no se ofrece una significación propia respecto a la enseñanza, sumándosele a ello la ambigüedad en la expresión “textos de enseñanza” (MEN, 1998, p. 4). En este orden de ideas, se puede decir que dicha expresión es bastante amplia, pudiéndose referir a guías de clase, secuencias didácticas, módulos, planes de área, currículos escolares, etc. Por tal motivo, las limitaciones de esta representación sobre la enseñanza radican en la falta de precisión de lo ya mencionado. Cabe destacar que, en este caso, la expresión “textos de enseñanza” (MEN, 1998, p. 4) remite directamente a un tipo de material educativo fruto de la investigación docente.

Desde el Decreto 2450 de noviembre 17 del 2015 es posible encontrar alusión a los recursos con los que deben contar los programas de educación del país. Además de laboratorios, escenarios presenciales y virtuales, bibliografía y acceso a bases de datos, la propuesta para dichos programas debe incluir información verificable sobre la producción y validación de materiales dedicados a las actividades de enseñanza, aprendizaje y formación en investigación (MEN, 2015b). En este fragmento se destaca la categoría “actividades de enseñanza”, que remite directamente a materiales que deben realizarse en pro de generar prácticas de este tipo. La puesta en marcha de actividades supone, en este sentido, la realización de acciones o movimientos que posibiliten la enseñanza. De acuerdo con lo anterior, los programas de licenciatura deben favorecer el diseño y la producción de dichos materiales; elementos que favorecerán no solo la enseñanza sino también el aprendizaje y la formación investigativa de los estudiantes de licenciatura. A partir de esto último se puede decir que en dicho fragmento enseñanza, aprendizaje y formación investigativa son categorías que, además de estar ligadas, se encuentran en el mismo rango de importancia.

- **Niveles y modalidades de la enseñanza**

Finalmente, otro de los conceptos que pudimos hallar en torno a lo que se dice sobre enseñanza tiene que ver con sus niveles y modalidades. Enmarcado en la ética de los Proyectos Educativos Institucionales, uno de los apartados del *PNDE 2006-2016* (2006) indica que todas “las instituciones educativas de todos los niveles y modalidades de enseñanza” (PNDE, 2006, p. 113), deberán formular y cumplir un código de ética dentro de sus respectivos proyectos educativos. Además de esto, pero ahora política y legislativamente enmarcado, el documento habla sobre la definición de estándares de gestión articulados a los diferentes niveles y modalidades de enseñanza.

Aunque en ambos fragmentos aparece la categoría “niveles y modalidades de enseñanza”, es evidente que no se ofrece mayor profundización sobre lo anterior, lo cual permite decir que en el Plan Decenal, a pesar de que hay un parcial reconocimiento de la enseñanza enfocada desde sus particularidades, no se especifica ni se describe lo tratado. Según lo registrado allí, parece que cada nivel y modalidad de enseñanza requiere de unos estándares específicos, lo que pone de manifiesto que la enseñanza se ejecuta dependiendo de ciertos factores particulares. Ahora bien, ¿cuáles son los distintos niveles y modalidades a los que



se hace referencia? ¿Cuáles son los “estándares de gestión” y cuál es la relación de los mismos con la enseñanza? ¿Volvería la pena un tratamiento más profundo sobre estos elementos.

6. En torno a la enseñanza y sus encargados

Finalmente, en esta última categoría nos proponemos tratar la enseñanza en relación con quienes aparecen como sus encargados desde los distintos documentos en cuestión. Principalmente encontramos dos subcategorías, a saber, Encargados de la enseñanza y El docente y la enseñanza. Mientras que en las citas referidas a la segunda de las subcategorías el docente es quien aparece directamente como el encargado de la enseñanza, en la primera de ellas esto no se hace explícito. Damos entonces paso a ambas.

- Encargados de la enseñanza

Existen dos alusiones en torno a esta noción, ambas parten de la *Ley 115 de febrero 8 de 1994*. En la primera de las alusiones se indica que la enseñanza debe estar a cargo de personas que posean “idoneidad moral, ética, pedagógica y profesional” (MEN, 1994, p. 23). En consonancia con lo anterior, el Gobierno Nacional debe crear las condiciones para facilitar a los docentes su mejoramiento profesional, con la intención de que estos puedan ofrecer a sus estudiantes un “servicio” de calidad. Este mejoramiento será responsabilidad no solo del Gobierno, sino también de los educadores mismos y de las instituciones educativas.

El hecho de que el fragmento indique que la enseñanza debe estar a cargo de personas que gocen de “reconocida idoneidad moral” como la primera característica en la lista de cualidades que debe tener un docente, y que esta sea mencionada antes que la idoneidad pedagógica y profesional, pone de manifiesto cierto énfasis en lo moral como elemento que distingue a un maestro “idóneo”. Sin duda alguna, no hay especificidad sobre lo que se entiende por “moral”; pese a ello, puede afirmarse que está relacionado con formas de pensamiento y comportamiento que sean aceptadas socialmente. Esto significa que quienes se encargan de la enseñanza deben dar un correcto ejemplo de vida a sus estudiantes. Vale la pena cuestionar, por tanto, lo correcto y lo incorrecto según la ética y la moral sociocultural. Según lo anterior, es posible decir que la enseñanza es considerada como un vehículo a partir del cual se pueden generar ecos en las formas de pensar y actuar de los



otro. **Facultad de Educación**

Por su parte, la segunda de las alusiones, hecha igualmente desde la *Ley 115 de febrero 8 de 1994*, indica que las instituciones de tipo privado que hagan parte de los establecimientos educativos bilingües podrán contratar personas del país o del exterior, incluso si poseen título universitario distinto al de profesional en educación. Lo anterior si el establecimiento se compromete a dar a estos profesionales los medios para su preparación pedagógica (MEN, 1994). Es de resaltar que se reafirme que las instituciones educativas pueden contratar personal que posea título universitario distinto al de profesional en educación. Lo anterior no representa una sorpresa sino una preocupación, debido a que este panorama no se da solo en los establecimientos educativos bilingües sino también en los demás centros escolares, bien sea de carácter público o privado. No hay duda de que dichos profesionales pueden recibir preparación pedagógica, sin embargo, la pregunta por lo pedagógico debe ir más allá de qué enseñar, de cómo hacerlo y, por supuesto, del origen de nacimiento. A partir de la cita puede decirse que se presenta una concepción de enseñanza ligada a las competencias que deben tener los profesionales encargados de la misma.

- **El docente y la enseñanza**

Esta subcategoría abarca entonces aquellos postulados en los cuales el docente aparece como aquella figura a cargo de la enseñanza. Así pues, en el documento *SCFELP (2013)* se menciona que el maestro de la actualidad debe perfilarse atendiendo a las condiciones actuales de reestructuración educativa. Es necesario que se piense, entonces, en las múltiples funciones que son atribuidas al docente, sin que exista si quiera una dignificación de su trabajo con respecto a las condiciones laborales y al estatus social. Por lo tanto, si no se le presta atención suficiente a esta situación, se corre el riesgo de convertir al educador en un operario de la enseñanza, sin posibilidad de agencia e, incluso, considerado como un obstáculo para los proyectos educativos actuales.

Consideramos que lo anterior pone de manifiesto un problema derivado de la concepción instrumental, y por ende reducida, sobre la enseñanza. En este sentido, el docente actual puede ser concebido sólo como un operario de la enseñanza, elemento que permite pensar en la necesidad de alguien para que la enseñanza pueda llevarse a cabo. En virtud de lo



anterior, podría afirmarse que sin docente no puede haber enseñanza. Sumado a ello, las reformas educativas a nivel nacional e internacional hacen necesario que se ponga en

consideración la labor docente. Sin embargo, a pesar de que en documentos legales como este se destaque la dignificación de esta labor, parece que, debido a las condiciones salariales precarias de los educadores en Colombia, esto solo se queda en el papel. ¿Realmente las políticas educativas están interesadas en un papel activo por parte de los docentes? Se correría el riesgo de que los docentes, al asumir un papel crítico y reflexivo, deslegitimen los proyectos educativos actuales que parecen tener una concepción de enseñanza guiada por lo rentable.

En otro apartado del mismo SCFELP (2013), a saber, *Subsistema de formación inicial*, se mencionan las características propias de la identidad profesional de los educadores. Se dice, precisamente, que esta identidad debe estar centrada en la enseñanza y en la labor enseñante. De allí se derivan preguntas relacionadas con la comprensión sobre cómo, qué y por qué enseñar; interrogantes de los que la pedagogía se hace cargo. En virtud de lo anterior, se afirma que el educador es, por ende, pedagogo. Se añade a ello la descripción sobre lo que implica la formación en pedagogía con respecto a lo conceptual, lo teórico y lo metodológico y, también, con respecto a los ámbitos del saber, la experiencia y la construcción disciplinar de la didáctica.

El hecho de que lo anterior reconozca la enseñanza como el centro de la identidad profesional del educador permite reconocer la misma como fundamento de la labor docente y, además, como eje que amerita una reflexión profunda y continua por parte de los educadores desde su formación inicial. Ahora bien, aunque se indica que las preguntas sobre cómo, qué y por qué enseñar hacen parte de la reflexión pedagógica, valdría la pena un reconocimiento más particular de la didáctica como campo específico que se encarga de la enseñanza. En virtud de lo anterior se expresa que los educadores son pedagogos, lo cual entra en completa contradicción con el “cierto grado de profundización sobre lo pedagógico” (SCFELP, 2013, p. 83) que, según la cita, deben tener los docentes. A raíz de lo anterior cabe preguntarse lo siguiente: ¿Todos los educadores poseen un conocimiento tan profundo sobre la pedagogía, para que puedan ser nombrados como pedagogos? ¿Qué implica que la enseñanza sea el centro de la identidad de los docentes?



Facultad de Educación

Siguiendo el mismo documento, y como parte de los denominados *Lineamientos de la política colombiana de formación de educadores*, en este caso para el subsistema de

formación en servicio, se expresa un énfasis en los currículos, la profundización pedagógica y los saberes que adquieren los docentes durante sus prácticas en el aula. En virtud de lo anterior se proponen algunas acciones con la intención de fortalecer este subsistema. Entre dichas acciones se habla de reconocer o validar los conocimientos que adquieren los educadores durante la enseñanza, para que la reflexión cotidiana de estos supere juicios de valor con un carente marco conceptual (SCFELP, 2013).

En cuanto a lo anterior, el hecho de que se otorga un valor legal a los conocimientos que los educadores adquieren durante su labor de enseñanza supone, sin duda alguna, un importante reconocimiento de los saberes derivados de la experiencia docente. A raíz de esto, resulta válido afirmar que, gracias a la enseñanza, los docentes también aprenden. Ahora bien, a pesar de que se menciona la importancia de no desechar las reflexiones cotidianas de los educadores, no se manifiesta la forma en la que estas deben visibilizarse. ¿Cuáles son los espacios destinados a que los docentes expresen los saberes propios de sus prácticas de enseñanza? ¿De qué manera se piensa la legitimación de este tipo de producción de conocimiento situado? Valdría la pena que hubiese más especificación sobre lo anterior, en aras de comprender de qué manera esos “juicios de valor” pueden enriquecerse o retroalimentarse con marcos conceptuales de mayor amplitud.

Otra de las nociones relacionadas con la enseñanza y el docente que logramos hallar en el mismo documento, a recordar, SCFELP (2013), tiene que ver con preguntas en torno al concepto de enseñanza. Desde el Subsistema de formación inicial se indica que dicho subsistema comprende el proceso de formación que tiene como referentes principales la educación y la pedagogía, así como la manera en la que suceden la enseñanza y el aprendizaje en el ser humano. Además de ello, se plantea que la pregunta por “cómo aprender a enseñar” (SCFELP, 2013, p. 69) y a movilizar el pensamiento desde los distintos campos de conocimiento resulta fundamental para que los docentes puedan alcanzar la titulación profesional en educación.

De dicho fragmento, a pesar de que no se presenta una clara concepción sobre la enseñanza, habitan preguntas claves relacionadas con la misma. Esto es importante porque significa que los profesionales en educación no deben olvidar los interrogantes vinculados a su



oficio. Ahora bien, a pesar de que se presenta una evidente dependencia entre la enseñanza y el aprendizaje, sin mayor profundización en ninguna de las dos nociones, puede decirse

que hay un reconocimiento de la pedagogía como área desde la que puede ser pensada, de manera teórica y práctica, la enseñanza. ¿Cómo sucede la enseñanza? y ¿cómo se aprende a enseñar? son interrogantes relacionados con la profesión docente, pues son los educadores quienes se encargan, según el fragmento, de construir conocimiento y movilizar el pensamiento. Se resalta, entonces, que este documento legal no reduzca al docente a un simple operario de la enseñanza.

Finalmente, desde el documento *PSCFDPD* (2012) se manifiesta la necesidad de articulación de la investigación con la práctica pedagógica como parte de las estrategias a llevar a cabo para el desarrollo del subsistema de formación inicial docente. Allí, siguiendo a Latorre (2003, como se citó en *PSCFDPD*, 2012), se caracterizan dos tipos de docentes — el rutinario y el investigador— y sus respectivas maneras de estar en la enseñanza. En este sentido, es de resaltar que el documento proponga la investigación como eje de orientación de los procesos de formación docente y de cuestionamiento de la enseñanza y de sus objetivos. A pesar de esto, al diferenciar entre el docente rutinario y el docente investigador —cuya diferenciación sería necesario valorar— y sus respectivas “maneras de estar en la enseñanza” (Latorre, 2003, como se citó en *PSCFDPD*, 2012, p. 138), no se da a entender en ningún momento las concepciones de cada uno de estos docentes alrededor de lo que significaría la enseñanza. De tal modo, se logra percibir por parte del documento una preocupación centrada más en las formas que en los mismos términos fundantes de la conversación.

2) Los documentos analíticos del Componente Común

A continuación presentaremos los hallazgos relacionados con los Documentos analíticos del Componente Común de Formación inicial de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Para ello, empezaremos analizando el Documento analítico general de la propuesta de Componente Común; luego, presentaremos los hallazgos globales de los Documentos analíticos del Componente Común y, finalmente, haremos un análisis detallado de cada uno de los Documentos analíticos a los que pudimos acceder.



El ~~Componente Común de la Formación~~ **Componente Común de la Formación** inicial de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, empezó a implementarse en el año 2010, cuando el Departamento de Pedagogía de dicha institución era liderado por el profesor Jorge Orlando Castro Villaraga.

La propuesta de un componente común para la formación de maestros en la Facultad de Educación encuentra sus antecedentes en la *Propuesta de Reestructuración del Campo de Formación Pedagógica en los Programas de Licenciatura de la Facultad de Educación — Primer informe de avance— (2007)*, propuesta liderada por los profesores Andrés Klaus Runge Peña, Rafael Ríos Beltrán, Luz Victoria Palacio Mejía, Marta Luz Ramírez Franco; en el documento *Fundamentación desde la pedagogía de los programas de la Facultad de Educación en el marco de la acreditación previa (1999)* de los profesores Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri; así como también en la resolución 1036 del 2004.

Estos dos últimos documentos otorgan al Componente Común de la formación de maestros (en adelante C.C.) lo que Castro (2010) denomina los *Referentes* y las *Dimensiones constitutivas de la formación y la acción pedagógica* de dicho Componente, a la luz de los *núcleos de saber pedagógico básicos y comunes* establecidos en la resolución 1036 del 2004, a saber: la educabilidad del ser humano; la enseñabilidad de las ciencias y saberes; la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía, y las realidades y tendencias sociales y educativas.

El primer documento, por su parte, aporta problemas específicos de la formación de maestros, identificados en la Facultad de Educación y a los cuales el C.C. quiere dar solución. En síntesis son los siguientes: 1) el campo de formación pedagógica en cada programa de licenciatura presentaba antes del 2010 una estructura diferente; 2) el campo de formación pedagógica en la Facultad revela dispersión de saberes y presencia de espacios de conceptualización cuyos objetos de conocimiento están instalados en otros Departamentos; 3) algunos espacios de conceptualización del campo de formación pedagógica guardan mayor correspondencia con el campo didáctico de algunos programas de licenciatura; 4) algunos espacios de conceptualización, dada su naturaleza, podrían trasladarse a la línea de electivas.



Llama especial atención para este estudio la tercera razón identificada, puesto que, a manera de hipótesis, puede encontrarse allí una de las razones que nos permiten pensar si la

reflexión sobre la enseñanza —en sentido conceptual o práctico— habita el C.C. o está presente sólo en el “campo didáctico de algunos programas de licenciatura”.

Así pues, dentro de los propósitos del C.C. encontramos la articulación de la educación inicial de maestros (pregrado) con la formación avanzada y la educación continua. Además de una fundamentación y profundización que brinde “la posibilidad de construir una ruta de formación que combine el reconocimiento del horizonte conceptual de la pedagogía y la interlocución con diferentes saberes” (Castro, 2010, p. 11).

Dentro de los “atributos” del C.C., Castro propone los siguientes:

- No tiene un énfasis particular en determinado programa de licenciatura.
- Da cobertura a todos los estudiantes inscritos, aprovechando los recursos disponibles.
- Busca contribuir a la identidad del maestro desde sus condiciones de saber, profesional y de relación con la cultura.
- Aporta a la generación del sentido de pertenencia de los estudiantes a la Facultad y sus programas, y no solamente con su licenciatura.
- Busca favorecer la movilidad de los estudiantes y los procesos de homologación.

Además, el C.C. se propone una “interlocución permanente” (p. 12), entre otras, con las prácticas de los estudiantes. Para este estudio es importante resaltar el tercer atributo y la importancia que el C.C. reconoce y adjudica a las prácticas, toda vez que entendemos que una de las “condiciones de saber” del maestro se cifra en la posibilidad de reflexionar sobre sus prácticas (entre ellas, las de enseñanza) y teorizar al respecto, lo cual lo posiciona como un sujeto de saber.

El C.C. encuentra en la pedagogía, entendida como campo, su fundamento epistemológico. Esta noción permite captar, según Castro (2010), la “pluralidad de posiciones” que habitan en el campo pedagógico; hace visible las tensiones que lo constituyen; problematiza el papel de la pedagogía como “saber fundante”⁶ de la formación de maestros; contribuye a la tradición pedagógica; activa el diálogo con las ciencias, las disciplinas y con los diversos

⁶ Es necesario anotar que en la Resolución 1036 del 2004 todavía se considera a la pedagogía como el saber fundante de los programas de formación de maestros.



discursos de la pedagogía; y busca “redimensionar la tradición pedagógica de la Facultad y los saberes articulados en las disciplinas y los saberes específicos” (p. 2). Esta última búsqueda parece sugerir que la “tradición pedagógica” de la Facultad de Educación ha sido objeto también de tensiones, continuidades, rupturas...

Para Castro resulta importante reconocer los aportes que dos profesores de la Facultad de Educación han hecho a la conceptualización de la pedagogía como campo, fundamentalmente. Por una parte, resalta la concepción de la pedagogía como campo disciplinar y profesional, elaborada por Andrés Klaus Runge Peña; y, por otro, destaca la propuesta de campo conceptual y narrativo de la pedagogía del profesor Alberto Echeverri, el cual, dice Castro, es un “saber articulador a partir de las preguntas por la formación, la educación, la instrucción, la enseñanza y el aprendizaje” (2010, p. 2). Conviene señalar que en esta forma de presentar a la pedagogía, entendida como campo, la enseñanza representa una de las preguntas fundamentales para la formación de los maestros.

Sobre los referentes

Los referentes del C.C. son un conjunto de problemas, tópicos y relaciones que buscan activar el campo pedagógico. Estos referentes abogan por un “despliegue de la pedagogía hacia múltiples escenarios” (p. 4), permitiendo una comunicación entre los saberes específicos y el saber pedagógico, entre otros. Así, los referentes “son una forma de mirar, de habitar, de movilizar el campo” (p. 4) más que una propuesta culminada. Dichos referentes son: Escenarios y contextos; Diversidad e interculturalidad; Sujeto y subjetivación y Medios y mediaciones.

Importa señalar que estos referentes, según Castro, contribuyen al despliegue de la pedagogía como campo y busca la interlocución con los saberes específicos, así como la construcción de propuestas inter y transdisciplinarias (2010, p. 7).

Sobre las dimensiones constitutivas de la formación y la acción pedagógica

Con base en el trabajo de los profesores Zuluaga y Echeverri (1999) y a propósito de los *núcleos de saber pedagógico* de la Resolución 1036 del 2004, Castro propone 4 dimensiones constitutivas de la formación y la acción pedagógica, a saber: el maestro como sujeto de saber pedagógico; el maestro como enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología; el maestro como sujeto público y el maestro como sujeto de deseo.



Aunque además de los referentes y de estas 4 dimensiones señala la importancia de lo que

Castro denomina “conceptos articuladores”, el documento no hace explícitos cuáles son y de qué manera se integran a la propuesta del C.C.

Para los propósitos del presente trabajo vale la pena señalar las tres primeras dimensiones constitutivas propuestas por Castro.

En la primera —El maestro como sujeto de saber pedagógico— Castro señala que al maestro le asisten responsabilidades con el saber de la pedagogía. Como ya se ha visto, la pedagogía se entiende como un campo que, entre otras, se interroga por la enseñanza. De este modo, Castro advierte que estas dimensiones permiten indagar por las condiciones que se requieren para acceder a la “enseñabilidad”. ¿A qué criterio teórico responde esta denominación? ¿Es lo mismo enseñanza y enseñabilidad? ¿Tiene lugar la reflexión acerca de la enseñanza en las discusiones que se generan al interior de los espacios de formación que constituyen el C.C.? Si es así, ¿cuál es el lugar que ocupa? ¿Se presenta el saber de la pedagogía en el C.C. como un saber que permite pensar la enseñanza?

En la segunda dimensión —El maestro como enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología— es preciso resaltar la dimensión del maestro *como enseñante*. Esto permite pensar que el C.C. tendría un compromiso ineludible con la reflexión acerca de la enseñanza. Se puede inferir que para Castro la enseñanza tiene, al menos, dos connotaciones importantes: conecta a la pedagogía con “los saberes” y da cuenta de “la experiencia del maestro en su práctica pedagógica” (p. 9). Aquí Castro dirime la pregunta acerca de la enseñabilidad y la enseñanza. La primera se justifica por la necesidad de ser comunicada la explicación y comprensión de los saberes y las artes; por la intención de ser enseñados. La enseñanza, por su parte, es una “tarea de construcción y reconstrucción pedagógicas” (p. 9). ¿Estas y otras posibles diferencias son objeto de reflexión y discusión en los espacios de formación que constituyen el C.C.?

Y, finalmente, llama la atención que en la tercera dimensión —El maestro como sujeto público— Castro afirme: “el maestro toma lo público, lo interpreta, lo transforma en objeto de experiencia humana y en objeto de enseñanza” (2010, p. 9). ¿La enseñanza es atribuible y pensable sólo para los saberes específicos, científicos o artísticos?

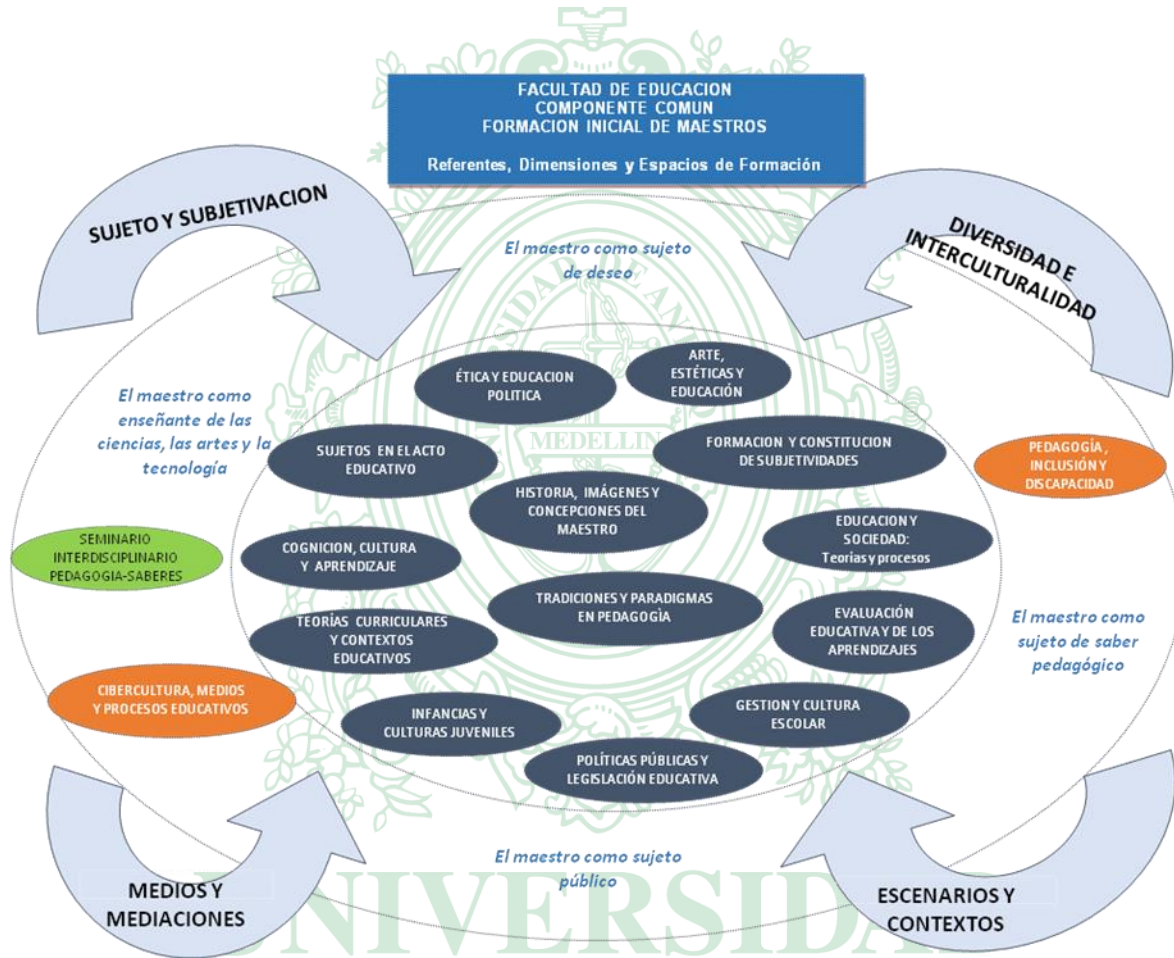


UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Estructura del C.C.

Al C.C. le conforman los espacios de formación, que integran, a su vez, los referentes y las dimensiones.

Tabla 2
Estructura del Componente Común



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

1 8 0 3



Si bien el *componente común* no contempla prerrequisitos, ni correquisitos, *sugiere* una ubicación en el plan de estudios dentro de los siguientes intervalos de semestres:

Tabla 3
Espacios de formación del Componente Común

Espacios de formación	Intervalo sugerido semestre
HISTORIA, IMÁGENES Y CONCEPCIONES DE MAESTRO	1-2
TRADICIONES Y PARADIGMAS EN PEDAGOGÍA	
COGNICIÓN, CULTURA Y APRENDIZAJE	
SUJETOS EN EL ACTO EDUCATIVO	
EDUCACIÓN Y SOCIEDAD: Teorías y procesos	
INFANCIAS Y CULTURAS JUVENILES	3-4
TEORÍAS CURRICULARES Y CONTEXTOS EDUCATIVOS	
FORMACIÓN Y CONSTITUCIÓN DE SUBJETIVIDADES	
EVALUACIÓN EDUCATIVA Y DE LOS APRENDIZAJES	
CIBERCULTURA, MEDIOS Y PROCESOS EDUCATIVOS	
ARTE, ESTÉTICAS Y EDUCACIÓN	
ÉTICA Y EDUCACIÓN POLÍTICA	5-7
GESTIÓN Y CULTURA ESCOLAR	
PEDAGOGÍA, INCLUSIÓN Y DISCAPACIDAD	
POLÍTICAS PÚBLICAS Y LEGISLACIÓN EDUCATIVA	
SEMINARIO INTERDISCIPLINARIO PEDAGOGÍA-SABERES	

- **Maneras de significar la enseñanza en los documentos analíticos de los espacios de formación del C.C.**

A continuación presentaremos los hallazgos que logramos en la revisión de los documentos analíticos. En un primer momento, presentamos los hallazgos generales y, en un segundo momento, los hallazgos pormenorizados de las maneras en que se significa la enseñanza en cada documento analítico. No sobra decir que resguardaremos los nombres particulares de los espacios de formación, pues lo que interesa a esta investigación es analizar cómo se



significa la enseñanza en la formación —pedagógica— de los maestros en los espacios de formación del C.C., antes que un señalamiento particular a cada uno de dichos espacios.

En la revisión general de los documentos analíticos encontramos que:

1) De los 16 espacios de formación que conforman el Componente Común no encontramos Documentos analíticos de 3. Cada uno de los tres, espacios fundamentales para la formación de maestros en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

2) De 3 espacios de formación, los documentos oficiales entregados al Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia no son propiamente documentos analíticos. No son, por tanto, escritos de acuerdo con las consideraciones establecidas en el Documento analítico que da sustento al Componente Común de formación inicial de maestros de la Facultad; por ello, no cuentan con la estructura, los objetivos ni las intenciones convenidas para ello. Así, de estos tres espacios de formación hacen las veces de Documento analítico textos suscritos por profesores particulares, en dos registros diversos: en un caso, se trata de una “lección inaugural” y, para los otros dos, se trata de textos personales de dos profesores de la Facultad de Educación.

3) En el documento analítico de un espacio de formación referido a la política no hay referencias a la enseñanza. Se puede pensar acá si la enseñanza no es susceptible de ser considerada un “acto político”.

4) En el documento analítico de un espacio de formación no hay referencias a la enseñanza, aunque dice tener como “propósito contribuir a la formación de maestros, desde perspectivas epistemológicas, pedagógicas, éticas y políticas, contemporáneas”.

5) En el texto que se presenta como documento analítico de otro espacio de formación aparece la expresión “enseñanza pública” en una cita del filósofo francés Gilles Deleuze. Así, la enseñanza no se retoma en la discusión puesto que el interés del autor del documento es insistir en el lugar del poder, la gestión y la organización, en el escenario escolar.

6) En ninguno de los documentos analíticos aparece la enseñanza entendida como “base del saber fundante”, lo cual se puede deber, tal vez, a que entender la pedagogía como campo —tal como, vimos, lo declara el documento analítico del C.C. —



7) De igual manera, llama la atención que, como veremos, en ninguno de los documentos se resalte la importancia de pensar la dimensión práctica de la enseñanza.

En este segundo momento presentaremos, pues, de modo pormenorizado, las maneras como se significa la enseñanza en cada uno de los documentos analíticos a los que pudimos tener acceso. Este apartado está compuesto por 6 categorías que agrupan los hallazgos logrados en este análisis. Como se verá a continuación, sólo en algunas de estas categorías fue posible establecer subcategorías. Las categorías son: Enseñanza y campo de la pedagogía; Relación (tensa) entre la enseñanza y el aprendizaje; El maestro como enseñante; La enseñanza como objeto de observación de estudios etnográficos; La enseñanza como escenario de conversación y Dispersión.

1. Enseñanza y campo de la pedagogía

Para algunos documentos analíticos la enseñanza aparece ligada al campo de la pedagogía, bien sea entendida como concepto o como asunto nodal. En algunas ocasiones se dice explícitamente la idea de campo pedagógico a la cual se suscriben; en otras no. Veremos entonces en esta categoría, por un lado, la enseñanza entendida como un *asunto nodal* de la pedagogía y, por otro, la enseñanza como un concepto del campo de la pedagogía en general, y del campo conceptual y narrativo de la pedagogía, en particular. De otra parte, veremos también que se significa a la enseñanza como un concepto de lo que un documento analítico denomina “saber didáctico”.

- La enseñanza como asunto nodal del campo de la pedagogía

Para algunos de los documentos analíticos de los espacios de formación que integran el C.C. aparece significada la enseñanza como uno de los asuntos *nodales* de la pedagogía.

Así, en el marco de la Justificación de uno de los documentos analíticos, se indica que su propuesta obedece a una necesidad de hacerle frente a responsabilidades políticas que tiene la Facultad ante distintas perspectivas, como instancia de producción de saber pedagógico, entre ellas investigar y revisar de manera sistemática el conocimiento producido frente a la enseñanza, por ejemplo. Por su parte, en la conclusión de la presentación y justificación del espacio de formación, el texto señala la importancia de construcción de propuestas de enseñanza a partir de lo desarrollado en dicho espacio formativo.



Resulta interesante que si bien el espacio de formación se refiere a “dos categorías y grupos de sujetos”, este es, las infancias y las juventudes, que a priori no tendrían que dar cuenta

de la enseñanza, al pensar la investigación o la revisión sistemática del conocimiento producido acerca de la enseñanza —entre otras—, no descarta el lugar del maestro y de la relación pedagógica en el escenario educativo. De igual forma, llama la atención la declaración de que pensar la enseñanza a partir de la investigación o de la revisión sistemática del conocimiento producido acerca de ella —entre otras— sea una de las “responsabilidades políticas” de la Facultad de Educación. El espacio de formación considera a la enseñanza como uno de los “asuntos nodales” (Departamento de Pedagogía [DeptoPedagogía], 2010a, p. 16) del campo pedagógico, con lo cual no sólo señala el estatuto pedagógico del espacio sino que resalta la importancia de una reflexión pedagógica en torno al concepto de enseñanza y sus implicaciones en la formación de maestros, y en formas de autorización para el ejercicio de su oficio que lo habiliten en tanto “enseñante”.

- **La enseñanza como un concepto del campo de la pedagogía**

Para algunos de los documentos analíticos la enseñanza es uno de los conceptos de los que se ocupa la pedagogía.

De esta manera, para uno de los documentos analíticos, en el marco de la relación que puede establecer entre el espacio de formación y los denominados *Referentes* del C.C., la cognición adquiere también “nuevos sentidos” si se la cruza con “una mirada pedagógica que interroga desde los conceptos de formación, enseñanza, aprendizaje y educación” (DeptoPedagogía, 2010d, p. 5), y que permite “pensar y transformar la práctica del maestro” (DeptoPedagogía, 2010d, p. 5).

Se puede ver acá cómo la pedagogía es pensada en términos relacionales y que no queda sin alteraciones (tensiones) cuando se la asocia con conceptos de otros campos, como el de la cognición, por ejemplo. En este sentido, el documento analítico no deja de reconocer: primero, que la pedagogía tiene a la enseñanza como uno de sus conceptos; segundo, que la cognición complejiza pero que también es complejizada por la enseñanza; tercero, que esta propuesta de cognición se inscribe en un Componente Común de formación de maestros que forma parte de un Departamento de Pedagogía; y, cuarto, que la incorporación de un espacio de formación acerca de la cognición, la cultura y el aprendizaje a un C.C. de formación de maestros, propone “interrogantes y reflexiones diferentes que permiten pensar



una reflexión sobre la educación y su necesaria relación con la práctica del maestro, dentro de la cual podemos ubicar a la enseñanza como uno de los elementos que la constituye.

En esta dirección, uno de los documentos analíticos presenta lo que entiende como las contribuciones particulares que puede hacer, desde la psicología cultural, a la pedagogía entendida como campo. De un lado, reflexiones sobre los cambios en el oficio de la enseñanza; y, de otro, contribuciones al campo conceptual de la pedagogía (DeptoPedagogía, 2010d, p. 10). Para este estudio, conviene resaltar que este espacio de formación se crea en relación con las apuestas teóricas y metodológicas presentes en el C.C. Ello tiene implicaciones claras en la concepción y formulación del espacio de formación. A saber: establece nexos explícitamente con los Referentes consignados en el C.C.; concibe a la pedagogía como campo, en sintonía con el C.C. Lo anterior contribuye a un despliegue de la pedagogía hacia múltiples escenarios, y a reconocer la pluralidad de posiciones que conforman el campo pedagógico.

Puede decirse, además, que el reconocimiento del campo pedagógico como un campo de discusión, producción, pensamiento, creación, tiene implicaciones definitivas en las formas de concebir, organizar, plantear, los asuntos de los que se va a ocupar un espacio de formación en el marco del C. C.

Para finalizar, el modo de pensar las relaciones del espacio de formación con la pedagogía, entendida como campo, pasa por “comprender los cambios que pueden producirse en la enseñanza a partir de los conceptos y prácticas que pone en juego una psicología cultural” (DeptoPedagogía, 2010d, p. 11) en diferentes escenarios. Resulta importante señalar que uno de dichos escenarios es la escuela, uno de los espacios donde puede tener lugar la enseñanza, entendida, a veces, como “práctica discursiva” o como “modos de enseñar” (DeptoPedagogía, 2010d, p. 11). Esto último, sin mayores desarrollos dentro del texto.

Para otro de los documentos analíticos, la enseñanza también es significada como uno de los conceptos de la pedagogía. En el marco de una discusión con el campo de la educación en ciencias el texto retoma la discusión de la enseñanza entendida desde la pedagogía, para plantear algunas diferencias con las propuestas de didáctica de las ciencias formuladas desde aquel campo. En la línea de “concepto articulador”, la enseñanza “podría configurar el espacio para pensar su relación con los saberes específicos que son objetos de



enseñanza” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 2). Así pues, este espacio de formación también permite **Facultad de Educación** “preguntar por el modo” como se pueden “elaborar las herramientas teóricas necesarias para el análisis de las prácticas de enseñanza” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 2). De este modo, el documento asegura que “la mirada “ilustrada por la pedagogía retoma las problemáticas planteadas por la enseñanza” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 2) y trata de comprender las “formas de enseñabilidad” de los objetos de conocimiento de las diferentes disciplinas.

Es necesario decir que para el objeto de estudio del que se ocupa esta investigación, el documento analítico presenta varios asuntos en relación con la enseñanza que da por hecho o por sobreentendido: la entiende en la función de “concepto articulador” —que no define, ni esclarece—. Como podemos ver, parecen equipararse “saberes específicos” —que serían “objeto” de enseñanza— con objetos de conocimiento de las disciplinas. Y, en esta problemática, el documento introduce el término “enseñabilidad”. Las diferencias, similitudes, posibles relaciones, entre la “enseñabilidad” y la “enseñanza” quedan por establecerse en el documento. Por otra parte, no hay elementos textuales que permitan identificar cuáles son “las problemáticas planteadas por la enseñanza”; así como tampoco los referentes desde los cuales se plantea a la enseñanza como un “concepto articulador” de la pedagogía.

Precisamente en la línea de significar la enseñanza como “concepto articulador” de la pedagogía, esta vez con las ciencias y los saberes, un documento analítico acoge la idea de “diálogo de saberes”. Así, el documento asegura que este diálogo es posible, en el caso concreto del vínculo de la pedagogía con la ciencia y los saberes, si se piensa “el cuerpo de interrogantes o la problemática pedagógica que permita ligar lo teórico, lo conceptual y lo práctico en relación con la enseñanza y su articulación a los saberes específicos” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 3). De tal manera que el problema central de esta perspectiva es “pensar es la articulación de la enseñanza con los saberes y tratar de precisar los problemas que implica dicha articulación como acontecimiento político discursivo” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 3).

Conviene subrayar, para la presente investigación, que, al parecer, en esta propuesta de “diálogo de saberes” la enseñanza es el concepto de la pedagogía que vincula a esta última con la ciencia y los saberes. Llama la atención que la enseñanza sigue designada —y, tal



vez, limitada, restringida, relegada— en su relación con lo que en unas ocasiones es

nombrado como “saberes específicos”, en otras “problemas científicos”, “objetos de enseñanza”, “enseñanza de las disciplinas”, u “objetos de conocimiento de las disciplinas”.

Es preciso resaltar, también, que a la relación de la enseñanza con los saberes y a los problemas que esa relación implica, se les otorgue el estatuto de “acontecimiento político discursivo”. Sería interesante que esto último alcanzara mayor desarrollo en el texto.

Sin embargo, otro documento analítico asevera que la pedagogía no se restringe “simplemente” a enseñar conocimientos. Así, en la línea de pensar el “Acto educativo” en su relación con el saber pedagógico, el documento asegura que en una entrevista sobre Henry Giroux, Ramón Flecha afirma que la pedagogía no se reduce “simplemente” a enseñar conocimientos (DeptoPedagogía, 2010j, p. 14) sino que implica la “formación de subjetividades humanas” (DeptoPedagogía, 2010j, p. 14), la producción de prácticas que ayudan a crear un “mundo mejor” y escuchar la voz de los otros.

Para el presente estudio resulta interesante que se invoque a la pedagogía para intentar precisar las posibles relaciones entre “acto educativo” y “saber pedagógico”. Aquí se ve cómo se plantea el “enseñar conocimiento” como una oposición a la formación, a la creación de un “mundo mejor” y a la escucha de los otros. Lo anterior nos induce unas preguntas: ¿se puede pensar una enseñanza encaminada a la formación? ¿Se puede enseñar sin desconocer las voces de los otros? ¿Se puede enseñar y escuchar a los otros? ¿Enseñar conocimientos es “simple”? Esta postura acerca del enseñar, ¿qué tradiciones pedagógicas (o didácticas) tiene en cuenta?

- **La enseñanza como un concepto del campo conceptual y narrativo de la pedagogía**

En la saga de significar la enseñanza como concepto del campo pedagógico, aparece un documento analítico suscrito particularmente a la propuesta de campo conceptual y narrativo de la pedagogía. Allí se dice que el seminario tiene por objetivo general “conformar con los estudiantes” un espacio para analizar y reflexionar las problemáticas que se presentan en “los diálogos del campo conceptual y narrativo de la pedagogía con las ciencias y saberes como condición de posibilidad para los procesos de construcción y funcionamiento de la didáctica” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 1). Además, declara la necesidad de configurar, desde el campo conceptual y narrativo de la pedagogía, “una



para el sujeto de la pedagogía que le permita plantear nuevas formas de ver y de decir para el desarrollo de las prácticas de enseñanza” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 1).

Para esta investigación resulta pertinente resaltar varios puntos, a saber: que la “condición de posibilidad” de la construcción y funcionamiento de la didáctica esté dado, en el seminario, por los diálogos de la pedagogía, entendida específicamente como “campo conceptual y narrativo”, con las ciencias y saberes. A su vez, que suscribir el espacio de formación al “campo conceptual y narrativo” tiene la intención de configurar una mirada de la enseñanza de las ciencias y de los saberes que posibilite al “sujeto de la pedagogía” una “posición” que “le permita plantear nuevas formas de ver y de decir para el desarrollo de las prácticas de enseñanza”. Llama la atención que la posición que se procura en el seminario no ha de ser sin fundamento. Quizá lo que parece plantearse es una posición fundamentada —en los diálogos del campo conceptual y narrativo de la pedagogía con las ciencias y saberes— con consecuencias en las formas de ver y de decir del “sujeto de la pedagogía” acerca de las “prácticas de enseñanza”. Es posible, pues, que el seminario tenga como referente teórico los trabajos adelantados por el profesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez en relación con el campo conceptual y narrativo de la pedagogía, en el cual, parece advertir el documento, la enseñanza ocupa un lugar. Y decimos “es posible” porque el documento no presenta referencias bibliográficas que permitan identificar las fuentes de las que extrae sus planteamientos.

Conviene señalar, además, que no hay elementos textuales que permitan establecer quién sería el “sujeto de la pedagogía”. Resulta oportuno esclarecer, además, si por entender la pedagogía como campo —conceptual y narrativo— sería preciso considerar a alguien como “el sujeto” de la pedagogía, o si la noción —o concepto— de “campo” admite atribuir su agenciamiento a “un” sujeto en particular. Esto último nos pone en la dirección de preguntarnos entonces por la relación entre la noción —o concepto— de campo conceptual y narrativo de la pedagogía con la enseñanza, en el sentido de pensar si el “sujeto de la pedagogía” sería el mismo “sujeto de la enseñanza”.

En otra vertiente de esta misma idea, aparece significada la enseñanza como “problematización” del campo conceptual y narrativo de la pedagogía. De este modo, en el marco de una discusión con el campo de la educación en ciencias, un documento analítico



retoma la discusión de la enseñanza entendida desde la pedagogía, para plantear algunas diferencias con las propuestas de didáctica de las ciencias formuladas desde el campo de las

denominadas didácticas específicas. En la idea de pensar el modo como se pueden relacionar distintos campos de saber, el de la ciencia y saberes, y el de la pedagogía, el texto retoma la noción —o concepto— de campo conceptual de la pedagogía y de campo conceptual y narrativo de la pedagogía, para analizar las maneras en que este se “apropia” de los saberes específicos “para hacerlos circular en la lógica propia” del campo. En el “espacio relacional” descrito “se requiere analizar qué desplazamientos, reconstrucciones, configuraciones y rupturas se operarían tanto en la enseñanza como en el aprendizaje y la formación” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 3). De este modo, problematizar la enseñanza “conlleva a localizar las variaciones que el concepto ha sufrido en la vida diaria del maestro, las formas que ha adquirido a través de esas prácticas y comprender como ha existido el lenguaje en las reflexiones sobre la enseñanza” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 3).

Aquí la enseñanza aparece como problematización en el campo conceptual y narrativo de la pedagogía, que en dos ocasiones es nombrado en el texto solo como “campo conceptual”. El campo conceptual y narrativo de la pedagogía es entendido como un “espacio relacional” en el que se puede analizar los desplazamientos, reconstrucciones, configuraciones y rupturas que se operarían en la enseñanza, entre otros. Esto último se entiende como la “problematización” de la enseñanza. Llamam la atención varios puntos en esta problematización: se entiende la enseñanza como un concepto, aunque no se indica cómo lo significa este documento particularmente y se afirma que la enseñanza forma parte de “la vida cotidiana” del maestro. Aunque el documento indica que hay que localizar “las formas” que ha adquirido la enseñanza “a través de esas prácticas”, no establece ni da elementos textuales para establecer a qué se refieren dichas “prácticas”, con lo cual tampoco se esclarece si la enseñanza también es una práctica —o se da por sentado—. La última idea de la problematización, a saber: “comprender como [sic] ha existido el lenguaje en las reflexiones sobre la enseñanza”, queda relegada de posibles precisiones e inconexa con las ideas que la antecedieron y las que la suceden.

Además, la enseñanza emerge en relación con el problema de la enseñanza de las ciencias y los saberes. Así, en relación con los problemas científicos el documento analítico afirma que la mirada —pedagógica— hace visible las condiciones de “construcción de los objetos



de enseñanza” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 3), que tienen que ver, también, “con los análisis epistemológicos de las ciencias enseñar” y “con una hermenéutica de los procesos de formación de maestros y con los interrogantes propios de la enseñanza y el aprendizaje” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 3).

Como puede verse, en algunas ocasiones aparecen el “enseñar” y la enseñanza como términos indiferenciados. Por la forma en que se presenta el documento analítico, no se sabe si los análisis epistemológicos y la hermenéutica de los procesos de formación de maestros tienen que ver con la construcción de objetos de enseñanza, con las condiciones de esa construcción o con ambas. El documento parece advertir también que la construcción de objetos de enseñanza exige análisis epistemológicos de las ciencias, con lo cual sitúa a la enseñanza no solo en un plano práctico ni la restringe –quizás– al ámbito de los maestros. Llama la atención que vincule la formación de los maestros con “preguntas propias” de la enseñanza. Sin embargo, el documento no hace explícitas cuáles serían estas preguntas.

- **La enseñanza como un concepto del “saber didáctico”**

Uno de los documentos analíticos expone lo que entiende como una las “problemáticas” que anima al espacio de formación: presentar un objeto de estudio —la enseñanza de las ciencias y los saberes— a partir de interrogantes “propios” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 1) de la pedagogía. De este modo, la “mirada” que el seminario quiere configurar adquiere, en este texto, otro matiz: se trata, esta vez, de un “movimiento de la mirada” que no solo “registra” las prácticas de enseñanza y de aprendizaje, sino que “descifra” las maneras “como se presenta la ciencia cuando se hace en ella una lectura desde la enseñanza” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 2). Esta mirada, entonces, “organiza” un “determinado” saber acerca de la enseñanza de las “distintas disciplinas pero configurado con base en los interrogantes de la enseñanza, la formación y el aprendizaje, es el saber didáctico” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 2). Además, se trata de dibujar las “prácticas pedagógicas que permitan leer lo que ha sido hasta ahora la enseñanza de las ciencias y saberes tratando de construir una mirada diferente de esa enseñanza, una mirada no instrumental” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 2).

Para la finalidad del presente trabajo conviene precisar que el documento analítico presenta una discusión con la enseñanza de las ciencias y los saberes, que en una ocasión es



denominada “enseñanza de las distintas disciplinas”. El texto sostiene que se propone problematizar dicha enseñanza a partir del “saber didáctico” entendido como un saber

configurado por interrogantes acerca de “la enseñanza, la formación y el aprendizaje” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 2), lo cual permite “descifrar” formas en que se presenta la ciencia cuando se la lee “desde la enseñanza” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 2). Esto posibilita algunas preguntas: ¿se puede “leer” la ciencia desde la enseñanza? ¿Se trata de una lectura “pedagógica” de la ciencia? Si es así, ¿es la enseñanza lo mismo que la pedagogía? ¿Por qué se recurre, después, al “saber didáctico”? ¿El “saber didáctico” se ocupa de la “formación y el aprendizaje”?, ¿por qué y en qué tradiciones? ¿Qué relación tiene la didáctica y la pedagogía? ¿Cuáles son los referentes teóricos o conceptuales de esta idea de pedagogía, didáctica y enseñanza? ¿Qué relación guardan estas proposiciones con el campo conceptual y narrativo de la pedagogía? Finalmente, el documento asegura que se trata de dibujar un escenario de “prácticas pedagógicas” que “permitan” una lectura y una mirada “no instrumental” acerca de la enseñanza de las ciencias y saberes, lo cual da lugar a unas preguntas más: ¿la enseñanza de las ciencias y saberes ha estado siempre concebida bajo una mirada instrumental? ¿En qué contextos? ¿Sólo las “prácticas pedagógicas” permiten leer lo que ha sido la enseñanza de las ciencias y saberes? ¿La expresión “leer lo que ha sido” remite a una historia de las prácticas pedagógicas o a una historia de la enseñanza de las ciencias y saberes?

En esta misma orientación de entender la enseñanza como concepto del saber didáctico, un documento analítico, en el marco de pensar la “irrupción” de lo que el texto llama régimen de saber científico en el denominado régimen de saber “pedagógico-didáctico” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 4), dice que dichas irrupciones condicionan el concepto científico cuando se lo “pasa” a la racionalidad constitutiva de la didáctica, lo que implica trabajar interrogantes propios de “los diálogos entre saberes” y sus reglas de juego. Así, la “construcción del saber didáctico” implica lo cultural, lo social y lo científico de la ciencia a enseñar, pero también de “otras ciencias y saberes que pueden entrar a colaborar en el proceso que permite hacer explícita la enseñanza” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 4). Esta implicación exige renovación y actualización del saber didáctico —que junto a esas otras ciencias y saberes permite hacer explícita a la enseñanza— para que no sea caduco. Por otra parte, el texto asegura que el saber que se enseña también exige un movimiento permanente



Así pues, en la idea de presentar al “conocimiento a enseñar” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 4) como algo siempre fluctuante, en correspondencia con una imagen de ciencia como “proceso siempre inacabado de sentidos y finalidades diversas” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 4), se presenta a la didáctica como algo que no se puede confundir con el “método o los medios” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 4) de enseñanza. El documento analítico asegura que la didáctica es, por un lado, “producción de experiencias, nociones y conceptualizaciones” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 4) que el maestro construye en la reflexión sobre su práctica pedagógica, por medio de la escritura; y, por otro, “es la presencia del objeto de enseñanza que va desplegando un ordenamiento y una sistematicidad propios del saber a enseñar que circula en la escuela” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 5). Así la didáctica incluye a un objeto de enseñanza que hace presencia en la escuela y que despliega su ordenamiento y sistematicidad desde la ciencia que lo origina.

Como se puede advertir, en estos apartados la enseñanza aparece como objeto del saber didáctico que implica unas relaciones conceptuales no sólo con lo que se enseña (saberes específicos o ciencias) sino con otros saberes o ciencias que se reconocen como colaboradoras de la enseñanza. Sin embargo, no se hacen explícitas esas otras ciencias o saberes, más allá de circunscribirlas en un contexto cultural, social y científico. Resalta el hecho de no concebir el saber didáctico como algo estático, sino que complejiza a la enseñanza en tanto la pone en relación con otras ciencias y saberes. De otro lado, la enseñanza es pensada también en términos de un sistema que se relaciona con el movimiento propio del saber que se enseña; y, en ese sentido, es dinámica. Queda por pensar qué significa “hacer explícita la enseñanza” y cuáles son los registros en los cuales esto sucede; así como también lo que podría significar la llamada “coherencia” entre el sistema de enseñanza y su entorno. Lo anterior nos sugiere algunas preguntas: ¿El “entorno” se refiere al disciplinar, al institucional, al de la enseñanza, al del saber que se enseña? Y si es así, ¿con cuál de todos es necesario que el sistema de enseñanza esté en “coherencia”? ¿con todos? ¿La exigida “coherencia” no entra en conflicto y contradicción con las tensiones propias de las irrupciones que se reconocen cuando del régimen de saber científico se pasa al régimen de saber pedagógico-didáctico?



Así mismo, conviene precisar que la enseñanza se hace explícita por medio de la escritura del maestro, la cual responde a una inquietud anterior. Subrayamos la idea de no dejar relegada la didáctica al método o a los medios, así como también el reconocimiento que se hace a la escuela como contexto institucional en el cual circulan saberes y, en consecuencia, donde puede tener lugar la enseñanza. También es posible preguntarse: concebir la didáctica como “producción de experiencias, nociones y conceptualizaciones”, ¿a qué tradición didáctica pertenece? ¿Qué autores están en la base de esta formulación? ¿La práctica pedagógica del maestro es equiparable con la enseñanza? Si es así, ¿qué potencias y limitaciones puede tener que la enseñanza sea la práctica pedagógica de los maestros?, ¿qué implicaciones en la formación de estos últimos? En relación con la segunda definición de didáctica presentada en el texto, ¿la presencia del objeto de enseñanza alcanza para que se pueda hablar de didáctica? Si la ciencia que origina el saber a enseñar es la que permite el ordenamiento y la sistematicidad del objeto de enseñanza, ¿todo enseñante debe ser conocedor de la ciencia que constituye el objeto de enseñanza? ¿Qué lugar hay aquí para un conocimiento disciplinar, teórico, conceptual o práctico acerca de *la enseñanza* a secas?

2. Relación (tensa) entre la enseñanza y el aprendizaje

En algunos documentos analíticos se refiere a la enseñanza y el aprendizaje como una relación. En ciertos casos, se plantea una relación directa: como proceso de enseñanza-aprendizaje; en otros, como una relación en la que si se complejiza el aprendizaje, se complejiza también la enseñanza; en otros, se entiende como una relación, pero asincrónica. Uno más, se pregunta por el aula de clase como receptáculo de “relaciones de enseñanza y aprendizaje” (DeptoPedagogía, 2010e, pp. 9-10). Finalmente, un documento analítico entiende esta relación como la “coincidencia” de sus términos.

- Relación directa: proceso de enseñanza-aprendizaje

En el marco de la pregunta por el concepto de cibercultura, entendida como “campo de conocimiento” (DeptoPedagogía, 2010c, p. 5), uno de los documentos analíticos plantea la necesidad de “desarrollar” las implicaciones que este campo tiene en “lo pedagógico y educativo” (DeptoPedagogía, 2010c, p. 6). Sobre todo, cuando “predomina la tendencia en la que se han impuesto los discursos tecnológicos sobre los pedagógicos” (DeptoPedagogía, 2010c, p. 6). La cibercultura como “fenómeno tecno-socio-cultural” es, entonces, una estrategia que todavía no se integra “formalmente a los procesos de enseñanza-aprendizaje



en el nivel universitario” (DeptoPedagogía, 2010c, p. 6). Reconstruir la idea de este modo permite, **Facultad de Educación** los comentarios. Por un lado, la enseñanza aparece ligada

explícitamente al aprendizaje. Por otro, al aunar los procesos de enseñanza-aprendizaje al ámbito universitario, parece sugerirse un descuido de la escuela, que es uno de los lugares a los cuales los maestros de la Facultad podrían dirigirse. Esto advierte que la formación en cibercultura por parte de los maestros puede restringirse al ámbito de su propio aprendizaje, sin que ello implique, necesariamente, una reflexión por la enseñanza. Y, por último, es posible reconocer que entender como un proceso directo la enseñanza y el aprendizaje es un debate que algunos trabajos pedagógicos permite superar.

- **Si se complejiza el aprendizaje también se complejiza la enseñanza**

En el marco de la presentación de uno de los documentos analíticos se hace explícita una posición: se trata, para este espacio de formación, de “un cambio en el enfoque teórico” en relación con el que sostenía el curso “Desarrollo cognitivo”. Este cambio de enfoque, asegura el texto, tiene repercusiones en la forma de pensar el aprendizaje y la cognición, pues cuenta con la cultura, y se acerca a “diferentes problemáticas que se despliegan en torno a la relación cognición-cultura desde el paradigma sociocultural” (DeptoPedagogía, 2010d, p. 2) desde diferentes referentes conceptuales. Pero, además, tiene también implicaciones para pensar la enseñanza, pues esta se complejiza en la medida que se articula con “prácticas culturales, cognición distribuida, la actividad y el contexto” (DeptoPedagogía, 2010d, p. 2).

Para este trabajo resulta interesante ver cómo el aprendizaje no se muestra en franca oposición con la enseñanza. Sin embargo, el documento muestra que esto se debe, en alguna medida, a la toma de distancia que aclara desde el inicio. Se puede pensar que fue necesario un “cambio de enfoque teórico” para lograr un vínculo entre la enseñanza, la cognición, el aprendizaje y la cultura, que, a su vez, propone una “visión distinta de la instrucción y la enseñanza” (DeptoPedagogía, 2010d, p. 2). Llama la atención que esta última distinción —instrucción diferente a enseñanza— se queda sin desarrollo en el texto.

- **Hay relación enseñanza y aprendizaje, pero asincrónica**

Un documento analítico refiere que la enseñanza tiene relación con el aprendizaje, pero de manera asincrónica. En el ámbito de pensar y proponer conexiones posibles entre el espacio de formación y otros del C.C., el documento analítico asevera que un nexo posible es con el



precisa **Facultad de Educación** en un exigente trabajo de recontextualización que tiene como tarea central la lectura de saberes, prácticas, lenguajes y sujetos, todo lo cual se entreteje de manera compleja dando configuración al contexto en el que se instalan las prácticas educativas” (DeptoPedagogía, 2010d, p. 13). En ese trabajo de recontextualización puede tener presencia, entre otros aspectos, la relación que, aunque asincrónica, se presenta entre el aprendizaje, como concepto y como práctica, con la enseñanza, ambas agenciadas por sujetos inscritos en prácticas, saberes y lenguajes. Así pues, la “condición de posibilidad del enseñar depende de la existencia de un sujeto “dispuesto” para la construcción de una relación de saber y “dispuesto” para el aprender” (DeptoPedagogía, 2010d, p. 13).

Para el presente trabajo estimamos pertinente destacar el reconocimiento del enseñar como algo distinto del aprender, aunque en relación. Es posible reconocer allí una distinción que puede tener un sustento teórico —que no se hace explícito— pues reconoce que existe una “acción vinculante” entre el enseñar y el aprender aunque constituyan una relación asincrónica. Esto nos advierte la imposibilidad de relacionar directa y proporcionalmente a la enseñanza con el aprendizaje; ambas se dan en un tiempo que no necesariamente coincide, pero ello no descarta una relación. A su vez, esto permite interrogar el renombrado “proceso de enseñanza-aprendizaje”.

Por otra parte, al menos en este apartado del documento se toman como sinónimos el “enseñar” y la “enseñanza”. Aunque en un fragmento anterior se entiende la “enseñanza” como “formas de enseñar”, el documento no precisa si se restringe a entender la enseñanza sólo como las “formas” que adopta el enseñar.

- **El aula de clase como receptáculo de relaciones de enseñanza y aprendizaje**

En lo que concierne al aula como “objeto” de análisis etnográficos, un documento analítico asegura que las “relaciones de enseñanza y aprendizaje” tienen lugar en el aula de clases y que se resignifican y redefinen en la denominada “investigación cualitativa-etnográfica”. Se trata aquí no de la enseñanza directamente sino que se la articula al aula de clase en la medida en que esta última es entendida —por “viejos” enfoques investigativos (DeptoPedagogía, 2010e, p. 9)— como el “espacio físico” donde tiene lugar la primera. Es posible preguntarse si cuando se habla de “relaciones de enseñanza y aprendizaje” no se está hablando también, al menos implícitamente, de relaciones entre unos que enseñan y



otros, que aprenden. Así mismo, valdría la pena interrogar si no se establece aquí una suerte de sincronía entre la enseñanza y el aprendizaje.

- **Relación enseñanza y aprendizaje como “coincidencia” de sus términos**

Para concluir este apartado, en la idea de establecer —a propósito de la enseñanza— las posibles diferencias que existen entre lo que denomina “acto educativo” y “saber pedagógico”, un documento analítico dice que el acto educativo “debe ser esencialmente pedagógico” (DeptoPedagogía, 2010j, p. 13). De este modo, el profesional de la pedagogía —que el documento equipara al docente— es aquel que “busca hacer coincidir en un acto la enseñanza y el aprendizaje” (DeptoPedagogía, 2010j, p. 13). Citando a Marcel Postic, el documento dice también que Skinner define “la enseñanza como la organización del aprendizaje” (DeptoPedagogía, 2010j, p. 13).

En lo que concierne al presente trabajo, conviene señalar que el documento analítico reconoce como “acto educativo” a la enseñanza, al tiempo que la vincula con la pedagogía. Equipara al docente con el pedagogo sin mayores precisiones al respecto. En este sentido, podemos preguntarnos ¿qué hace al docente un pedagogo?, ¿qué hace al pedagogo un docente? ¿Qué hace al pedagogo, pedagogo? Pero además, funde en un mismo acto a la enseñanza y al aprendizaje, lo cual alienta otras preguntas: ¿la enseñanza y el aprendizaje “coinciden”? ¿Puede suceder que se enseñe y ello no coincida con que se aprenda? ¿Lo que se enseña coincide con lo que se aprende, en caso de que se aprenda? ¿El aprendizaje es inmediato a la enseñanza? Es interesante la definición que, se dice, tiene Skinner acerca de la enseñanza. Esta nos suscita algunas preguntas más: ¿qué significa “organizar” el aprendizaje? ¿Es *organizar* un sinónimo de *controlar*? ¿La enseñanza puede organizar el aprendizaje? ¿Si la enseñanza *organiza* el aprendizaje, se puede hablar de una relación?, ¿en qué términos? ¿Es el aprendizaje la medida de la enseñanza?

3. El maestro como enseñante

En consonancia con las dimensiones constitutivas de la formación y la acción pedagógica formuladas en la propuesta de C.C., particularmente con la segunda dimensión, a saber: el maestro como enseñante de las ciencias, las artes y la tecnología, fueron varios los documentos analíticos que acogieron la hipótesis del maestro como enseñante, aunque con algunas variaciones: para uno, por ejemplo, la enseñanza “autoriza” al maestro; en otro caso, el profesor es quien está capacitado para seleccionar contenidos de enseñanza; para



otro, el maestro es competente para enseñar un saber, pero hay que pensarlo “más allá de la simple enseñanza de la disciplina” (DeptoPedagogía, 2010f, p. 3), en relación con la incursión de las nuevas tecnologías, por ejemplo. Para un documento analítico la enseñanza es la acción educadora del maestro, mientras otro afirma que enseñar es el campo de acción más concreto de la educación; para otro más, la enseñanza es el quehacer de la docencia y, por tanto, la labor del maestro. También para otro documento analítico la enseñanza es una práctica que puede ser “problematizada” por el maestro. Y, finalmente, el maestro es pensado como un sujeto cuya condición para enseñar es el deseo de saber.

- **La enseñanza autoriza al maestro**

Uno de los espacios de formación resalta que una de las responsabilidades del maestro es ser un enseñante; reconocimiento que lo “autoriza” como maestro. El texto articula a la noción de maestro como enseñante, las nociones de sujeto de saber y de deseo, y como “sujeto público” —lo cual se articula con las otras dimensiones constitutivas de la formación y la acción pedagógica propuestas en el documento analítico que da sustento al C.C—. Esta forma de relación implica reconocer que no es sin saber y sin deseo que se enseña; sin embargo, queda por establecer qué se entiende específicamente por “enseñanza” en el documento analítico del espacio de formación y, en consecuencia, qué es lo que hace que el maestro sea un “enseñante” y de qué se trata su “enseñanza”.

- **El profesor: sujeto capacitado para seleccionar contenidos de enseñanza**

Aparece una variable en la idea de entender al maestro como enseñante. Para un documento analítico el profesor es entendido como un sujeto capacitado para seleccionar contenidos de enseñanza. En la línea de resignificar el aula de clases desde un punto de vista etnográfico, un documento analítico cita a David Hargreaves para pensar el aula como un escenario que exige la “comprensión del grupo humano” que allí habita. De este modo, asegura que las “relaciones interpersonales en educación”, al menos en el ámbito escolar, integran la interacción entre profesores y alumnos en la dinámica grupal de clase. Es en esta dinámica donde la tarea del profesor, siguiendo a Hargreaves, adquiere dos funciones: la de “instructor” y la de “controlador de la disciplina”. En la función de “instructor” el profesor es “hacedor de currículo”, “sujeto de supuesto saber”, capacitado para seleccionar “contenidos de enseñanza y los métodos apropiados en la realización de su tarea” (DeptoPedagogía, 2010e, p. 10).



Aquí, la enseñanza aparece relacionada con otro concepto: el de profesor. Sin embargo,

queda resalta a su dimensión de los contenidos y de los medios con los cuales el profesor “realiza su tarea”. Con todo, en la función de instructor se sitúa al profesor como “sujeto de supuesto saber” que está “dotado de las capacidades” para seleccionar los “contenidos de enseñanza” y elegir “métodos apropiados” (DeptoPedagogía, 2010e, p. 10). Llama la atención que se denomine al profesor como un sujeto de “supuesto saber” y no “de saber” directamente, lo cual sugeriría implicaciones para la enseñanza. Además, conviene subrayar que el documento parece advertir que la tarea del profesor sería la enseñanza, al menos en su función de instructor. No obstante, esto último amerita aclaración por parte del texto.

- **El maestro es competente para enseñar un saber, pero hay que pensarlo más allá de la “simple” enseñanza de la disciplina**

El eje sobre el cual reposan las reflexiones de un espacio de formación es la pregunta por la configuración histórica del sujeto-maestro, de ahí que su documento analítico muestra la importancia de pensar al maestro en la actualidad. Siguiendo la idea de que la “época contemporánea” plantea unos “desafíos” a la pedagogía y al maestro hoy, el documento analítico afirma que el “sistema educativo” colombiano está inmerso en “permanentes cambios” que cuestionan, entre otras, las funciones del maestro y “sus competencias para enseñar un saber” (DeptoPedagogía, 2010f, p. 3). Esta “actualidad”, exige “una reflexión crítica sobre las diversas formas existencia del maestro y sobre los procesos que orientan su formación” (DeptoPedagogía, 2010f, p. 3). Es así como el documento se apoya en Alberto Martínez Boom para pensar al maestro en relación con las preguntas y problemáticas actuales, “desde lo múltiple, desde lo diverso, desde otros escenarios que permitan reflexionarlo en y más allá del salón de clase, más allá de la simple enseñanza de la disciplina” (DeptoPedagogía, 2010f, p. 3).

Para el presente estudio conviene resaltar que el documento analítico establezca como una “problemática actual” que los “permanentes cambios sociales, culturales, políticos” en los cuales está inmerso “nuestro” sistema educativo, “cuestionan” las “competencias” del maestro para “enseñar un saber”. Así pues, son los “permanentes cambios” sociales, culturales y políticos —y no “nuestro sistema educativo” — los que interpelan al maestro en sus “competencias” —y no en su saber— para enseñar. Llama la atención entonces que



el “enseñar un saber” sea producto de la adquisición de unas “competencias” y no el resultado de un proceso de formación que contenga problematizaciones acerca de qué

Facultad de Educación

significa enseñar, cuál ha sido la historia de dichas problematizaciones y qué lugar ha tenido el “enseñar” en los modos en que se ha configurado el oficio del maestro históricamente. De igual modo, llama la atención que el “enseñar” queda ligado a “enseñar un saber”, con lo cual parece suscribirse la idea de que la reflexión acerca del “enseñar” es propia de unos saberes específicos.

Al mismo tiempo, al subrayar el carácter “actual” de algunas preguntas y problemáticas, el documento parece rehuir la preocupación que sustentaría a este espacio de formación: la inquietud por la “configuración histórica del sujeto-maestro”.

Esa configuración histórica supone unas nuevas subjetividades de los maestros que los disponen a otras consideraciones y relaciones con la enseñanza. En este sentido, el documento asegura que la “reflexión del maestro sobre sí mismo” (DeptoPedagogía, 2010f, p. 5), muestra nuevas subjetividades de los maestros que los disponen a otras consideraciones y relaciones, entre otros, con la enseñanza y con los “procesos formativos”, en los que se pone de presente la relación entre las “dimensiones personales de cada enseñante” (DeptoPedagogía, 2010f, p. 6) y el ejercicio de su profesión.

Podemos inferir que, sin duda, este documento hace explícita su relación con la propuesta de Referentes del C.C. La enseñanza emerge aquí en relación con el problema de la subjetividad. Sin embargo, cuando la enseñanza es considerada un asunto más se hace difícil el análisis, puesto que adquiere el matiz de un término —como veremos más adelante— en el que no se profundiza y del que, por tanto, no se puede decir mucho.

De otro lado, un documento analítico refiere que las formas de enseñanza presentan una resignificación y reconfiguración a partir de las tecnologías, lo cual tiene implicaciones para el maestro y su formación. Para el documento es necesario precisar los momentos históricos y las lógicas que han enrarecido, modificado o mostrado “otra imagen del maestro, a partir de la irrupción de nuevas tecnologías” (DeptoPedagogía, 2010f, p. 7). Este escenario “plantea la urgencia de pensar” la formación de maestros en el registro de lo tecnológico a fin de resignificar y reconfigurar “las formas de enseñanza y aprendizaje” (DeptoPedagogía, 2010f, p. 8).



Para esta investigación interesa resaltar que la presencia de la tecnología en el escenario escolar parece imponer la "necesidad" de pensar, otra vez, la formación de los maestros.

Llama la atención que no se interroge el hecho mismo y la concepción de educación y de maestro que esto sugiere, sino que el acento se ponga en la idea de resignificar y reconfigurar formas de enseñanza y aprendizaje. Asimismo, parece restringirse la reflexión acerca de la enseñanza a unas "formas" que ella puede alcanzar gracias a la presencia de la tecnología.

- **La enseñanza como acción educadora del maestro; enseñar como el campo de acción más concreto de la educación**

En la presentación de uno de los documentos analíticos se ofrece una idea inicial acerca del concepto de enseñanza como "acción educadora del maestro" (DeptoPedagogía, 2010b, p.1) que luego no se desarrolla. En este sentido, el texto indica que el espacio de formación brindará elementos para configurar el discurso del maestro "en la enseñanza". Estos elementos son "componentes conceptuales" que permiten al maestro la lectura e interpretación de corrientes estéticas y artísticas, para su "acción educadora". El texto admite decir, al menos, que la enseñanza requiere de elementos conceptuales para configurar un discurso que, a su vez, tiene consecuencias en la acción educadora del maestro. Para el caso específico del espacio de formación, dichas consecuencias tienen que ver con la lectura e interpretación de corrientes estéticas y artísticas, lo cual sugiere un vínculo entre la enseñanza y la estética. Además, el texto plantea, al menos tangencialmente, una relación entre la necesidad de las artes de "ser enseñadas" y la formación.

Ya no en el plano particular del maestro sino en el general de la educación, un documento analítico circunscribe el enseñar como la acción educativa más concreta. Así, el texto dice que "no hay teorización sobre el acto educativo" (DeptoPedagogía, 2010j, p. 19) y que la "falta de institucionalización y de estatuto de los estudios sobre educación" (DeptoPedagogía, 2010j, p. 19), invita a "hacer algo" para suplir dicho descuido en materia de la construcción conceptual, de manera que se pueda definir el campo de acción de la educación para saber "qué es lo que hay que enseñar, a quién y para qué" (DeptoPedagogía, 2010j, p. 19).



Para la presente investigación resulta pertinente resaltar que este documento analítico

define a la enseñanza como campo de acción de la educación, e impulsa preguntas como qué enseñar, a quién enseñar y para qué. No obstante, podríamos complejizar aún más la pregunta por lo que significa enseñar y extender otros interrogantes: por ejemplo, quién enseña, por qué, con qué, cuándo, dónde. Es necesario insistir en que las afirmaciones hechas acerca de “falta de institucionalización”, de “estudios sobre educación” y de “construcción conceptual” es una responsabilidad del documento analítico y de sus autores; entre otras cosas, porque dichas afirmaciones son posibles de relativizar e interpelar. El texto no permite extraer consecuencias acerca del enseñar como campo de acción de la educación. Dejamos, de este modo, sugerida la importancia de esta idea: ¿se puede educar sin enseñar?

- **La enseñanza: el quehacer de la docencia y del maestro**

Un documento analítico significa a la enseñanza como el quehacer de la docencia. De este modo, el documento asegura que la configuración de una nueva política pública educativa en el contexto latinoamericano y colombiano, exige también la creación de unas nuevas políticas no sólo en el ámbito de la educación en general, sino de la formación docente en particular. De ahí que “la responsabilidad de las instituciones y programas de formación de docentes se debe concentrar en una mirada crítica a dichas políticas” (DeptoPedagogía, 2010h, p. 13) para no perder “el rumbo de lo que debe caracterizar el quehacer mismo de la docencia; la enseñanza, asumida intelectualmente desde la pedagogía” (DeptoPedagogía, 2010h, p. 13); y para no aceptar una tesis que “sacrifica” la formación de maestros como “intelectuales de la pedagogía”, cuando desde las reformas se entiende la profesionalización de docentes como la adquisición de “unas competencias comunicativas e informativas como único requisito para garantizar la enseñanza efectiva” (DeptoPedagogía, 2010h, p. 13).

Es preciso señalar, para el presente estudio, que el documento significa a la enseñanza como “el quehacer mismo de la docencia” que se asume “intelectualmente desde la pedagogía” (DeptoPedagogía, 2010h, p. 13). Además, señala como algo inaceptable que el requisito exigido para “garantizar” una “enseñanza efectiva” sean “unas competencias comunicativas e informativas”. Con esto parece indicar que la enseñanza no se resuelve con la adquisición de dichas competencias. Es necesario algo más; u otra cosa. La solución a



este problema sugiere dos caminos: el primero, posicionamientos críticos frente a las políticas por parte de los intelectuales de la pedagogía”; y, segundo, la asunción de la enseñanza “intelectualmente desde la pedagogía”. Sin embargo, este segundo camino no logra ser esclarecido por el documento.

En continuidad con las ideas anteriormente descritas, el documento analítico también asume a la enseñanza como la labor del maestro. En este sentido, el documento indica que las políticas públicas han permitido, en su historicidad, “acentuar o debilitar la labor del maestro o del alumno, de la enseñanza o del aprendizaje” (DeptoPedagogía, 2010h, p. 17), entre otras. Y que esto sería uno de los aspectos que permiten su relación con algunos de los otros espacios de formación. Para esta investigación conviene, pues, resaltar el vínculo que se establece entre política pública y la enseñanza, entendida como “la” labor del maestro.

- **La enseñanza: una práctica que puede ser “problematizada” por el maestro**

La enseñanza aparece significada como una práctica que puede ser problematizada y el maestro justamente como quien la problematiza. Uno de los documentos analíticos declara como una de las finalidades del espacio de formación la configuración de espacios interdisciplinarios donde el diálogo de saberes entre enseñantes de las ciencias pueda problematizar las prácticas de enseñanza en la perspectiva de elaborar colectivamente propuestas didácticas que reconozcan “las tensiones que se establecen entre los interrogantes propios del campo conceptual y narrativo de la pedagogía y el campo de educación en ciencias” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 6). Es de esta manera como el documento plantea unos objetivos del espacio de formación analizar y reflexionar las prácticas pedagógicas del maestro para reconocer las formas como se ha constituido y reconocido como sujeto. En este marco, el texto afirma que es necesario pensar en las prácticas de los maestros en formación, los efectos de saber y las formas de verdad que se imponen, porque “el saber del maestro queda marcado” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 5) por su formación. Así, la pregunta por lo que “configuraría la experiencia del maestro” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 6) es necesaria para que sea él quien “problematice la enseñanza y las prácticas de ella que hasta el momento ha repetido sin interrogarlas” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 6), de modo que pueda elaborar prácticas que le permitan un “nuevo modo de pensar y de actuar” (DeptoPedagogía, 2010i, p. 6).



En lo que respecta a la presente investigación, conviene resaltar el reconocimiento que el

documento analítico le otorga a la responsabilidad que tienen las instancias formadoras de maestros, toda vez que ellas “marcan” el saber que ellos obtienen y con el cual afrontan sus prácticas. La idea de maestro problematizador de la enseñanza encuentra fundamento en la formación que recibe, de ahí que la interrogación de prácticas repetitivas y la creación de nuevas formas de pensar y actuar, pasan por lo que la formación les ofrezca. Ello parece indicar que es deseable una formación de maestros que presente, reflexione, complejice, conceptualice acerca de la enseñanza, desde puntos de vista teóricos y prácticos.

- **Deseo de saber: condición del maestro como enseñante**

Para finalizar este apartado, para un documento analítico el maestro es un enseñante cuya condición para enseñar es el deseo de saber. El texto afirma que la operatividad del “acto educativo” supone un “sujeto que desea enseñar”, uno que “desea aprender” y un producto: “mantener viva la experiencia cultural” (DeptoPedagogía, 2010j, p. 12). De este modo, el documento dice que la educación como potencia “aspira a los actos educativos” (2010j, p. 4), que están constituidos por varios elementos y por los “sujetos”. Así pues, la *causa eficiente* (Aristóteles) para que se realicen “actos educativos” es el deseo de saber, que ha de cruzar tanto al “enseñante” como al “enseñado” (2010j, p. 6).

Podemos ver que, por un lado, el enseñar —no la enseñanza— se reconoce aquí como un “deseo”, sin mayores desarrollos. Resulta interesante que se da por sentada, en el acto educativo, la presencia de un sujeto que “desea enseñar”. Lo anterior suscita unas preguntas: ¿qué implicaciones tiene para el campo pedagógico ubicar en él un concepto psicoanalítico como el de “deseo”? ¿Se puede enseñar sin desearlo? ¿Se puede saber del “deseo de enseñar”? ¿dónde? ¿Se enseña siempre que se desea? ¿Se desea siempre que se enseña? ¿Qué es lo que se desea cuando se enseña? Y, por otro lado, podemos apreciar que el documento analítico acoge uno de las dimensiones constitutivas de la formación y la acción pedagógica propuestos en el C.C.: la del maestro como sujeto de deseo, y más específicamente de deseo de saber. Resulta interesante que se reconoce al maestro como un enseñante. Sin embargo, el texto no hace referencia explícita a lo que entiende por “deseo de saber”, ni tampoco presenta referencias bibliográficas que permitan precisar el origen de esta expresión, más allá de que se advierte la presencia de la teoría psicoanalítica en la formulación del documento.



Facultad de Educación

En una perspectiva sociológica de los textos que funge como documento analítico en el Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, presenta a la enseñanza como “objeto de observación” de estudios etnográficos recientes. El texto se refiere a un estado del arte acerca de los Estudios Sociales en Educación en Colombia y reconoce que en las nuevas formas de hacer “investigación social” en educación se recurre, de manera “dominante”, a métodos de “investigación cualitativa, especialmente de la etnografía, legitimados como métodos expeditos para la producción de conocimiento sobre nuestras escuelas desde lo cultural y lo cotidiano” (DeptoPedagogía, 2010e, p. 2). De este modo, se habla de la “observación participante” como un “procedimiento de análisis de primer orden” (DeptoPedagogía, 2010e, p. 2), que permite captar las relaciones sociales que se tejen en la cotidianidad de la escuela. Sobresale que el documento señale que, del amplio mundo de la vida escolar, se siga prestando atención a “entender los procesos de enseñanza” (DeptoPedagogía, 2010e, p. 2). No se soslaya, entonces, que en la cotidianidad de la escuela se registren “procesos de enseñanza” como algo que todavía se “prefiere” observar y que tiene importancia en tanto es una de las formas que puede adoptar las “relaciones sociales” en el contexto cultural escolar.

De este modo, la enseñanza se significa como un proceso inscrito en unos contextos institucional, social y cultural. Así, la amplia revisión documental, no sólo de los textos que conforman el estado del arte al que el documento analítico se refiere, sino de otros textos que constituyen lo que dicho documento nombra como “Nuevas sociologías de la educación”, señala que el análisis de los elementos de la “cultura escolar” no se restringe a los acontecimientos e interacciones que, históricamente, se habían abordado en la investigación educativa y pedagógica. De ahí que se resalten “otras formas de interpretación crítica acerca del universo de significados de la cultura escolar” (DeptoPedagogía, 2010e, p. 7).

Para este estudio resulta interesante que se hable de la enseñanza en términos de proceso. Proceso que, a su vez, está inscrito —y, quizá, supeditado— a unos contextos macro: el institucional, el social y el cultural. En este sentido, la enseñanza resalta para el análisis etnográfico, pero no se conceptualiza. Antes bien, se entiende como una más de las acciones en que se ven inmersos los diversos “actores educativos”. De manera tal que, para



este enfoque, lo que cobra relevancia son los sentidos que dichos actores le atribuyen a las acciones y relaciones en las que ellos mismos intervienen. Así concebida, la enseñanza

es, entonces, un modo de relación que no deja de estar condicionada por los contextos institucional, social y cultural, en los cuales ella se inscribe. Igualmente, la noción de “proceso” —al menos, en los términos en que es presentada— excluye la posibilidad de pensar la enseñanza como un “acontecimiento”, que irrumpe en un momento incalculable e impredecible, y que, por tanto, no se puede suscribir en la idea del “proceso”.

5. La enseñanza como escenario de conversación

Uno de los documentos analíticos se interesa por anotar cuáles son los componentes esenciales de la “conversación en el aula”. Así, reconoce que, para hacerle frente a la imagen habitual descrita de una clase comandada por el “discurso abstracto de los profesores, en situaciones donde este discurso se convierte en una barrera de aprendizaje para un grupo heterogéneo de alumnos”, se ha pensado una enseñanza orientada, más bien, por “estrategias de diálogo en el aula” (DeptoPedagogía, 2010e, p. 13). La enseñanza se concibe entonces como un “proceso” inscrito en un “esquema determinado de comunicación” que alcanza su forma “ideal” en el diálogo, que ha de basarse en una “dialéctica de la argumentación entre iguales” (DeptoPedagogía, 2010e, p. 13).

Para este estudio es interesante señalar que se describen las características que, a juicio del documento analítico, debe tener la enseñanza para lograr ser “ideal”. Esta caracterización no se hace con el ánimo de conceptualizar o problematizar el concepto de enseñanza. Sin embargo, llama la atención que se conciba la enseñanza como un “proceso” de comunicación que tiene lugar en un contexto “determinado”. Esto permitiría pensar, tal vez, que el marco institucional sitúa unas formas determinadas de comunicación —y no otras—; es así que la enseñanza no queda expuesta a la arbitrariedad de un discurso —el del maestro— sino que se inscribe en unos determinantes que habría que considerar. La idea de enseñanza como “diálogo”, como una “dialéctica de la argumentación entre iguales”, da a pensar si en el diálogo siempre hay lugar para una “argumentación”, si no hay también presencia de balbuceos, ideas sin fundamento, opiniones, dudas, inseguridades. Así mismo, el texto no desarrolla lo que entiende por diálogo “entre iguales”.

En relación con lo anterior, un documento analítico expone que los contextos sociales y culturales le imprimen un concepto específico a la enseñanza. Así, se apoya en la teoría



aseveración de que los discursos presentes en un aula de clase son “producto de contextos sociales y culturales determinados” (DeptoPedagogía, 2010e, p. 14) a los cuales “corresponde un concepto específico de enseñanza” (DeptoPedagogía, 2010e, p. 14). A renglón seguido retoma una teoría de John Dewey según la cual es posible distinguir dos tipos de comunicaciones: la “normal” y la “mecánica” que, a su vez, permite diferenciar dos tipos de clase: la “clase de método” y la “clase de discurso” (DeptoPedagogía, 2010e, p. 14).

Como puede observarse, el documento analítico presenta una idea suelta acerca de la enseñanza, pues no hace explícito cuál es el “concepto específico” que le corresponde. El texto no aclara si a la enseñanza le “corresponde” la idea de comunicación “normal” o “mecánica”, así como tampoco si le “corresponde” una “clase de método” o una de “discurso”. Lo que sí puede establecerse es la insistencia en que la enseñanza está inscrita en unos “contextos sociales y culturales determinados” (DeptoPedagogía, 2010e, p. 14). Ahora, si bien es cierto que no se puede negar que los contextos específicos producen unos discursos ni el carácter situado de los mismos, ¿la enseñanza no puede darse también como un acto, una actuación, un acontecimiento, que puede resignificar esos discursos e, incluso, romperlos o relativizarlos?

6. La dispersión acerca de la enseñanza

Finalmente, encontramos una serie de significados acerca de la enseñanza que se caracterizan por la dispersión y que ofrecen escasas perspectivas de articulación con las categorías enunciadas anteriormente. Así, a continuación presentamos unas ideas “seltas” que encontramos en relación con la enseñanza en los documentos analíticos.

- Enseñar o enseñanza como término

Un documento analítico trata el “enseñar” o la “enseñanza” indistintamente. Así pues, se trata de términos que bien podrían reemplazarse e incluso no aparecer. Este documento analítico se vale de algunas ideas de Jesús Martín-Barbero para asegurar que la universidad, al estar orientada por saberes “rentables”, y no por saberes “indispensables” (DeptoPedagogía, 2010c, p. 7), tiene que considerar críticamente su proyecto social en el cual no sólo realiza un oficio: el de enseñar, sino que tiene una vocación: la de formar ciudadanos. Puede decirse, entonces, que el texto suscribe la tesis de que la universidad



tiene como “oficio” enseñar. Sin embargo, esta afirmación deja el “enseñar” en el estatuto de un término que bien podría reemplazarse por otro, o desaparecer. Por otra parte, aunque llama la atención que se considere el “enseñar” como un oficio, no se puede profundizar en el análisis, pues de esta noción tampoco hay desarrollos.

- Enseñanza y enseñar como medios de transmisión de humanidad y cultura

Para uno de los documentos analíticos la transmisión de la humanidad y de los bienes culturales se logra gracias a la enseñanza y al enseñar respectivamente, sin mayores precisiones. Lo anterior muestra, una vez más, las implicaciones que tiene emplear la enseñanza y el enseñar como términos indiferenciados e indefinidos.

El documento analítico en mención se basa, pues, en el historiador Jorge Orlando Melo para afirmar que la humanidad ha sido producto del desarrollo de su “capacidad de transmitir y legar a través de la enseñanza y el aprendizaje” (DeptoPedagogía, 2010j, p. 2). En este sentido, también afirma que el “acto educativo” supone un lazo social que podría conceptualizarse como “vínculo educativo” (DeptoPedagogía, 2010j, p. 23), que implica, como una de sus “tareas fundamentales”, “enseñar o transmitir los bienes culturales” (DeptoPedagogía, 2010j, p. 23).

Como se puede ver, aquí la enseñanza es un término que no tiene mayores desarrollos ni implicaciones. Se reconoce un concepto como la *transmisión* en el cual la enseñanza tiene el lugar de medio para lograr los legados de la humanidad. Y, de otro lado, resaltamos el hecho de nombrar el enseñar como transmisión y como una de las tareas fundamentales del acto educativo. Por los equívocos que desata el concepto de *transmisión* en el ámbito educativo, sería conveniente que el documento precise lo que entiende por dicho concepto.

- La enseñanza como asunto de “tacto”

Un documento analítico presenta las condiciones para crear un “ambiente” o “clima” en el aula que permita el reconocimiento y la acogida. Dicho documento se vale de las reflexiones de Max Van Manen para pensar una de las condiciones que demanda el aula si se entiende como espacio para el reconocimiento y la acogida: el tacto. Aparece aquí una exigencia ligada a la enseñanza que, sin embargo, no persigue conceptualizarla, sino caracterizarla. Así, la enseñanza “debe” tener un “tacto”, que es asociado, en el documento, a la forma que el discurso requiere para alcanzar una “comunicación exitosa” (DeptoPedagogía, 2010e, p. 12).



En uno de los documentos analíticos encontramos una referencia tangencial a la enseñanza, referida a la atención de las personas con discapacidad. En el marco de la justificación, se fundamentan las razones que sustentan un espacio de formación concerniente a la inclusión y a la discapacidad en razón de que, expresa el documento, los maestros en formación deben tener “elementos conceptuales, actitudinales y procedimentales” para “garantizar” los procesos de educación de la población “con discapacidad”. Es así como el documento analítico recurre al texto de la Unesco *Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas* para argumentar que es necesario pensar la formación inicial de maestros, en la medida en que “desde el principio” de su formación, los maestros deben tener la oportunidad de pensar las “implicaciones prácticas” que, “tanto para la enseñanza como para el aprendizaje”, tiene “atender la diversidad del alumnado en el aula común” (DeptoPedagogía, 2010g, p. 3).

En lo que respecta a la presente investigación conviene subrayar que la enseñanza emerge aquí como un asunto indefinido ligado al aula —es decir, a la escuela— y a la diversidad. Lo que resulta imperioso para el documento de la Unesco —y no directamente para el documento analítico, como se puede leer en el desarrollo del texto—, es pensar las implicaciones prácticas que el trabajo con la diversidad tiene para la enseñanza, y no al revés. Llama la atención precisamente que la enseñanza adquiere un matiz: “atender” a la diversidad, como si, tal vez, la primera tuviera que estar puesta al servicio de la segunda.

- La enseñanza como objeto de las políticas educativas

En uno de los documentos analíticos se presenta a la enseñanza como un asunto a discernir en la formación de maestros desde el punto de vista de las políticas educativas. De esta forma, en la justificación del espacio de formación, el documento analítico asegura que los programas de formación de maestros requieren un espacio de conceptualización y reflexión sistemática para pensar las tendencias y perspectivas de la política pública en educación, pues determinan “la construcción y consolidación del sistema educativo en el que el docente tendrá su espacio de actuación profesional” (DeptoPedagogía, 2010h, p.6). En este contexto, el documento asegura que es “imprescindible” que hoy los maestros se asuman como “intelectuales de la educación” lo cual significa ser “críticos frente al devenir de las



políticas y las normas que enmarcan y dirigen el sistema educativo y sus repercusiones en el ámbito de la enseñanza (Depto Pedagogía, 2010h, p. 6), entre otras.

Para este estudio resulta pertinente destacar la posición que sugiere el documento analítico al indicar que uno de los asuntos frente a los cuales los maestros han de posicionarse es la enseñanza, sin descuidar otros como la pedagogía, el currículo o la evaluación. La idea de que las políticas tienen repercusiones en la enseñanza, no soslaya una necesaria formación de los maestros en dos terrenos: el de las políticas, pero también el de la enseñanza, los cuales implican una lectura “analítica” del maestro que le permita un posicionamiento “crítico”. Conviene agregar que este documento nos da a pensar que la enseñanza se significa también en relación con las políticas educativas, aunque no presenta mayores desarrollos al respecto.

- La enseñanza como práctica extraescolar

Finalmente, para uno de los documentos analíticos la enseñanza es una práctica que puede tener lugar en la escuela pero también fuera de ella. Así, el documento precisa que las prácticas de enseñanza pueden acaecer tanto en el aula, la escuela, la universidad, como en los laboratorios, los museos, las bibliotecas y los espacios virtuales. También en estos escenarios sociales y culturales emergen condiciones de diálogo entre la pedagogía y las ciencias donde “se juegan otras formas de enseñanza de las ciencias y de difusión del saber científico” (Depto Pedagogía, 2010i, p. 6).

Para esta investigación, es pertinente resaltar la idea de que la enseñanza y sus formas no tienen lugar solamente en el espacio escolar. La presencia de la enseñanza en otros contextos constituye también una preocupación pedagógica, en la medida en que la enseñanza de las ciencias y la difusión del saber científico es lo que parece asignar un carácter pedagógico a espacios como laboratorios, museos, bibliotecas y espacios virtuales. Podemos ver cómo lo “pedagógico” queda circunscrito a la idea de enseñanza de las ciencias y difusión de saber científico. Por otra parte, no hay referencias bibliográficas en el documento analítico, lo cual impide ver cuáles son los referentes conceptuales que apoyarían esta idea.

3) Algunos programas de algunos espacios de formación del Componente Común

Se presentan aquí las diferentes formas de significar la enseñanza por parte de dos espacios de formación que conforman el C.C.: *Teorías Curriculares y Contextos Educativos*, y



Con respecto al programa del espacio de formación *Formación y constitución de subjetividades*, a pesar de ser este un espacio esencial para la formación de docentes en el Componente Común de formación inicial de maestros del Departamento de Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, no encontramos allí ninguna referencia a la enseñanza. Cabría preguntarnos si desde un espacio que busca “comprender, desde una perspectiva pedagógica, el proceso de formación y de constitución de subjetividades y la importancia de su reflexión para la práctica pedagógica y educativa” (DeptoPedagogía, 2015c, p. 4), la pregunta por la enseñanza podría ser desestimada.

Se expondrán a continuación siete categorías de los dos documentos mencionados. Estas son: La enseñanza abordada en clave histórico-social; La enseñanza ligada a los problemas y al aprendizaje; La enseñanza como red conceptual para el análisis del currículo; Exigencias al maestro en relación con la enseñanza; Redefinición del sentido de la enseñanza; Diálogos en torno a la enseñanza entre la cultura alemana, anglosajona y francófona con la colombiana y, finalmente, Aportes de los campos disciplinares a la pedagogía y viceversa.

1. La enseñanza abordada en clave histórico-social

Como parte de la justificación de un espacio de formación, se plantea que el análisis de las teorías curriculares a ser llevado a cabo en dicho espacio se sitúa “más allá de la concepción técnica de la enseñanza” (DeptoPedagogía, 2015a, p. 4). Para alcanzar esto, el programa propone enfocar la discusión de las teorías curriculares alrededor de aspectos histórico-sociales tales como la cultura, la sociedad, las reformas educativas, así como “las formas de disciplinamiento, regulación y control que han atravesado la dinámica educativa en occidente” (DeptoPedagogía, 2015a, p. 4). Las teorías curriculares son entonces entendidas como constructos sociales.

Es menester reconocer los alcances de esta propuesta en cuestión, en especial debido a sus intentos por cuestionar una supuesta objetividad y naturalidad de las teorías curriculares, yendo más allá de una concepción técnica de la enseñanza. El hecho de que el tratamiento de estas teorías se haga en relación con conceptos que permitan ‘comprender el “currículo como constructo social”’ (DeptoPedagogía, 2015a, p. 4) es un paso importante a la hora de pensar el tipo de relaciones en las que se encuentra inmersa la enseñanza y el oficio



2. La enseñanza ligada a los problemas y al aprendizaje

Igualmente dentro de este espacio de formación se expresa que las teorías curriculares, al ser una fuente de transformación del contexto educativo a través de la investigación, piensan “la enseñanza ligada a los problemas y a la organización y disposición para el aprendizaje” (DeptoPedagogía, 2015a, p. 4). Lo anterior, debido a que, al parecer —pues la escritura del texto lo hace bastante confuso—, es el papel como mediador cultural asumido por el maestro el que determina la calidad del aprendizaje.

Así pues, es resaltable el hecho de considerar las teorías curriculares como posibilitadoras de un diálogo para pensar el contexto educativo “mediante la investigación y la producción de conocimiento” (DeptoPedagogía, 2015a, p. 4). Para tal fin, el documento piensa la enseñanza ligada a los problemas para el aprendizaje, posición que debería ser reconsiderada, pues al fin y al cabo, ¿no se puede pensar también la enseñanza a partir de sus alcances? ¿a partir de un encuentro entre estos y sus limitaciones? Por otra parte, existe un aspecto que quisiera remarcar como problemático, y es el hecho de que, al parecer, el aprendizaje se concibe condicionado a la tarea del maestro. Es decir, no se piensa al otro como capaz de aprender sin un maestro. Y hay más. También se habla de calidad del aprendizaje. Como si este pudiera ser objeto de rankings, de elecciones, o se asemejara a prendas de vestir y uno pudiera decir “qué buena calidad la de este aprendizaje”.

3. La enseñanza como red conceptual para el análisis del currículo

En uno de los objetivos específicos del programa de curso en cuestión, lo que se busca con el concepto de enseñanza es entender este como una red conceptual y analizarlo en relación con el concepto de currículo y los procesos curriculares a partir de “puntos de encuentro, de divergencia, de contención, de correspondencia entre unos y otros.” (DeptoPedagogía, 2015a, p. 5). En esta búsqueda por pensar y repensar el concepto de enseñanza, resulta fundamental que los espacios de formación se pregunten por los sentidos del concepto. Además, el hecho de que este sea interpelado a partir del análisis de diferentes formas de relación con aquellos procesos y contenidos que, de una u otra manera, moldean la constitución de subjetividades luce como un campo fértil a la hora de resignificar la enseñanza.



Facultad de Educación

Dentro del tercer eje de los contenidos, a saber, *Currículo, ideología, reproducción y/o resistencia*. ¿Cómo el currículo reproduce y/o transforma la sociedad, los sujetos y las instituciones?, se presenta una exigencia al maestro de pensar “en los contenidos escolares, selección y organización de la enseñanza” (DeptoPedagogía, 2015a, p. 9) que se considera necesaria si lo que se intenta es cuestionar las formas de producción y circulación del conocimiento. Asimismo, y con Apple (1994) como referente teórico, se realiza una exigencia a “problematizar la incursión de las nuevas tecnologías en la escuela” (DeptoPedagogía, 2015a, p. 9) puesto que estas en ocasiones ubican al maestro en una posición de comodidad que le impide “pensar los contenidos, las formas y los medios de la enseñanza” (DeptoPedagogía, 2015a, p. 9).

El maestro es concebido, según lo anterior, bajo un rol ideológico que lleva a cabo a través de la enseñanza. Resulta curioso que, hablando sobre la necesidad de “pensar en los contenidos escolares, selección y organización de la enseñanza” (DeptoPedagogía, 2015a, p. 9) con el fin cuestionar las formas de producción y circulación del conocimiento, no se haga mención a un análisis de las formas de legitimación tanto del conocimiento como de unos contenidos curriculares que son, ante todo, particulares. Resulta valioso destacar que desde este espacio de formación se piensa en “problematizar la incursión de las nuevas tecnologías en la escuela” (p. 9), en especial si tenemos en cuenta la amplia aceptación que este tipo de discursos tiene desde organismos y documentos estatales.

5. Redefinición del sentido de la enseñanza

Como apertura a la descripción del programa de curso, se dice que dicho espacio de formación, enmarcado en “la configuración de la pedagogía en la contemporaneidad” (DeptoPedagogía, 2015b, p. 2), exige redefinir, entre otros, el sentido de la enseñanza. Esto, “a partir de las condiciones del presente, las nuevas demandas sociales y las necesidades de la formación de maestro” (DeptoPedagogía, 2015b, p. 2) y en relación con las formas de abordar dichos aspectos desde la perspectiva de una variedad de tradiciones pedagógicas.

De lo expuesto en el párrafo previo queda principalmente la duda —bastante grande por cierto— de si al pensar la enseñanza “a partir de las condiciones del presente” (DeptoPedagogía, 2015b, p. 2) y de las diversas necesidades, tanto de la sociedad como de los maestros, no caeríamos en un eterno bucle que obstruiría puntos a partir de los cuales



otro tipo de sentidos, y, por qué no, otro tipo de educación podrían brotar. No se ignora acá el hecho de que la enseñanza responde a ciertas necesidades tanto de individuos como de contextos; sin embargo, ¿no es justamente cuando se abandona ese intento por buscar necesidades con el fin de satisfacerlas que nuevas cosas suceden?

6. Diálogos en torno a la enseñanza entre la cultura alemana, anglosajona y francófona con la colombiana

Otro de los puntos que plantea por el programa de este espacio de formación es la búsqueda de formas en las que propuestas sobre la enseñanza desarrolladas en la cultura alemana, anglosajona y francófona, puedan “alimentar el diálogo con la cultura colombiana” (DeptoPedagogía, 2015b, p. 9). A lo anterior también se le agrega una interpelación por la manera en como se ha desarrollado “la apropiación de ciertos discursos propios” (DeptoPedagogía, 2015b, p. 9) de estas culturas, para así “establecer diferencias, continuidades o solapamientos de ciertos conceptos que circulan en nuestra cultura” (DeptoPedagogía, 2015b, p. 9). Dicha búsqueda es, cuando menos, justificada. A la expresión *Tradutore traidore* parece que no escapara nadie. Y este es justamente uno de los motivos por los que se hace necesario revisar, una y otra vez, la apropiación de ciertos términos y discursos extranjeros importados al campo pedagógico colombiano, dentro de los cuales se encuentra la enseñanza. La propuesta planteada por el documento con el fin de alimentar el diálogo con la cultura anglosajona y francófona resulta importante para el surgimiento de nuevos debates y discursos en el campo pedagógico colombiano.

7. Aportes de los campos disciplinares a la pedagogía y viceversa

Como parte del último punto de los contenidos de este espacio de formación, a saber, *Conclusión. ¿Es posible el diálogo intercultural? Experiencias, conceptualizaciones, Saber pedagógico y formas de producción de saber pedagógico en Colombia, aportes para la configuración de un campo de la pedagogía*, se busca reconocer los aportes hechos al campo pedagógico desde las diferentes disciplinas de los estudiantes, así como los aportes que el campo pedagógico ha realizado a sus respectivos saberes específicos. Cabe aclarar que lo anterior se busca “a través de las experiencias y producciones conceptuales que se han realizado en Colombia en los últimos 30 años” (DeptoPedagogía, 2015b, p. 11).

Igualmente, en concordancia con el párrafo previo, la metodología del curso propone, como parte de las actividades a ser llevadas a cabo en dicho espacio, el desarrollo de un ejercicio



de indagación e interpretación que permita un reconocimiento de los aportes que las diferentes corrientes de los estudiantes han hecho a conceptos del campo pedagógico, entre ellos la enseñanza.

De lo anterior, conviene resaltar dos alcances importantes. Por una parte, la búsqueda por crear nuevos vínculos entre el campo pedagógico —dentro del cual entraría el concepto de enseñanza— y otras disciplinas, no en una relación de supeditación o dependencia, sino desde un diálogo sobre los términos de la discusión. El otro alcance, por su parte, tiene que ver con el intento por buscar dichas conexiones en escenarios sociales diferentes al aula de clase. Por un lado este sería una forma de articulación entre la academia y la sociedad, articulación tan demandada hoy día. Y por el otro lado este sería un modo a través del cual nuevas preguntas e hipótesis en relación con el campo pedagógico y sus conceptos estructurantes podrían abrirse paso.

Tabla 4

Resumen Categorías y subcategorías derivadas del análisis de las fuentes de indagación

Fuentes de indagación	Categorías	Subcategorías
	<ul style="list-style-type: none"> - La enseñanza ligada al contexto y las necesidades 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ La enseñanza como respuesta a las necesidades de individuos y contextos ▪ Adaptación de la enseñanza a poblaciones diversas
	<ul style="list-style-type: none"> - Relaciones entre la enseñanza y el 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Espacios de la relación enseñanza-aprendizaje ▪ El desarrollo de competencias y su relación con la enseñanza-



<p>Facultad de Educación</p> <p>Documentos legales</p>	<p>aprendizaje</p>	<p>aprendizaje</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La evaluación y su relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje ▪ Relaciones entre el educador, la enseñanza y el aprendizaje ▪ Otros vínculos entre la enseñanza y el aprendizaje
	<p>- Los procesos de enseñanza-aprendizaje y la formación docente circundados por la tecnología</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Los procesos de enseñanza-aprendizaje y la tecnología ▪ La formación docente y la tecnología
	<p>- Sobre enseñanza, enseñabilidad y educabilidad</p>	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Enseñabilidad y educabilidad ▪ Libertad de enseñanza y enseñanza obligatoria ▪ La enseñanza como práctica ▪ La enseñanza en relación con lo disciplinar



<p>Facultad de Educación</p> <p>- Dispersión de concepciones y sentidos sobre la enseñanza</p> <p>- En torno a la enseñanza y sus encargados</p>	 <p>1 8 0 3</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ Modelo tradicional de enseñanza▪ La enseñanza como un fenómeno multidinámico▪ El sentido de la enseñanza▪ Teoría implícita de la enseñanza▪ Saber sobre la enseñanza▪ Métodos de enseñanza▪ Calidad de la enseñanza▪ Textos de enseñanza▪ Actividades de enseñanza▪ Niveles y modalidades de la enseñanza▪ Encargados de la enseñanza▪ El docente y la enseñanza
	<p>1 8 0 3</p>	<ul style="list-style-type: none">▪ La enseñanza como asunto nodal del campo de la pedagogía▪ La enseñanza como un concepto del



<p>Facultad de Educación</p> <p>Documentos Analíticos del Componente Común</p>	<p>Enseñanza y campo de la pedagogía</p>	<p>campo de la pedagogía</p> <ul style="list-style-type: none"> La enseñanza como un concepto del campo conceptual y narrativo de la pedagogía La enseñanza como un concepto del “saber didáctico”
	<p>Relación (tensa) entre la enseñanza y el aprendizaje</p>	<ul style="list-style-type: none"> Relación directa: proceso de enseñanza-aprendizaje Si se complejiza el aprendizaje también se complejiza la enseñanza Hay relación enseñanza y aprendizaje, pero asincrónica El aula de clase como receptáculo de relaciones de enseñanza y aprendizaje Relación enseñanza y aprendizaje como “coincidencia” de sus términos



Facultad de Educación

- El maestro como
enseñante

- La enseñanza autoriza al maestro
- El profesor: sujeto capacitado para seleccionar contenidos de enseñanza
- El maestro es competente para enseñar un saber, pero hay que pensarlo más allá de la “simple” enseñanza de la disciplina
- La enseñanza como acción educadora del maestro; enseñar como el campo de acción más concreto de la educación
- La enseñanza: el quehacer de la docencia y del maestro
- La enseñanza: una práctica que puede ser problematizada por el maestro
- Deseo de saber: condición del maestro como enseñante



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Facultad de Educación	- La enseñanza como objeto de observación de estudios etnográficos	
	- La enseñanza como escenario de conversación	
	- Dispersión acerca de la enseñanza	<ul style="list-style-type: none">▪ Enseñar o enseñanza como término▪ Enseñanza y enseñar como medios de transmisión de humanidad y cultura▪ La enseñanza como asunto de “tacto”▪ La enseñanza para “atender” a la diversidad▪ La enseñanza como objeto de las políticas públicas▪ La enseñanza como práctica extraescolar
	- La enseñanza abordada en clave histórico-social	
	- La enseñanza ligada a los problemas y al aprendizaje	
	- La enseñanza como red conceptual para el análisis del currículo	



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

Programas de estudios Espacios de Formación del Componente Común	Facultad de Educación	- Exigencias al maestro en relación con la enseñanza	
		- Redefinición del sentido de la enseñanza	
		- Diálogos en torno a la enseñanza entre la cultura alemana, anglosajona y francófona con la colombiana	
		- Aportes de los campos disciplinares a la pedagogía y viceversa	

Como se pudo apreciar, en las agrupaciones derivadas del análisis de los documentos legales la enseñanza se torna, más que en un concepto aclarado, en unas nociones que bordean diversas denominaciones que no permiten sus elucidaciones, quedando, por consiguiente, bajo el peso de los interrogantes, como bien se pudo ver en el análisis de las categorías.

Por su parte, el análisis de los documentos analíticos del Componente Común permite dilucidar lo siguiente: al igual que sucede en la legislación, la enseñanza, en el Componente Común, no aparece conceptualizada, esclarecida, delimitada sino caracterizada y en relación con otros problemas. Esto tiene la potencia de establecer vínculos con otros campos del saber, pero deja librada al azar —y, por tanto, indeterminada— una conceptualización acerca de la enseñanza; conceptualización que está disponible en no pocos trabajos elaborados en el país acerca de la enseñanza.

Lo que el Componente Común pretendía era unos lineamientos mínimos que permitieran una orientación —política— para la formación de los maestros en la Facultad de Educación. El descuido por lograr concretar los acuerdos en *todos* los Espacios de Formación restó potencia a la pretensión primera, al menos en lo que concierne a la enseñanza.



Por otra parte, puede observarse que cuando los espacios de formación reconocen la importancia de la apuesta por un Componente *Común* de formación de maestros, esto tiene implicaciones definitivas en la formulación de un documento analítico: en sus objetivos, perspectivas, articulaciones, conceptualizaciones y posturas teóricas y académicas.

Como se pudo ver, son escasas —en realidad muy pocas— las referencias al escenario escolar, espacio que, se supone, sería el territorio en que la enseñanza circula y donde los maestros llevarían a cabo su práctica. La ausencia de menciones —y menos aún de reflexiones— deja en vilo un proyecto institucional de formación de maestros que entienda y apuntale la enseñanza como orientación —política— teórica y práctica.

Y, finalmente, en no pocas ocasiones, cuando la enseñanza aparece significada como un concepto, este se da por sentado o sobreentendido. A nuestro modo de ver, esta situación opaca la posibilidad de entenderla como un campo de problematizaciones abierto a nuevas formas de significación, abordaje, problematización, ampliación y enseñanza.

En lo concerniente al análisis derivado de la lectura de algunos programas de algunos espacios de formación del Componente Común, podemos aseverar que en las formas de significar la enseñanza más que nombrarla o explicitarla, está relacionada con los distintos problemas e interrogantes propios de los programas; por tanto, se puede notar que no hay un detenimiento en cómo se la entiende, sino que se pasa rápidamente a dársela por sentado en el discurso y las prácticas, tal como fue observado en el análisis de los documentos analíticos.

6. DISCUSIÓN

De los posibles comunes...

Creemos que hemos logrado una revisión detallada de las formas de significar la enseñanza en la legislación y en el C.C. de formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Sin embargo, si se quiere obtener un panorama más completo de lo que circula en la Facultad en relación con la enseñanza, sería preciso indagar, a nuestro modo de ver, en dos contextos más: el de las denominadas didácticas específicas de cada licenciatura y el de las prácticas, bien sea en las prácticas pedagógicas o en las llamadas prácticas tempranas, según se presenten en cada licenciatura.



Antes bien, en su origen, el Componente Común tuvo la osadía de haber querido elevarse a la dignidad de un gesto institucional para establecer lo *común*.⁷ Sin embargo, hasta ahora —

Facultad de Educación y, al menos, respecto de la enseñanza— en la Facultad no hemos estado a la altura de este gesto y no hemos hecho justicia académica a la prolífica producción que en el país existe a propósito de la enseñanza. Podemos decir esto en la medida en que, como hemos visto, en los documentos analizados no se presentaron tejidos a la manera de voces que, conservando su independencia, se tuvieran *mutuamente* en cuenta, lo que le podría dar lugar a la polifonía.

Conviene aclarar, pues, que no aspirábamos ni podíamos aspirar con esta investigación a encontrar homogeneidad en las formas de significar la enseñanza, pero es que lo común no es lo homogéneo, como dijimos. Ahora bien, como vimos, los posicionamientos en relación con la enseñanza son radicalmente divergentes las más de las veces, e incluso, por momentos, francamente opuestos. Valga decir, además, que podemos advertir una extraña escisión entre pedagogía y didáctica en la Facultad, de ahí que el C.C. sea el escenario en donde se forman los estudiantes de las distintas licenciaturas en materia de pedagogía. Una posible implicación de lo anterior es que probablemente la separación que pudimos advertir tenga como efecto dificultades de articulación entre los llamados espacios de formación pedagógica y los espacios de formación en el campo de las denominadas didácticas específicas. Lo cual, a su vez, podría debilitar la reflexión, fundamentación y complejización de la enseñanza, en sentido práctico y teórico. Esto tal vez se pueda convertir en objeto de estudio de próximas investigaciones. Podemos anotar, además, que para algunas tradiciones pedagógicas la pedagogía y la didáctica no son campos separados. De otra parte, podemos decir que el llamado desplazamiento de la enseñanza por el aprendizaje al que apelan algunos de los autores citados en el planteamiento del problema de esta investigación, no se debe solo a la presencia de “corrientes psicológicas” en el campo educativo. Se debe también a la proliferación —desarticulada— de posiciones que acerca de la enseñanza hace presencia en el ámbito pedagógico de la formación de maestros de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, sin que por ello se hayan discutido ni definido mínimos comunes que permitan una orientación para dicha formación

⁷ Lo común no es lo homogéneo, ni más de lo mismo, ni lo único, ni la repetición; es, más bien, un punto de partida, un principio, que vislumbra un panorama posible en el cual se renuncia “al totalitarismo de lo *uno* y al esquematismo del *dos*, y que contrapone a ello la compleja simultaneidad de lo *polifónico*, *plural* y *múltiple*” (Diker y Frigerio, 2012, p. 8).



en lo que respecta a la enseñanza, precisamente. De hecho, como propone uno de los documentos analizados, la inclusión de la psicología cultural puede significar la complejización del aprendizaje y también de la enseñanza, lo cual exige, eso sí, unos encuadres en los cuales se hagan explícitas las formas de entender la enseñanza, el aprendizaje y su posible relación.

De otro lado, es posible decir que la enseñanza puede ser pensada desde el inicio de la formación de maestros y no sólo cuando ellos emprenden sus prácticas. Así, nuestras prácticas de formación en la Facultad podrían estar orientadas por el saber de que disponemos en Colombia acerca de la enseñanza, si y sólo si, instalamos y habilitamos dicho saber en los espacios de formación pedagógica de los estudiantes de la Facultad de Educación. En este sentido, podemos afirmar que pensar la enseñanza como problema político implica considerarlo, a su vez, como un problema institucional de la Facultad de Educación, que requiere y exige lineamientos curriculares institucionales que definan orientaciones y mínimos comunes para establecer lazos entre las diversas posturas y tradiciones, y para que, con ello, no se auspicie la desarticulación que pudimos observar. Ahora bien, si se descuida la presencia de reflexiones fundadas acerca de la enseñanza en el plan de formación, se debilita también el campo de acción de los egresados de la Facultad de Educación.

Como se dijo, hacia el final de este estudio pudimos advertir que la pregunta por la enseñanza no era más que la antesala a una pregunta más amplia, que puede alcanzar profundas y variadas implicaciones: se trataría, en últimas, de pensar las formas de significar la pedagogía en el contexto de la formación de maestros en la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Con todo, esta investigación no puede más que dejar sugerida la posibilidad de esta pregunta para eventuales indagaciones futuras.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alliaud, A. (2017). *Los artesanos de la enseñanza. Acerca de la formación de maestros con oficio*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Alliaud, A., y Antelo, E. (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires, Argentina: Aique Educación.
- Ayala, M. M. (1999). La enseñanza de la física para la formación de profesores de física. *Tecné, Episteme y Didaxis*, (6), 6-13.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

- Castro, F. (1999). *La historia me absolverá*. Navarra, España: Txalaparta.
- Castro, F. (2010). *Componente Común de formación inicial de maestros*. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 1-17.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación, Ley 115*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Decreto 0709*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1997). *Decreto 3012*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (1998). *Decreto 0272*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2005). *Decreto 2035*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016: Pacto Social por la Educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Decreto 4790*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2010). *Resolución 5443*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2012). *Sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015a). *Decreto 1075*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2015b). *Decreto 2450*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2016). *Resolución 2041*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- de Tezanos, A. (2007). Oficio de enseñar-saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, (12), 7-26.



UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA

- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa II. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona, España: Gedisa.
- Departamento de Pedagogía. (2010a). *Documento analítico del espacio de formación Infancias y culturas juveniles*. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Departamento de Pedagogía. (2010b). *Documento analítico del espacio de formación Arte, estéticas y educación*. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Departamento de Pedagogía. (2010c). *Documento analítico del espacio de formación Ciberculturas, medios y procesos educativos*. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Departamento de Pedagogía. (2010d). *Documento analítico del espacio de formación Cognición, Cultura y Aprendizaje*. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Departamento de Pedagogía. (2010e). *Documento analítico del espacio de formación Educación y sociedad: teorías y procesos*. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Departamento de Pedagogía. (2010f). *Documento analítico del espacio de formación Historia, Imágenes y Concepciones de Maestro*. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Departamento de Pedagogía. (2010g). *Documento analítico del espacio de formación Pedagogía, inclusión y discapacidad*. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Departamento de Pedagogía. (2010h). *Documento analítico del espacio de formación Políticas Públicas y Legislación Educativa*. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Departamento de Pedagogía. (2010i). *Documento analítico del espacio de formación Seminario Interdisciplinario Pedagogía-Saberes*. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.



- Departamento de Pedagogía. (2010j). *Documento analítico del espacio de formación*. **Facultad de Educación**. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Departamento de Pedagogía. (2015a). *Programa del espacio de formación Teorías Curriculares y Contextos educativos*. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Departamento de Pedagogía. (2015b). *Programa del espacio de formación Tradiciones y Paradigmas en Pedagogía*. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Departamento de Pedagogía. (2015c). *Programa del espacio de formación Formación y constitución de subjetividades*. Medellín, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.
- Derrida, J., y Roudinesco, E. (2003). *Y mañana, qué...* Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Echeverri, G., y López, B. (2004). La enseñanza en educación superior: entre la enseñabilidad y la educabilidad. *Revista Universidad de Medellín*, (77), 49-57.
- Echeverri, J. A. (2015). Desplazamientos y efectos en la formación de un campo conceptual y narrativo de la pedagogía en Colombia (1989-2010). En J.A. Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp. 149-200). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores.
- Frigerio, G. (2012). "Sobre la posición del investigador". *Conferencia dictada en el marco del V Encuentro de Educación y desarrollo humano. Sujetos y políticas del desarrollo humano: miradas plurales en Educación Superior, Maestría en Educación: Desarrollo Humano*. Cali, Colombia: Facultad de Educación, Universidad de San Buenaventura.
- Frigerio, G., y Diker, G. (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción*. Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Frigerio, G., y Diker, G. (2012). *Educación: posiciones acerca de lo común*. Paraná, Argentina: Editorial Fundación La Hendija.
- Gadamer, H-G. (1993). *Verdad y método I*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gadamer, H-G. (2006). "Sobre el círculo de la comprensión". *Verdad y método II*, 7ª ed. (pp. 63-70). Salamanca, España: Sígueme.



- Henao, O. (2002). *La enseñanza virtual en la Educación Superior*. Bogotá, Colombia: Facultad de Educación Ministerio de Educación Nacional. Icfes. Serie Calidad de la Educación Superior. No. 8.
- Martínez, A. (2010a). La configuración del maestro: la dilución de un rostro. En A. Martínez., y A. Álvarez (Comps.), *Figuras contemporáneas del Maestro en América Latina. 30 años del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica* (pp. 127-164). Bogotá, Colombia: Editorial Magisterio.
- Martínez, A. (2010b). ¿Puede la enseñanza incitar el pensamiento? En G. Frigerio., y G. Diker (Comps.), *Educar: ese acto político* (pp. 153-171). Paraná, Argentina: Del Estante Editorial.
- Pennac, D. (2008). *Mal de escuela*. Bogotá, Colombia: Mondadori.
- Pérez, J. F. (1997). Elementos para una teoría de la lectura. *Utopía Siglo XXI*, 1 (1), 111-126.
- Quiroz, R. (2006). La enseñanza de las corrientes pedagógicas: una propuesta didáctica desarrolladora. *Íkala. Revista de lenguaje y cultura*, 11 (17), 339-361.
- Rilke, R. M. (1989). *Cartas a Benvenuta*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Ríos, R. (2006). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 18 (44), 11-31.
- Runge, A. K. (Sin fecha). *¿Educación o enseñanza?: El campo de las didácticas y las metódicas*. Sin publicar. 1-19.
- Terigi, F. (2004). La enseñanza como problema político. En G. Frigerio., y G. Diker (Comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de la educación en acción* (pp. 191-202). Buenos Aires, Argentina: Noveduc.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia, Anthropos, Siglo del Hombre Editores.