

Adquirir el don de la pedagogía, significa defender la profesión docente

Javier Fayad Sierra, Ph.D*

Recibido: Enero 23 de 2009

Aceptado: Marzo 30 de 2009

Get the talent of pedagogy. It means to defend teacher's profession

Resumen

Las prácticas del ser maestro están referidas directamente con la pedagogía, el saber pedagógico y el conocimiento escolar.¹ Se trata de establecer el estado de elaboración de los elementos que componen lo uno y lo otro. Es importante que el maestro se afirme en el saber de uno o más, de los siguientes aspectos: La asignatura que enseña y su didáctica, el currículo, el aprendizaje y la gestión. Estar en ese lugar nos plantea la urgencia de contestar en que nivel y en que complejidad de elaboración estamos con respecto a la pedagogía. Evidenciar uno o varios de estos lugares posibles, significa que estamos adentro de la pedagogía. Pero estas relaciones son precisamente las que nos ayudan a definir las diferentes concepciones de la pedagogía.

Palabras clave: Quehacer docente, Formación, Pedagogía.

Abstract

The practices of being a teacher are referred directly to the pedagogy, pedagogical knowledge and school knowledge. It seeks to establish the status of development of the elements that make up the one or the other. It is important that the teacher master knowledge of one or more of the following aspects: The taught subject and teaching, curriculum, learning and management. Being in that place we face the urgent need to answer in what level and complexity of production we are with regard to pedagogy. To demonstrate one or more of these areas as possible, it means that we are in pedagogy. But these relations are precisely those that help us define the different conceptions of pedagogy

Key words: Teaching work, Training, Pedagogy.

* Docente-investigador de la Universidad del Valle, Colombia.

1. El término conocimiento escolar es un planteamiento conceptual que venimos elaborando con Jaime Fayad, Néstor Sánchez y William Rodríguez a partir de hacer una lectura muy particular del texto *Diferencia y repetición* de G. Deleuze. Lo planteamos a partir del seguimiento que hacemos del hexágono de las ciencias cognitivas de Howard Gardner y el octógono de los puntos de vista sobre la pedagogía de las matemáticas de Carlos Vasco. Tomamos la construcción de relaciones posibles que nos permiten diseñar una cartografía social sobre las prácticas de la escuela (fundamentos, teorías, prácticas, procesos, técnicas, valores) y en forma paralela establecemos niveles de relaciones entre los conceptos (Enseñanza, Aprendizaje, Didáctica, Disciplinas-áreas, Gestión, Currículo, Pedagogía). Para luego relacionar unos y otros, prácticas y conceptos, de tal manera que describimos formas de relación en las que podemos plantear las series que se producen, las diferencias y repeticiones. El mapa de relaciones entre estas diferencias y repeticiones es lo que llamamos conocimiento escolar.

“Me gusta estar al lado del camino. Fumando el humo mientras todo pasa. Me gusta abrir los ojos y estar vivo. Tener que vérmelas con la resaca. Entonces navegar se hace preciso. En barcos que se estrellan en la nada. Vivir atormentado de sentido. Creo que esta sí es la parte más pesada...” (Fito Páez. *Al lado del camino*).

1. El quehacer docente viene del don de ser maestro

Consideramos entonces que se trata de plantear la diferencia o repetición que nos permite preguntar si lo que hacemos es suficiente con la elaboración de la pedagogía, o si es necesario ir más allá, hacer consciencia sobre la concepción particular de la pedagogía en que nos ubicamos. Este estado de consciencia no representa cierta ambigüedad, ni arbitrariedad, porque es una decisión formativa que tomamos al concretar el proceso de elaboración en que nos encontramos con respecto a la pedagogía,² el saber pedagógi-

co³ y la práctica pedagógica.

La pregunta que queremos contestar es: ¿Cuál es el don que define el ser maestro?⁴ ¿Ese don se adquiere por medio de una formación como docente, se recibe de una experiencia, es producto de una práctica? Para los maestros formados en una profesión docente, como normalistas o licenciados, se recibe el don de la enseñanza y apren-

2. En el libro *Pedagogía, discurso y poder* editado por Corprodic en 1990, encontramos varias definiciones de Pedagogía. Para Mario Díaz en este texto, la pedagogía es una práctica discursiva entendida “como un aparato instrumental de la ideología, un sistema signifiante que elabora sus propias normas a partir de otras disciplinas y construye una serie de instrumentos (reglas) para incidir en los discursos no pedagógicos. De esta manera, la función dominante de la pedagogía no se entendía como la construcción de objetos de conocimiento sino como la intervención sobre los discursos que se convierten en objeto del conocimiento escolar. Considerábamos, de manera embrionaria, al discurso pedagógico como el instrumento de transformación del conocimiento teórico en conocimiento pedagógico y como el medio de imposición de normas y prácticas ideológicas y culturales” (Díaz, 1990, 42-43). En el mismo libro José Muñoz en el texto *Las prácticas pedagógicas y sus relaciones de poder* define la pedagogía como una actitud frente al mundo, una forma de encararlo, de asirlo, de comprenderlo; la pedagogía es por tanto, un acto valorativo: significa toma de posición ideológica (Muñoz, 1990, 70). En el mismo libro Carlos Eduardo Vasco en el texto *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica* plantea que la pedagogía es el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y

dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan en su quehacer (Vasco, 1990, 110). Para Olga Lucía Zuluaga en el texto *Pedagogía e Historia* la pedagogía es la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas (Zuluaga, 1987, 192).

3. En el texto *Pedagogía, discurso y poder* de Corprodic, la profesora Eloisa Vasco en el texto *El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía* define el saber pedagógico como el origen y condición de posibilidad de la pedagogía. Es un saber que parte de “El hecho de que el maestro esté ubicado en la institución escolar y le confiere a su labor características que se derivan de las condiciones concretas de su trabajo y que le plantean ciertas exigencias, restricciones, limitaciones e incertidumbres que son ineludibles. Es a partir de esas condiciones concretas y dentro del ámbito de estas restricciones desde donde el maestro tiene la posibilidad de reflexionar sobre su labor, de generar y de hacer explícito un saber que le es propio y que se manifiesta en el diario quehacer de enseñar. Es un saber complejo cuyo primer sujeto legítimo es el maestro; un saber que se pone en acción primordialmente cuando ese sujeto, el maestro, enseña” (Vasco, 1990, 123-124). En el mismo texto continúa diciendo: “El saber pedagógico se ve entonces como un saber relativamente autónomo, pero no aislado de otros saberes, los cuales le aportan elementos valiosos. Desde su propio espacio, el saber pedagógico tiene la capacidad de apropiarse y transformar para sí los aportes de las otras disciplinas, y de generar un conocimiento que se legitima desde la experiencia y la reflexión de los maestros, y desde el quehacer mismo de enseñar” (Vasco, 1990, 140-141). Para Olga Lucía Zuluaga el saber pedagógico es un saber específico que “está conformado por los diferentes discursos a propósito de la enseñanza entendida en sentido práctico o conceptual. Reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza. Es el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Circula por los más variados registros del poder y del saber” (Zuluaga, 1987, 198).

4. GARCÍA MOLINA, José. “Tiempo, don y relación educativa”. En: SKLIAR, Carlos y FRIGERIO, Graciela. *Huellas de Derrida. Ensayos pedagógicos no solicitados*. pp. 105 a 123. Buenos Aires: Del estante editorial, 2006. El juego de palabras e interpretaciones sobre el don lo tomamos en forma literaria, diferente a literal, de la lectura de este texto.

dizaje como una de las condiciones de identidad de la profesión, es un hecho práctico que permite establecer una ubicación reconocida con respecto a los aspectos importantes que definen el don del saber pedagógico y de la pedagogía.

Para cada profesión hay una manera de especificar el don que se recibe y representa el quehacer de ese saber, gracias a cada don es que encontramos diferencias y relaciones entre las profesiones. Pero cuando una persona de otra profesión, suplanta, sin construir un estado de consciencia de la diferencia o repetición, se produce inestabilidad y fragmentación del papel de los dones de cada saber. Se inicia la comercialización para satisfacer intereses que no son del saber en concreto, quedando dependiente del orden economicista. ¿Entonces vale decir qué pasa cuando el que asume la función de maestro sin tener formación pedagógica es ubicado en el lugar de tener el don de la pedagogía? ¿Qué pasa al suplir un saber y práctica sin tener identidad y encuentro formativo con ese saber? Según el Decreto 2035 de 2005, se resuelve recibiendo un curso de pedagogía de 10 créditos (480 horas el 50% presencial).

El problema que tenemos está en que existe un don diferente para cada saber porque se pertenece a una cultura diferente, adquirirlo se hace al estar en la cultura de la práctica del saber en referencia. No es inmediato ni fácil entender esta situación que nada tiene que ver con la condición exclusiva de un decreto que valida por medio de

la contratación el don que aún no se ha adquirido. Si la razón es simplemente económica podemos decir que se regala como un asunto decorativo, suntuoso, o como una deuda que queda pendiente. Pero si ese “objeto regalado” no tiene uso, porque la persona no está en la cultura que le representa, ¿qué puede pasar?

Consideramos que el don de la pedagogía no es una mercancía, es una representación compleja de un quehacer de la formación para aprender y enseñar en un contexto particular, que se materializa al darle una forma concreta de representar el “conocimiento escolar” y como ente material representa intereses y concepciones del contexto escolar. Esta posibilidad de concretar su estructura nos permite que cuente con una explicación que sustenta el nivel de elaboración del saber particular que identifica el ser maestro, que es el saber pedagógico como contenido que alimenta el don de quien es maestro.

La presentación más concreta de lo que hace el maestro en la institución escolar se deriva necesariamente de las prácticas del contexto escolar y sus relaciones en forma de “conocimiento escolar”. Es el hecho de la forma como encontramos en el quehacer cotidiano de la escuela, las relaciones entre los elementos de lo que denominamos “conocimiento escolar” (didáctica, aprendizaje, enseñanza, disciplinas-áreas, gestión); en lo concreto-concreto es un hecho que cualquier persona, siguiendo las actividades que se realizan en el contexto escolar, bien sea, en forma mecá-

nica o experiencial –de la experiencia–, puede adquirir las bases suficientes para manejar y disponer las relaciones de aprendizaje-enseñanza en el adentro de las relaciones del “conocimiento escolar”. Esta realidad de que en la práctica concreta cualquier persona lo pueda hacer, inclusive, que lo pueda hacer bien, no significa que necesariamente lo está haciendo bajo el don de la pedagogía y del saber pedagógico. Recitar un manual guía de las editoriales y contener disciplinariamente las conductas de menores de edad con el respaldo de la “autoridad” institucional, no requiere del don de la pedagogía.

La relación económica del don que se asume como regalo, por título, nombramiento, ocupación laboral, bien material, clientela institucional, depende de una condición de dar, recibir y devolver. Cuando el supuesto don, se forma y distribuye, bajo una competencia que implica un gesto de honor, deuda y compromiso que requiere ser devuelto, es un bien que se transa y se comercializa y cumple con la función representativa del valor de la transacción realizada. El hecho de ser un don recibido por medio de la participación en un proceso cultural, deja de ser simplemente una obligación de transacción, porque es una función de construcción de lo subjetivo, de lo que no se puede medir y no se transa. Por esta razón el don no se adquiere por título, nombramiento, ocupación laboral y acto clientelista.

Ocupar un lugar de saber sin tener el don del

saber lo comercializa, crea la deuda, el endeudamiento y la dependencia entre dar, recibir y devolver. El magisterio sindicalizado tiene razón cuando argumenta que nombrar profesionales sin formación de normalista o licenciado es una de tantas formas que se inventó el Gobierno para fracturar la relación entre maestros y sindicatos, para trasladar esta relación a la deuda entre gobiernos y profesionales nombrados, para que política y gremialmente desconozca el valor del sindicato, de lo gremial: es decir que se pierda la función de un lugar específico para la defensa de los derechos. Pero el don que se ejerce y se recibe directamente de la representación de la cultura, de su función, no necesita que el don como tal circule, actúe, ejerza y se defina bajo un valor que depende de una deuda que lo lleva a circular solamente como capital material, que es el gran logro de la estandarización, calidad y gestión del MEN.

El don que argumentamos no es tangible y afecta la condición subjetiva y social del ser humano, no tiene por qué depender exclusivamente de su capacidad de ser medible o valorado como algo que se adquiere materialmente. Por esta razón es que el saber pedagógico y la pedagogía, no se centran en alimentar las deudas adquiridas, en mediciones didácticas de *quizzes* y notas, de estándares y competencias, de eficiencias y calidades. Consideramos entonces que un don con una razón diferente al que se convierte en bien por la medición de su valor, no es un bien basado en procesos económicos de distribución y redis-

tribución de valores sociales, morales y deberes; no depende de los cálculos de lo que hace o no hace, no hay contrato ni deuda, no tiene que devolver el favor recibido.⁵

Para adquirir el don que no se tiene requiere de tiempo, más allá de un nombramiento por decreto y no se adquiere en un curso que se desarrolla en forma paralela con el año de prueba. Otra discusión es contestar la pregunta sobre cuál y cómo es el camino para adquirir ese don, en qué lugar de ese camino se encuentran los normalistas y licenciados que salen de la Escuela Normal o de la Facultad. En qué parte del camino se encuentran los profesionales que son nombrados sin formación pedagógica.

Las características y condiciones para recibir el don de la pedagogía están en el adentro del saber que representa el don mismo; en nuestro caso, adquirir el don de maestro está en el adentro de las características y condiciones del saber pedagógico y de la pedagogía. Una forma material y tangible de representar como fenomenología las condiciones del saber pedagógico y de la pedagogía, lo hacemos al explicitar lo que ocurre en los contextos educativos; en la representación concreta de saberes y prácticas, por medio del “conocimiento escolar”, por medio de la capacidad de conocer, representar y practicar las diferentes manifestaciones y situaciones de lo que se hace en el contexto de la escuela y que podemos definir como un mapa de relaciones y situacio-

nes entre disciplinas, didáctica, aprendizaje-enseñanza, currículo, gestión y pedagogía.⁶

Adquirimos conocimientos y experiencias que materializan lo pedagógico bajo la realidad del “conocimiento escolar”, con la intención de que el hecho de estar dentro de esta cartografía, asegura de alguna manera práctica que la persona ya está en el lugar de la pedagogía, porque desde su propia experiencia, avanza y adquiere una base conceptual y práctica, que le brinda diferentes concepciones sobre las formas de mejorar su quehacer como maestro. Cosas tan sencillas como que los procesos prácticos de ser evaluados como buenos maestros, siguiendo los requerimientos de ley, de los currículos y las didácticas, nos dice que estamos apropiando un nivel de la pedagogía. Nuestra perspectiva de relacionar la pedagogía y el “conocimiento escolar” se centra en la urgencia por afirmar y

5. GARCÍA MOLINA, José. *Op. cit.* p. 110.

6. Una explicación con más detalle de estos elementos es la siguiente: El saber particular de las asignaturas o áreas obligatorias (ver los contenidos en los manuales guías por años escolares). La didáctica (formación especializada en técnicas de enseñanza de los maestros por medio de saberes disciplinarios de áreas o asignaturas). El aprendizaje (aportes de la psicología cognitiva y de las ciencias cognitivas, ver el hexágono de las ciencias cognitivas de Howard Gardner o el octógono de la didáctica de las matemáticas de Carlos Eduardo Vasco). El currículo (saber particular de la estructuración de las instituciones escolares en todos sus niveles desde la básica a la superior). Modelos de Gestión Institucional (ver los formatos de estandarización del modelo de nueva institución escolar del MEN donde se centra en que los sujetos de la escuela formen parte de una cadena de mediciones e indicadores donde se administra la docencia antes que centrar su interés en la formación académica). La pedagogía (ver la concepción de las prácticas pedagógicas y saber pedagógico del Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas, donde la relación entre: Subjetividad, como construcciones diferenciales del ser; Institución como interpretación de las relaciones de poder; discurso como factor de articulación del quehacer docente en medio de contextos culturales y políticos, que traspasa la idea de la escuela como normatividad y control bajo un discurso pedagógico oficial o privado.

conceptualizar la pedagogía y sus relaciones en contexto, que nos permitan ampliar los elementos formativos sobre la construcción de sentidos y subjetividades, más allá de la simple práctica mecánica de la didáctica del salón de clase (que es asumida como un problema monodisciplinar antes que interdisciplinar), en forma dominante por modelos curriculares y de gestión.

¿Cuál es el tiempo y las formas para adquirir el don de la pedagogía? La pregunta hace referencia a la concepción que parte de que ejercer la función docente en nuestro medio, es suficiente y es un hecho material que cumple con estar en el don del saber pedagógico y la pedagogía. Pero resulta que todos podemos enseñar y ubicarnos en algún lugar posible bajo las referencias y realidades del “conocimiento escolar”, que nos permite en forma de experiencia ser reconocidos como maestros, porque ejercemos la función docente simplificada al dictar clases. ¿Pero esa práctica de dar clases en el estado más simple es pedagógica?

Retomando a José García Molina, con respecto a la adquisición del don, la práctica está en la pedagogía al establecer un estado de conciencia sobre la elaboración que se tiene del saber pedagógico y la pedagogía, es decir el don. La pregunta es: ¿Cuánto tiempo de elaboración necesita una persona para asegurar que está en el don del saber pedagógico y la pedagogía? Reconociendo que el tiempo real y tangible del contexto pedagógico se ejerce en el lugar, en la cartografía del “conocimiento escolar” y depen-

de en lo formal de la funcionalidad del contexto escolar, de lo que se vive y apropia. En forma paralela ocurre otra realidad del tiempo, pero que es diferente porque es el tiempo subjetivo que es inaprensible, es el tiempo de la formación subjetiva de la pedagogía, del sujeto que va más allá de la condición social de la realidad, que por su condición de funcionalidad no es tangible y material, se encuentra en las disposiciones de los inconscientes colectivos, de los arquetipos y de las construcciones subjetivas e intersubjetivas que fundamentan el don cultural del aprender y enseñar.

El tiempo de elaboración del saber pedagógico y la pedagogía se sustenta más allá de un presente dado, se genera por medio de la realización de unas tareas, actividades, reformas, modificaciones, prácticas, políticas del ser maestro; que aparecen representados en concreto en los cambios que equilibran las concepciones existentes entre los siguientes elementos del saber pedagógico, la pedagogía y su práctica: Los sujetos de la pedagogía. Las instituciones escolares (formal, no formal, informal y de comunidad). Los discursos pedagógicos. La temporalidad requerida desde los años 80, para esta elaboración, se concentra en el porvenir que incluye lo realizado y en el valor que produce el fenómeno de las condiciones ya logradas. Siguiendo a José García Molina, se trata de un porvenir que no se sabe, pero en el que se confía, es un tiempo imprevisible que afecta y modifica la realidad por los efectos de la experiencia y los posibles beneficios, es un tiempo que no se determina por medio del reloj,

es subjetivo y establece socialmente otras relaciones entre sus elementos y variables.⁷

El saber pedagógico y la pedagogía no son solamente abstracciones, son prácticas que ocurren en forma concreta en el contexto escolar, que no solamente en el aula y la arquitectura de la escuela, pero que están presentes en las manifestaciones de las relaciones del “conocimiento escolar” (saber disciplinario-didácticas-aprendizaje-curriculum-gestión-pedagogía). La condición para su adquisición es una elaboración que requiere procesos, trabajos y otras temporalidades que rompen con la lógica del año escolar, los períodos, los manuales, los nombramientos, los títulos, los decretos.

Entre los diferentes elementos que representan la elaboración de la pedagogía, está la concepción de sujeto y sus prácticas. La necesidad y urgencia de trabajar desde la concepción de sujetos sociales, antes que sujetos disciplinados bajo asignaturas y acumulación de saberes que son valorados en forma de competencias académicas que permiten ser y estar, bajo un comportamiento de calidad y ser medidos para asegurar que puede continuar estudiando en la educación superior (Pruebas SABER-ICFES-ECAES). Es decir que la concepción de subjetividad de la pedagogía quiere romper con la concepción normativa, que establece seres medidos bajo conductas previas, que hacen que la definición de ser y estar en el mundo, se hace por el uso de unos indicadores

que miden en qué estado está el ser y en qué lugar se encuentra. Es contra esa estandarización que la pedagogía lucha y propone otros lugares.

La acumulación conceptual e informativa hoy se adquiere bajo nuevas herramientas y formatos, que permiten que la formación de los sujetos incluya unas bases positivas del conocimiento; al mismo tiempo, se sustentan las prácticas de adquisición de saber y conocimiento por medio de modelos hermenéuticos de producción de sentidos y subjetividades, gracias al uso del mismo conocimiento. El fenómeno del conocimiento hoy es más amplio y requiere de diversas bases y fundamentos, que en su estructura puede hacer cada vez mayor la capacidad de disponer otras formas y usos del saber y conocer. Por esta razón la hegemonía que iguala a las personas bajo el conocimiento, crea una condición muy particular de la pedagogía, porque el interés por la construcción del sujeto produce variaciones. Es decir que la pedagogía pretende que el saber y el conocimiento se adquieran por ampliación de la capacidad de las valoraciones de las adquisiciones, más allá de esa visión hegemónica y unilateral, porque su quehacer pedagógico construye nuevas mediciones, sin negar órdenes disciplinarios y comportamientos bajo disciplinas y controles de los adultos sobre los menores de edad. Para la pedagogía este proceso de identificar y fortalecer las adquisiciones de los sujetos se realiza teniendo mucho cuidado de resaltar la importancia de los elementos que trabajan la diferencia, la variabilidad, el contexto y el complemento.

7. GARCÍA MOLINA, José. *Op. cit.* p. 114.

“En tiempos donde nadie escucha a nadie. En tiempos donde todos contra todos. En tiempos egoístas y mezquinos. En tiempos donde siempre estamos solos. Habrá que declararse incompetente en todas las materias del mercado. Habrá que declararse un inocente o habrá que ser abyecto y desalmado.” (Fito Páez. *Al lado del camino*).

2. Las políticas de estandarización y calidad sustentan que la profesionalización docente es uno de los tantos bienes transables

Parte de la discusión que nos trae a este evento tiene que ver con la lectura que hacemos sobre la política y las leyes educativas en Colombia. Lo difícil es reconocer que aceptamos pasivamente el eco literal de lo que dicen las leyes, cuando tenemos un desacuerdo sustancial en la concepción de educación y política, que es continuidad de las políticas de globalización que se implementan desde los 90 en forma de estandarización y calidad. La diferencia con las políticas gubernamentales se sustentan en el hecho de que la llamada política de “Revolución Educativa” es anti-estatal en lo que respecta al tema educativo, va en contra de la Constitución del 91 y la Ley 115 de 1994, es parte de una política de “empresarios por la educación” que son la sombra real y continua tras las políticas de los últimos gobiernos (Gaviria, Samper, Pastrana, Uribe). En la Constitución del 91 y la Ley 115 se propone un proyecto de Estado Social de Derecho con respecto a la educación, pero las contrarreformas y las políticas de gobierno por medio de la ejecución de planes de desarrollo las han re-

formado, implementando una política educativa estandarizada basada en la administración de la docencia bajo el modelo de gestión de la llamada eficiencia y calidad.

Queremos preguntar si el actual momento, desde la perspectiva política, nos plantea defender la profesión docente, o si requerimos de ubicar en qué estado de elaboración de la pedagogía nos encontramos, para aclarar en qué contexto existe la profesión y qué podemos hacer ante el eminente proyecto de privatización de la educación que se impone bajo la terquedad de los gobiernos. Porque no se trata de defender por defender, sino qué defendemos y por qué. La desbandada contra la justicia e identidad por lograr un buen estado de la formación docente, tiene su sustento en las políticas de estandarización que tiene como uno de sus principales logros, el hecho de aumentar las inequidades y las impunidades en la educación. Un ejemplo de estas inequidades está en la negación del valor de la profesión docente en los procesos de concurso de méritos, al darles un lugar de igualdad de condiciones a los profesionales sin título profesional como educadores, sin adquirir el don de la pedagogía, descalificando a los normalistas o licenciados que están en un lugar funcional y reconocido del proceso para adquirir el don de la pedagogía.

La condición de saber y el don no está dependiendo solamente de los títulos, el tener el título de normalista y licenciado, tampoco significa la adquisición del don para ser maestro. Porque sin

dudar del proceso como se han dado los esfuerzos, capacidades y disposiciones, podemos decir que la formación de maestros en Colombia tiene vacíos con respecto al saber pedagógico y la pedagogía. Los modelos de formación docente en las normales y las facultades de educación, replican licenciaturas para enseñar asignaturas y áreas, sin que se consolide la formación en el saber pedagógico y la pedagogía. Se hace un recorrido por la pedagogía en sus aspectos históricos y de modelos, en el sentido de corrientes y enfoques contemporáneos, se da un tinte rápido de problemas curriculares, se añade otro tinte de cognitivismo, en la mayoría de los casos centrado en el constructivismo y se transmite una mancha extensa de elementos didácticos por disciplinas, que definen el énfasis de la Normal o de la Licenciatura. Se sigue asumiendo que el tema de la formación docente es por componentes que se distribuyen en forma horizontal en un porcentaje con respecto a las formas de trabajar tecnologías para el aprendizaje y la enseñanza que reproducen en forma de gestión, sin crítica, las modas y los parámetros de estándares y competencias del MEN.

Es necesario reconocer que en Colombia, en el sentido más institucional y formal del término, no ha existido una función pedagógica, del saber pedagógico y de la pedagogía. La temporalidad constante, bajo la insistencia y resistencia, del Movimiento Pedagógico, la Expedición Pedagógica, el Instituto Nacional Superior de Pedagogía de la UPN, las experiencias de innovación y las experiencias significativas, las redes de maestros

y los grupos interuniversitarios de debate pedagógico, conforman el contexto que define la existencia real de unas condiciones para demostrar que hay un nivel de elaboración del saber pedagógico y la pedagogía.

Tenemos un acumulado que forma parte de las razones para que planteemos diferentes argumentos en la discusión sobre si se trata de defender la profesión docente, o plantear el estado de elaboración de la pedagogía que es ya una defensa de la profesión docente, además de colocar sobre la mesa algunas propuestas del cómo defender la profesión docente sin caer en tecnologías de política de oposición; es una condición básica que podamos aclarar lo que ocurre sobre este asunto en Colombia, los intereses e intenciones contra la pedagogía que vienen de adentro del Gobierno y de algunas concepciones del quehacer del maestro.

Una de las posibles formas de darle sentido a la pregunta por si lo que tenemos que hacer es defender la profesión docente, o qué y por qué, es la duda necesaria sobre el papel real de la pedagogía en los contextos escolares. Es urgente que identifiquemos que de lo que hacemos como maestros, es parte de la pedagogía, porque no todo lo que se hace en la escuela y su contexto es pedagógico en sí. Tenemos mucho de enseñanza, aprendizaje, didáctica, currículo y gestión. ¿Pero qué es lo pedagógico de eso que se hace en la escuela? Porque podríamos con unos pocos ejemplos mostrar que la formación de maestros que reciben nuestros estudiantes es muy limitada.

Sin entrar en el detalle del debate sobre si la pedagogía es una ciencia, una disciplina, una práctica, compartimos totalmente el enfoque histórico que nos plantea el profesor Álvarez, sobre la forma como en Colombia se ha dado la ubicación de intereses con respecto al valor de la formación de los maestros en saber pedagógico y en pedagogía, más allá de una formación centrada en una asignatura o en una disciplina pensada bajo el modelo de la enseñanza que terminan siguiendo los manuales de las editoriales que más venden.⁸

Es necesario entonces, reconocer el valor de la existencia de instituciones formadoras de maestros, sean Normales o Facultades o institutos donde el saber pedagógico y la pedagogía se coloca en evidencia bajo diferentes concepciones de las prácticas y las relaciones entre los elementos que conforman lo que llamamos el “conocimiento escolar”. Necesariamente la experiencia y el estado actual de lo que hacen los maestros tiene pedagogía, pero para defender la profesión docente requerimos que podamos contar con mayor claridad práctica, teórica y política, de las concepciones de la pedagogía que existen en la práctica. Pero también, es necesario reconocer que las Licenciaturas en Educación Básica con énfasis y las Licenciaturas en disciplinas para la media vocacional, siguen reproduciendo el modelo de asigaturismo centrado en disciplinas

sin diseñar y organizar las relaciones entre los componentes del “conocimiento escolar” que actúan en forma real en la escuela. Es decir que la formación docente en Colombia reproduce el ideologismo de las disciplinas sobre el saber pedagógico. Lo más grave es que los componentes actuales de esas licenciaturas se basan en repetir ingenuamente lo que el MEN dice de estándares, competencias, calidad. Recordemos la ingenuidad ideologista con que nos pusieron a hablar de educabilidad y enseñabilidad, por eso hoy ante otra moda nos toca estar en busca del tiempo perdido.

Consideramos vital ampliar la explicación que le damos a lo que significa el hecho de que los gobiernos le den ingreso a los profesionales que no son normalistas ni licenciados a la profesión docente. No es simplemente un cierre de la discusión, ni significa que se dio un cambio en la ubicación de los intereses políticos del magisterio y se esté llegando al fortalecimiento de lo privado sobre lo público. Este debate está en el momento de lucha y resistencia que realizamos los maestros. Nombrar otros profesionales como docentes no cierra la discusión entre los campos de formación en los contextos educativos; tampoco cierra la discusión sobre el lugar de la pedagogía con respecto al currículo, ni es una negación a las discusiones epistemológicas entre disciplinas y saberes. Porque no necesariamente estas discusiones son excluyentes, ni exclusivas de los maestros y de las instituciones educativas. Lo que está pasando es al contrario, se abre precisamente el debate sobre las relaciones

8. ÁLVAREZ, Alejandro. *¿Para qué formar maestros?* Ponencia. Seminario Diálogo de Especialistas sobre Formación Docente en Colombia. Tendencias y Perspectivas. Bogotá: OEI, 24, 25 de abril de 2008.

epistémicas y las relaciones de poder a partir de que se imponen lógicas que pretenden adquirir el saber por medio de decretos. Se abre el debate sobre el valor de los dones, sus adquisiciones, *epistemes* que son parte del capital cultural y no solamente del capital material.⁹ Con estas medidas se pretende darle un tinte más comercial a las prácticas de la escuela y responder en forma más clara a los intereses formativos del plan de desarrollo gubernamental centrado en cobertura y dependencia. Pero volvemos a nuestro punto: toda esta política se implementa sin adquirir el don del saber pedagógico y la pedagogía.

En Colombia, vía MEN, la gestión y el modelo de mejoramiento institucional es lo que determina la organización y el saber de las llamadas nuevas instituciones educativas. Pero igualmente la formación de maestros y la institucionalidad de la educación en Colombia no es ni ha sido pública, ha sido oficial y pobre, que cada vez atiende menos colombianos, porque la mayor cobertura tiende a ser manejada por lo privado con el apoyo oficial que aplica el modelo de subvención a la demanda, que es una política para todos los niveles de educación desde grado cero hasta la superior. Los maestros en el estado de su formación pedagógica aceptamos e implementamos estos modelos de estandarización. Por esta razón este asunto no se resuelve con asumir un determinismo, como el que plantea el profesor

Álvarez cuando dice que “La compleja relación que hoy se plantea entre la escuela y la sociedad no puede ser manejada por profesionales que no se hayan ocupado de manera sistemática a pensar el problema. Solo los maestros formados como tales estarían en condiciones de hacerlo”.¹⁰ El debate y lo que hay tras esta inequidad es más complejo y requiere de una lectura más literaria, antes que literal.

“Yo ya no pertenezco a ningún ismo. Me considero vivo y enterrado. Yo puse las canciones en tu walkman. El tiempo a mí me puso en otro lado. Tendré que hacer lo que es y no debido. Tendré que hacer el bien y hacer el daño. No olvides que el perdón es lo divino. Y errar a veces suele ser humano.” (Fito Páez. *Al lado del camino*).

3. La resistencia como sustento del ser maestro, resistencia a qué y por qué

Las innovaciones didácticas y pedagógicas, las redes de maestros, el movimiento pedagógico, la expedición pedagógica y los proyectos de investigación pedagógica que articule instituciones educativas, Normales y universidades, más la elaboración pedagógica de los grupos interuniversitarios o universitarios, es una muestra de las resistencias que hablamos que existen en Colombia con respecto a las políticas educativas de los gobiernos. Para nadie es un secreto que las contrarreformas a la educación, a la Constitución de 1991, la Ley 115 de 1994 y la Ley 30 de 1992, son el sustento permanente de la negación de la

9. El planteamiento sobre capital cultural, material y simbólico en las discusiones de tipo epistémico, que dentro de las elaboraciones de diferentes visiones de la pedagogía aparece como referencia a los planteamientos de Pierre Bourdieu, aquí lo citamos genéricamente.

10. ÁLVAREZ, Alejandro. *Op. cit.* p. 7.

pedagogía en Colombia. La pedagogía y el saber pedagógico y las prácticas interinstitucionales entre grupos de formación y debate pedagógico, uno de ellos el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia-GHPP, es una muestra de los debates y realizaciones que han permitido construir y argumentar la resistencia desde la elaboración de la pedagogía durante 30 años.

El uso de autores como Michel Foucault, Gilles Deleuze, Toni Negri, Jacques Derrida, Edgar Morin, Michel Serres, Henry Giroux, Peter McLaren, Jorge Larrosa, Paulo Freire, Enrique Dussel, Walter Mignolo, Aníbal Quijano, Waldemar De Gregori, Humberto Maturana, entre otros, son un factor importante para que argumentemos que existe una concepción de resistencia de la pedagogía, como un saber de resistencia política, ética y estética. En Colombia son partícipes de estos debates diferentes miembros que han pasado por la influencia de Carlo Federicci, los textos de Antanas Mockus sobre la relación entre escuela y cultura, los aportes de Germán Zabala por plantear la relación entre pedagogía y el “cerebro social”; los planteamientos de Carlos Eduardo Vasco con el octógono de los puntos de vista sobre la pedagogía de las matemáticas que retoma las ciencias cognitivas; el planteo de una pedagogía de la educación popular de Marcos Raúl Mejía y Germán Mariño; desde la sociología y las regiones, los planteamientos de Orlando Fals Borda; las elaboraciones sobre ciudadanías de Martha Herrera y su grupo de trabajo de la Pedagógica; el grupo interuniversitario de enseñanza de las ciencias naturales; otros aportes que

hemos leído en manos de José Muñoz, Mario Díaz, María del Pilar Unda, y las producciones de los doctorados en educación que hay en Colombia, la Reduc y el convenio interuniversitario Nacional, Pedagógica, Distrital, Antioquia y Valle; y muchas más elaboraciones que plantean los grupos regionales sobre la pedagogía.

En las producciones, que hay tras esas visiones, está el contenido de lo que se debate problemáticamente, que conforman series y diferencias, que representan una forma de mostrar que contamos desde la pedagogía con una postura de las resistencias. La pedagogía en Colombia es un saber de resistencias, es expresión y vitalidad que traspasa la posibilidad de la defensa de la profesión docente en forma literal, porque más que defender, como un acto de protección, se trata que coloquemos sobre la mesa, en forma más literaria, el estado de elaboración del saber pedagógico y la pedagogía, como la resistencia contra la estandarización.

El proceso de identificar las series y diferencias que encontramos en el reconocimiento y valoración que sustentan las posibles concepciones de la pedagogía, pero también el comprender y reconocer que hay formas diferentes de representar las relaciones entre las concepciones de la pedagogía, nos define el campo de expresión y de posibilidades de la resistencia. Todas en el ejercicio de sus relaciones, son expresiones de saberes, prácticas que representan en concreto “*el don*” de la pedagogía, que si las miramos como producciones aisladas de grupos indivi-

dualizados, difícilmente vemos esa condición de resistencia. Pero es importante reconocer que las elaboraciones, producciones, proyectos, textos, artículos que fundan las series y diferencias de estos grupos de debate en pedagogía, podemos concluir que actúan en contravía de los modelos de adaptación que proponen un sentido particular a la educación y la didáctica, impulsada por el modelo de estándares, competencias y transacción de bienes que implementan los gobiernos. La defensa de algo se logra fortaleciendo y ampliando el campo de relaciones del don que representa ese interés, en nuestro caso es la puesta en evidencia de la elaboración del saber pedagógico y la pedagogía.

La educación se nos plantea como uno de los actos más conservadores del ser humano, se trata de transmitir, con el uso actualizado de tecnologías de la comunicación, el acumulado del conocimiento de las generaciones anteriores a las nuevas. El cambio en educación es una limitación de la misma función educadora. El cambio está en el reconocimiento y la identidad que una generación tiene de ese acumulado ya adquirido por las generaciones anteriores. Se cambia en la forma, en la tecnología y en las intenciones, conservando la representación acumulada.

La visión de la educación es una referencia constante a las generalidades que el individuo y el grupo “debe” adquirir, mientras que la pedagogía es la condición subjetiva de esa generalidad. Para la educación el cambio es adaptación y conservación; para la pedagogía el cambio es

un acto de condiciones de vida de los sujetos inmersos en un contexto que puede cambiar si lo puede y lo desea como sujeto. La pedagogía es una posibilidad de esa condición de cambio centrada en el deseo del sujeto. El tema del cambio y la resistencia en la escuela es ambiguo y poco aceptado. Siguiendo planteamientos de Michel Apple, podemos decir que en medio de la condición estructural de la escuela hay unas condiciones que dependen de la forma como cada sujeto asume las acciones, luchas y experiencias cotidianas como sujetos activos en su vida cotidiana.¹¹

En los diferentes elementos que sustentan las visiones de la educación como parte de la concepción estructural de la sociedad, se considera que la escuela cumple con el papel de reproducción y para que esta se pueda ejercer bajo los mandatos normativos, requiere de una exageración de los actos de pasividad, por encima de la actividad. Por esta razón la escuela en su vivencia más inmediata, percibe por lo menos, dos mundos posibles: Uno, el hegemónico, normativo y pasivo; otro, el diverso, contradictorio y activo. Creando y ampliando formas culturales diversas, no necesariamente de negación de una sobre otra, tal vez de complemento, pero que en determinadas situaciones permite poner en disputa la relación entre acuerdo y contradicción. Por ejemplo en el tema de las normatividades generales tipo estandarización y competencias,

11. APPLE, Michel (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós. p. 108.

que vienen desde arriba, se recibe la relación entre los actores como formas de acuerdo; mientras que en la discusión sobre pérdida de valores, inequidades salariales, situaciones de injusticia, defensa de derechos de libre personalidad, identidades y diferencias, los actores se ubican más en los espacios de contradicción. Todo lo que produce un posible conflicto explícito que puede ser generalizado para los diferentes actores, es mediado por un comportamiento normativo y está en el plano de los acuerdos. Pero todo lo que se vuelve un conflicto implícito y que pasa por comportamientos particulares que se le asignan solamente a algunos actores, en ciertas condiciones, y que su condición es subjetiva, está en el plano de las contradicciones.

La escuela y su mundo como estructura de reproducción son funcionales y compete a los modelos de reproducción cultural y económica, se ubica allí el papel del MEN, sus funcionarios y su modelo de estandarización. Pero ocurre que el contexto escolar está lleno de significaciones culturales y subjetivas, que es donde realiza su labor la pedagogía, porque se trata de comprender y relacionar las diferentes subjetividades, no se trata de tener solamente un límite en lo que responde a enfoques o métodos de enseñar, sino que la pedagogía se dedica a crear interacciones entre diferentes subjetividades, con diferentes intereses y prácticas. Se ubica allí el aspecto de la resistencia.

En los contextos de aprendizaje y enseñanza, con diversidad de edades e intereses aflora

necesariamente la pedagogía en el sentido de influir en las condiciones de construcción de los diversos sujetos. El papel curricular, didáctico, de aprendizaje, de disciplinas que son áreas, de gestión, de la escuela, tiene que ver con la capacidad de afectar contextos, formaciones y competencias, para actuar en labores donde cuenta mucho la posibilidad de movilidad, realización personal, posibilidad de elegir, generando estatutos y comportamientos intelectuales, físicos, sociales, sexuales, culturales.¹² El papel de la pedagogía está en su capacidad para articular las relaciones entre todos los elementos, curricular, didáctico, aprendizaje, social, cultural, disciplinar, administrativo, resaltando el papel de la subjetividad y las relaciones entre la vida escolar y los otros contextos de vida de los niños, jóvenes, maestros, padres de familia, directivos y personal de servicios.

Consideramos que el uso de la pedagogía permite visualizar una red de relaciones, entre prácticas y concepciones, que definen formas de actuación del medio escolar, muchas de esas actuaciones representan subjetividades y pueden ser comprendidas y vividas en contextos diferentes del tradicional de la escuela. Entonces, la pedagogía la ubicamos como parte del concepto de “capacidad social” que plantea Paul Ricoeur.¹³ Es un término que necesariamente permite que converjan las “representaciones” y las “prácticas sociales” porque lo que está en juego es una

12. APPLE, Michel. *Op. cit.* pp. 112-113.

13. RICOEUR, Paul (2005). *Caminos del reconocimiento*. Madrid: Trotta. p. 149.

“capacidad de obrar” que afecta directamente las condiciones para tener la “capacidad de sobrevivir”. En el análisis de Ricoeur sobre las “capacidades”, consideramos que la pedagogía cumple un papel cercano al de tener la “capacidad de obrar”, porque crea condiciones de formación de subjetividades, para que se realice una defensa de las libertades y se pueda proteger por medio de las libertades unas condiciones para obrar con capacidades sustentables y sostenibles.

Las “capacidades sociales” son un elemento importante que permite el reconocimiento de las diferencias. Para terminar lo que planteamos no es que la pedagogía tenga muchos usos, acepciones y pueda prestarse a ambigüedades, estamos en concreto diciendo que el saber pedagógico y la pedagogía son elementos importantes para la construcción de los sujetos desde “capacidades

sociales”. Afirmamos que la pedagogía actúa por fuera de los acuerdos previos de tipo normativo, sin tener que descalificarlos, y plantea opciones para atender las contradicciones, los conflictos, porque está más del lado de los derechos y las resistencias necesarias, para no dejar perder esos derechos o en el caso de las políticas gubernamentales recientes no dejar cambiar derechos por deberes, que es la intención de la política de bienes transables del MEN.

“No es bueno nunca hacerse de enemigos. Que no estén a la altura del conflicto. Que piensan que hacen una guerra. Y se hacen pis encima como chicos. Que rondan por siniestros ministerios. Haciendo la parodia del artista. Que todo lo que brilla en este mundo tan solo les da caspa y les da envidia.” (Fito Páez. *Al lado del camino*).