

Filosofía, pedagogía y práctica.

Discusiones alrededor de la
noción de práctica*

Artículo de investigación

Philosophy, Pedagogy and Practice.
Discussion Around the Notion of Practice
Filosofía, pedagogía e prática. Discussões
sobre a noção de prática

Oscar Orlando Espinel-Bernal**
María Isabel Heredia Duarte***

Para citar este artículo:

Espinel-Bernal, O. y Heredia, M. (2017). Filosofía, pedagogía y práctica. Discusiones alrededor de la noción de práctica. *Pedagogía y Saberes*, (47), 9-21.

- * El presente artículo es resultado del proyecto de investigación FED-DSI-63 "Aportes para la organización de un Núcleo Común de Formación", de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional.
- ** Profesor del Departamento de Filosofía de la Corporación Universitaria Minuto de Dios-Uniminuto y de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado en Filosofía en la Universidad de Buenos Aires. Investigador del grupo Pensamiento, Filosofía y Sociedad de Uniminuto.
Correo: oscar.espinel@yahoo.com
Perfil ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-9378-0293>
- *** Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás de Aquino y de la Universidad Pedagógica Nacional. Estudiante del Doctorado en educación Interinstitucional en la misma Universidad.
Correo: miherediad@pedagogica.edu.co
Perfil ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-9107-2493>

Resumen

Este artículo, derivado de una investigación, presenta algunos análisis orientados a reactivar la discusión frente a la práctica y sus complicadas relaciones con los campos de la formación y la pedagogía. Para ello retoma las discusiones consideradas ya clásicas en torno a la práctica, además de los debates académicos nacionales relativamente recientes. Igualmente ofrece otras posibles miradas sobre la práctica y pone en tensión algunas tendencias de los discursos actuales con la ayuda de herramientas filosóficas. Derivado de ese análisis el artículo muestra el lugar de la práctica en la historia de la formación de maestros, indaga sobre sus relaciones con la teoría o la acción y explora sus posibilidades con la formación, la educación y la pedagogía.

Palabras clave

práctica pedagógica; formación de maestros; pedagogía; filosofía de la educación; práctica discursiva; táctica

Abstract

This article, which is derived from an investigation, presents some analyzes that aimed to reactivate the discussion about practice and its complicated relationship with the fields of education and pedagogy. To this end, the paper revisits classic discussions about practice, in addition to relatively recent national academic debates. It also offers alternative perspectives about practice and stresses some tendencies of the present discourses with the help of philosophical tools. As a result of this analysis, the article shows the place of practice in the history of teacher training, inquiring about its relationship with theory or action and exploring its possibilities with training, education and pedagogy.

Keywords

pedagogical practice; teacher training; pedagogy; philosophy of education; discursive practice; tactics

Resumo

Este artigo, derivado de uma pesquisa, apresenta algumas análises a fim de reativar a discussão sobre a prática e suas complexas relações com as áreas do ensino e da pedagogia. Com essa finalidade, foram retomadas as discussões em torno à prática, já consideradas clássicas, além dos debates acadêmicos nacionais relativamente recentes. Igualmente, são oferecidos outros possíveis olhares sobre a prática e são colocadas em tensão algumas tendências dos discursos atuais com ajuda de ferramentas filosóficas. Derivado dessa análise, o artigo apresenta o lugar da prática na história da formação de professores, indaga sobre suas relações com a teoria ou a ação e explora suas possibilidades com a formação, a educação e a pedagogia.

Palavras chave

prática pedagógica; formação de professores; pedagogia; filosofia da educação; prática discursiva; tática

Introducción

■ Hablar de práctica, reflexión sobre la práctica e incluso, práctica pedagógica no implica, de entrada, cierta presunción de distanciamiento entre práctica y teoría? ¿Es posible mantener una escisión tal en el acto educativo? ¿Qué conceptos o nociones de práctica atraviesan los discursos, enunciados y políticas que orbitan en torno al esplendor de la práctica? ¿La renovada insistencia en la práctica referida a la utilidad y la eficiencia, no denotan, de alguna manera, cierta política de la práctica en la sumisión de todo orden a su productividad inmediata y optimizada? ¿Qué es lo que hace pedagógica a una práctica y qué hace práctica a una pedagogía o propuesta pedagógica? ¿La pedagogía en sí misma puede ser entendida como arte, ejercicio-acción y como práctica? ¿Cuáles son las posibles resonancias de esta aseveración en la formación y constitución de la escuela, el maestro y de la misma pedagogía en tanto campo de saber? ¿Qué formas asume la práctica en medio de estas coordenadas y las recientes demandas de las reformas educativas lideradas por la política pública en su afán de articulación entre el sector educativo y el sector productivo? Son múltiples los interrogantes, entrecruzamientos y zonas oscuras que enfrentamos o hallamos cuando nos detenemos a pensar por un momento en este enunciado que ha venido funcionando como *dictum* incuestionable y que a fuerza de repetición se ha fijado en las cotidianidades escolares, en las concepciones profesoras y en la proyección de los sistemas educativos. Y es esta eventualidad, el asumir la práctica como mandamiento que obnubila otras regiones, semblantes y expresiones, lo que nos impulsa a pensar en la noción de práctica desde herramientas filosóficas, buscando cimentar ángulos disímiles de problematización, cuestionamiento y resemantización.

Pues bien, durante el primer semestre de 2016, el proyecto FED-DSI-63¹ avanzó en un análisis sobre la concepción de *práctica* en la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. Este ejercicio consistió en mirar los documentos de fundamentación de algunos de los programas académicos de la facultad en dos niveles: la *práctica* en calidad de espacio experimental del estudiante y la *reflexión sobre la práctica*. En términos generales, las distintas acepciones de estas nociones arrojaron algunos

1 Este proyecto de facultad estuvo integrado por un equipo de docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional. El proyecto tenía como propósito presentar una propuesta en torno a un posible núcleo común de formación pedagógica para la Universidad, y de allí se derivaron algunas indagaciones y reflexiones en torno a la práctica que exponemos en este artículo.

acuerdos generales entre los diferentes programas, independientemente de las vertientes teóricas desde donde se posicionen y, por supuesto, las múltiples singularidades y apuestas. No obstante, ya sea que asuman la práctica en tanto *praxis* o como *un proyecto pedagógico cultural, social y político*, el consenso que circula en la facultad es ciertamente la complejidad en el espectro de sus posibilidades *transformadoras* de la sociedad, del sujeto, o del conocimiento y el saber por medio de la experiencia y la investigación. Es considerable, en este sentido, el hecho que uno de los ejes articuladores fundamentales de la práctica esté definido por el interés de ir más allá de asumirla como laboratorio experimental intentando superar, así, el antagonismo teoría/práctica.

El presente documento propone identificar elementos alrededor de la práctica en la formación de maestros explorando, desde algunas claves filosóficas y pedagógicas, posibilidades de fundamentación para el proyecto de núcleo común. La exploración sigue el propósito inicial de examinar la práctica y su sentido formativo en la Universidad Pedagógica Nacional. Es este el contexto y el pretexto que suscita, articula y alimenta la presente indagación. Para ello, la vía de trabajo partirá de una breve contextualización histórica de la práctica, en relación con la formación de maestros, para luego dar paso al análisis desde algunos referentes teórico-filosóficos que podrían aportar visiones más sólidas a nuestro propósito de los puntos de intersección identificados en las exploraciones iniciales realizadas en el primer semestre de 2016. Por último, se esbozarán algunas reflexiones en torno a la distinción entre educación y pedagogía en lo concerniente a la práctica pedagógica, con el propósito de seguir nutriendo la discusión y precisar algunos elementos sobre los intersticios y hendiduras entre la pedagogía y la práctica.

Una breve visión histórica de la práctica como espacio de formación

Revisando un poco la historia de la práctica, se ha hallado escasa información que haga énfasis en lo referente a la presencia de la *práctica* en la configuración curricular de las universidades en Colombia. La recolección de esta información se ha hecho por medio de inferencias respecto a la ya elaborada historiografía de la universidad colombiana. Probablemente es en la reconfiguración moderna de la Universidad, bajo la aspiración de las *ciencias útiles*, que la llamada *práctica* adquiere sentido en relación con la formación profesional. Relación que no solo

estaría sugiriendo una separación entre el centro de enseñanza y la sociedad, sino que, en efecto, constituye quizá el rasgo más general de la ciencia moderna: la separación entre teoría y práctica.

En los primeros años del siglo xx, en medio de las turbulencias políticas por las que atravesaba el país y antes del *reformismo moderno de la universidad colombiana*, característico de la década de 1920 hasta la de 1990 (Arango, 2005), la práctica se abrió paso para convertirse en un requisito académico, con igual peso que los estudios teóricos. Según el artículo 30 de la Ley 39 de 1903, se establecía, respecto a la instrucción profesional, que “ninguno podrá obtener el título de Doctor en Derecho sin comprobar, ante la respectiva Facultad, un año a lo menos de práctica. Para obtener el título de Ingeniero Civil deberá comprobar quien lo solicite que ha practicado por lo menos un año”, y que además de ello, estas prácticas podían hacerse “simultáneamente con los estudios teóricos”. Tengamos en cuenta que estos planteamientos fueron realizados en el marco de la hegemonía conservadora, que asumía que el “poder ejecutivo tendrá en cuenta que la enseñanza profesional debe ser clásica, severa y práctica” (Ley 39 de 1903, art. 28).

En la historia de la universidad moderna, la práctica ha ocupado un relativo lugar de importancia como espacio experimental y, a la vez, formativo en determinadas disciplinas. No obstante, en lo que concierne a la formación de maestros, ocupa ciertamente un estatuto distinto, aunque no lejano a la idea extendida de utilitarismo que reinaba en la generalidad del pensamiento científico. Es preciso tener en cuenta la historia de las escuelas normales, que desde finales del siglo xix formaban maestros que, en su propio cuerpo y saber, los constituía cierta práctica siendo requisitos la inteligencia y una conducta moral intachable. La reforma de los planes de estudio en las escuelas normales en el periodo de la Regeneración –según las investigaciones de Isabel Clemente (1996)– se establecía que su tarea era

[...] preparar al maestro para el cumplimiento de su misión principal: formar al hombre del pueblo pobre en sus primeros años y hacerlo útil a sí mismo y a la sociedad en que vive, alejarlo del vicio y prepararlo para recibir enseñanzas superiores de otro orden, en las artes, en la industria y en la agricultura. (Clemente, 1996, p. 145).

El plan Zerda establecía además que la escuela anexa debía estar “a cargo de un maestro especializado en pedagogía teórica y práctica” (Clemente, 1996, p. 145).

Es notable en la formación de los maestros la asociación directa que se establece entre práctica

y pedagogía. En la década de 1930 las escuelas normales compartieron con las recién establecidas facultades de Educación la formación de los maestros, cuestión que implicaría posturas singulares respecto a la práctica. El Decreto 1972 de 1933 establecía en su artículo 3 que “la enseñanza secundaria para señoritas y para varones, que aspiren a la carrera del magisterio, comprenderá el siguiente pensum de estudios, distribuido en seis años, a excepción, para los varones, de la clase de oficios domésticos”. Según el plan de estudios, la pedagogía se tomaría en el quinto año, y estaría conformada por las áreas de psicología experimental e historia de la pedagogía, además de una distribución de *práctica* en tres y cuatro horas. En cuanto a las Ciencias de la Educación, en las Facultades de Educación de las universidades, el Decreto 1569 de 1934 establecía en su capítulo 4 las horas semanales que obligatoriamente debían cumplirse en el desarrollo del pensum, tanto a las áreas de formación teórica como de la práctica del licenciado. Resulta interesante observar de cerca esta distribución, en donde a los distintos tipos de práctica (pedagógica, de primera y segunda enseñanza, psicológica o de inspección escolar) se le destinaban tres horas semanales obligatorias desde el primer año (Decreto 1569 de 1934, cap. 4).

El carácter de científicidad que supuestamente otorgaría la práctica desde las universidades en la versión de las Facultades de Ciencias de la Educación, no distaba de manera significativa de la ofrecida por las escuelas normales. Teniendo en cuenta la práctica en otras facultades, como Medicina o Metalurgia, por ejemplo, se establecía para la época una serie de materias nominadas como *teóricas prácticas* en las que se involucraba el laboratorio como espacio específico de desarrollo y formación. Las *prácticas pedagógicas* en las facultades de Ciencias de la Educación conformaban en su lugar un espacio único, no combinado con lo disciplinar necesariamente tal como puede denotarse en el Decreto 1569 de 1934.

En 1951, y ya bajo el criterio de la organización del sistema educativo colombiano, el Decreto 0192 establecería un pensum para los Institutos de Enseñanza Pedagógica (es decir, las normales), en donde las prácticas pedagógicas debían realizarse en el tercer curso con dos horas de observación semanal en el primer periodo del año lectivo y dos horas semanales de prácticas en el segundo. Para el cuarto y quinto curso se establecían tres horas semanales, actividades que serían ampliadas en el sexto curso, en donde los estudiantes aspirantes a normalistas debían realizar cuatro horas de observación de clases modelo y 18 de prácticas permanentes, estableciendo

una alternancia con las materias regulares (Decreto 0192 de 1951, art. 3).

Es preciso apuntar que la práctica era también un criterio de evaluación en el examen final de aptitud, que comprendía la elaboración de una tesis escrita y sustentada sobre el tema pedagógico y “una práctica de enseñanza, en tres materias de educación primaria, por lo menos”. Es notorio que la forma de asumir la práctica estaba ligada al desarrollo de técnicas, saberes y pericias que implicaban el entrenamiento para hacer e impartir la clase, por lo menos en el contexto de las escuelas normales. Esto naturalmente no implica descrédito alguno de la práctica, pues en su esencia, apuntaba a unos criterios concretos de formación que tenían que ver directamente con la escuela y el aula, y que se centraban en la enseñanza teórica y práctica.

Las décadas siguientes vienen a reconfigurar el panorama de la práctica con la multiplicación de las facultades de Educación en las universidades colombianas. Conjuntamente, la llegada al país de vertientes teóricas y variedad de métodos diversificó los objetos de las ciencias sociales y, por tanto, no solo replanteó la función de la universidad en torno a los nuevos requerimientos de la sociedad y la economía, sino que también consolidó las ciencias de la educación frente al *desarrollo* como proyecto para Colombia y América Latina.

Es probable que la perspectiva desarrollista imprimiese a su vez una transformación sobre la práctica en el contexto de las ciencias sociales. De hecho, “la historia del orden discursivo del desarrollo es la aplicación en nuevos terrenos de este naciente campo de conocimiento e intervención de la realidad, denominado ‘lo social’” (Espinell, 2013, p. 137). Si bien la teoría y la práctica se asumían como dos caminos separados, paralelos y fundamentales en la formación del profesional, las nuevas perspectivas de ajuste al desarrollo económico y productivo ampliarían la brecha, que en los campos educativo y pedagógico parecen organizarse desde la perspectiva del *servicio educativo de calidad*, buscando la aplicación práctica de las teorías, en un contexto gobernado por la urgencia del aumento de la productividad nacional. En 1991 la Ley General de Educación (Ley 115) estableció en el artículo 109 que una de las finalidades de la formación de los educadores sería “desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador”, con lo cual se determinó que aquello denominado *práctica pedagógica* se erige distante de lo que es llamado *teoría*, que lo que se denomina como *práctica pedagógica* es en esencia lo mismo que *práctica*, a secas, y que se estructura en

un nivel inferior de la *teoría*. Esta circunstancia no es simple casualidad, pues el adjetivo de *pedagógica* no imprime mayores variantes.

La noción de *práctica pedagógica*, como aquella que es propia de la formación de los educadores, no es nueva en este ambiente. Si bien, al comienzo del siglo xx la enseñanza se estipulaba como una *práctica* (sin el adjetivo *pedagógica*), al parecer la vemos con mayor regularidad en la normatividad acompañada de su adjetivo a partir de la década de 1930; aspecto que prevalece hasta estos momentos. Pero, pese a que la práctica se reconfigura con un adjetivo que la hace especial, ello no imprime una variante significativa en las relaciones de poder que se establecen en la dicotomía entre teoría y práctica en términos más generales. La práctica hoy puede asumir distintos matices, dependiendo del uso estratégico que se pretenda. Por un lado, la práctica pedagógica puede aparecer desdeñada, asumida como operatividad o aplicación en relación con la teoría. No se trataría de que, en efecto, asuma esta cualidad, sino más bien una táctica de enunciación que se requiere para el distanciamiento y generación de nuevas posturas, pues al parecer, todos aquellos que argumentan a favor de la práctica quieren distanciarse de esta idea clásica e imaginada. Se trata, por tanto, de una postura que nadie quiere asumir, pero a la cual se recurre frecuentemente, en su negación, para la afirmación de otras posibilidades.

Otra de las formas en que se asume la práctica (pedagógica o no, pero definitivamente ligada a la formación y acción del maestro) es aquella que tiene que ver con el campo científico-experimental, en donde la práctica adquiere un estatuto de aplicación, pero no cotidiana como el caso anterior, sino una aplicación de orden científico. Se trataría más bien de “la observación de variables controladas y producción de hipótesis” (Saldarriaga y Heredia, 2015, p. 32). En el orden de estos dos tipos de práctica, como experimentación o como operación, no solo no existe la posibilidad de superar su dicotomía con la teoría, sino que la práctica se asume como un objeto manipulable, y es en efecto lo que nos permite hablar de *buenas prácticas* y *malas prácticas*.

Un tercer nivel se ha venido abriendo paso en los últimos treinta años del siglo xx y lo que corre del presente siglo xxi, paradójicamente en el momento en el que se ha recrudecido la articulación del conocimiento al sistema productivo. Se trata del hecho de superar el “maniqueísmo entre teoría y práctica” y procede, según Óscar Saldarriaga, de la matriz epistemológica de la lingüística, en donde la práctica

[...] se establece como el código en el que se estructuran las relaciones entre múltiples elementos,

por eso puede tomar elementos de las teorías o de los saberes y encontrar que hay códigos como un compuesto de objetos, personas, modos de hacer y unas instrucciones de uso que no son tan evidentes. (Saldarriaga y Heredia, 2015, p. 32).

Se podría decir que estos matices de la práctica están todos presentes y actuando. Si vemos con detenimiento el material aquí explorado, la práctica en la formación de maestros se constituyó a partir de la idea de laboratorio experimental, incluyendo la aplicación del conocimiento disciplinar, la observación, además de los modos correctos de impartir una clase. No olvidemos que, pese a que se trata de una postura científicista clásica, fue tal vez el momento en que la práctica estuvo realmente cercana a la enseñanza. En estos momentos de diversificación de la práctica, de amplitud y de campo de dispersión, la práctica se ha salido del lugar específico que ocupaba como espacio de formación de maestros, y está siendo utilizada incluso para englobar todo lo que hace un maestro, dentro o fuera del aula.

El fenómeno que se observa hoy desde las distintas posturas referentes a la práctica no puede renunciar al hecho de que la práctica (aún ligada a la cultura y a las interrelaciones sociales, fuera del ambiente científico) pueda ser intervenida. Los documentos oficiales del Ministerio de Educación establecen la práctica pedagógica en función de la *calidad de los aprendizajes*, por eso se trata de prácticas que pueden ser evaluadas y transformadas. Para esto puede revisarse, por ejemplo, los “Lineamientos de calidad de las licenciaturas”, documento que establece la práctica como eje central de formación de las licenciaturas y su peso académico dentro del pénsum; pero, de manera simultánea, determina dentro de la naturaleza de esta práctica el desarrollo de “Estrategias de evaluación y autoevaluación para el desarrollo y mejoramiento de las prácticas y los aprendizajes de los estudiantes” (MEN, 2014, p. 16).

En momentos en que la práctica pedagógica haya dejado de ser exclusivamente una enunciación propia del pénsum de formación de maestros, para incorporarse a la cultura y al orden cotidiano con el cual nominamos sus acciones (ya fuera de su espacio de formación) nos enfrenta a plantearnos nuevamente la pregunta sobre la práctica. Al parecer, el salto de la práctica pedagógica fuera del espacio de formación a la esfera amplia de la cultura, se ha hecho sin renunciar a los filtros científicos que en este lugar tenían total lógica y coherencia. Se trató, durante casi tres cuartas partes del siglo xx, de un espacio para la apropiación de la enseñanza, un requisito básico en donde el aspirante a maestro apropiaba las maneras

adecuadas de manejo y acción en el aula, en relación con la enseñanza de una disciplina en particular. Desde el espectro cultural, la práctica pedagógica se tiende a asumir como aquello que hace un maestro, ya formado, dentro o fuera del aula, o bien como aquello que le imprime su estatuto pedagógico y político.

Práctica pedagógica en cuanto “práctica discursiva” de Michel Foucault

Continuando con el ejercicio, es posible apreciar que la noción de práctica pedagógica ha trascendido el debate académico para incorporarse a una forma cotidiana de enunciación respecto a las acciones del maestro. No obstante, es probable que este salto a la cotidianidad mantenga cierta distancia con cómo la noción se asume desde el debate académico. En exploraciones previas, se pudo identificar que dentro y fuera del ambiente académico prevalece el uso del plural, bajo la figura de *prácticas pedagógicas* en lugar de *práctica pedagógica*. Esta delimitación, al parecer minúscula, constituye un efecto distinto al cómo se nominan los objetos. Hoy todos hablamos de práctica(s) pedagógica(s), y lo hacemos indistintamente sin tener en cuenta el matiz que prevalece entre el uso plural y el singular del término (Saldarriaga y Heredia, 2015).

Aunque *prácticas pedagógicas*, como lo hemos visto en el apartado inicial de este documento, era parte de un espacio de formación específico del maestro (ya sea en las escuelas normales, o en las facultades de Educación) por lo menos desde la década de 1930, es durante los años 1980 cuando la noción aparece recompuesta y en singular, bajo la gran categoría de *práctica discursiva* de Michel Foucault. Recomposición de la que sería responsable el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, primordialmente bajo la figura de Olga Lucía Zuluaga en el texto *Pedagogía e historia*, publicado en 1984. Se trata entonces de un intento de superación de la idea de práctica como laboratorio experimental, estableciendo que la práctica era, a la manera de Foucault, todo un conjunto de reglas anónimas situadas históricamente (Foucault, 1979, p. 198).

Así, la práctica discursiva aludiría a todo el conjunto de reglas que brindan las *condiciones de posibilidad de un saber en particular* (Saldarriaga y Heredia, 2015) que vincula a instituciones, saberes y discursos. Es a partir de estas pautas con las que Olga Lucía Zuluaga compone la práctica pedagógica que, al modo de la práctica discursiva, alude a “un campo de producción de un discurso sobre objetos de conocimiento [...],

un espacio plural en sí mismo. De manera que desde el comienzo se está pensando en una noción en término singular (práctica pedagógica) para abordar una pluralidad” (Saldarriaga y Heredia, 2015, p. 30).

Construida con el propósito de rescatar la pedagogía frente a la amenaza englobante de las ciencias de la educación, la noción tenía como fin situar a la pedagogía como soporte del saber del maestro, al que tanto estas ciencias y las mismas instituciones estatales habían convertido en simples acciones técnicas y transformables:

El maestro es el designado en la historia como soporte del saber pedagógico. Sin embargo, otros le han hurtado su palabra y las instituciones actuales del saber pedagógico no sólo han reducido la Pedagogía a un saber instrumental, sino que también al desconocer la historicidad de la Pedagogía han atomizado a tal punto su discurso que otros sujetos de las ciencias humanas se han repartido, a la manera de un botín, el complejo saber de la Pedagogía. (Zuluaga, 1999, p. 10).

La noción de *práctica pedagógica* se construyó entonces para reivindicar al maestro que había venido siendo configurado como *peregrino de su saber* (Zuluaga, 1999, p. 10); es decir, víctima de un hurto epistemológico y sometido a acciones instrumentales. Al configurarla a partir de la práctica discursiva de Foucault, Zuluaga constituye una práctica que no es necesariamente un *discurso acerca de la enseñanza*, sino aquella práctica que vincula, según Zuluaga (1999) el “método que es la enseñanza con los conocimientos de las disciplinas”. Se supondría que este vínculo rompería el dualismo teoría/práctica en el sentido instrumental, pues la forma en la que el maestro se vincula con los conocimientos es a partir de la práctica pedagógica. Esto implicaría que la práctica pedagógica no es aquello que hace un maestro dentro del aula de manera específica, sino cómo está asociada a todo el dispositivo social. Sin embargo, el uso que se le da a la noción, fuera del espectro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, es ciertamente distinto, tal como se intentará mostrar a continuación.

En principio, podríamos establecer que se usa para designar una práctica especial, pero que determina las acciones propias del maestro en su ejercicio más concreto: el aula de clases. Solo por mencionar un pequeño ejemplo, el Ministerio de Educación afirmaba en los *Estándares* básicos de competencias ciudadanas (2008): “Es necesario que todos, docentes, instituciones y familias, estén dispuestos a dialogar sobre cómo formar para la ciudadanía y a innovar las prácticas pedagógicas. Muchas instituciones en Colombia han emprendido esta labor y los

resultados son esperanzadores” (p. 6). Lo que resulta extraño es que la noción de práctica pedagógica es ciertamente efectiva para englobar lo que se desea, y en el fragmento citado del MEN al parecer es algo en lo que interfieren tanto las instituciones educativas como las familias, sin mencionar que son susceptibles de *innovación*. Sin embargo, es preciso apuntar que, por lo menos desde la postura del Grupo de Historia, tales cualidades no son posibles:

No fue para eso que Olga Lucía Zuluaga y el Grupo de la Práctica Pedagógica lo diseñaron [la noción de práctica pedagógica], aunque paradójicamente es un concepto tan potente que es capaz de llegar hasta ahí. No obstante, es importante tener en cuenta que no es un uso perverso que los políticos busquen llegar a lo que hace el maestro y transformarlo o mejorarlo, pueden tener buenas intenciones, pero es un uso ingenuo al intentar delimitar las “prácticas pedagógicas de los maestros” como un objeto concreto, asumirlas como algo que se transforma hundiéndose un botón. Este sería el uso más ingenuo y sus efectos serían los más torpes. (Saldarriaga y Heredia, 2015, p. 30).

En tal sentido, los usos cotidianos de la noción no apuntan a resolver el dualismo teoría/práctica, sino que lo promueve. Ya en el ámbito de la formación de maestros en las Facultades de educación, la práctica pedagógica, al modo en que la configura el Grupo de Historia, sería más una meta general que un espacio concreto en donde el estudiante aspirante a maestro experimenta. Se trataría de formar al estudiante para la práctica pedagógica, y no la práctica pedagógica como espacio de formación del futuro maestro. Esto en el sentido de que toda la formación que recibe en la licenciatura (práctica y teórica) lo constituye como un futuro practicante de la pedagogía, que involucra además su propia experiencia como docente ya formado, pues su *oficio metodológico* está atravesado por una *operación cultural* como espacio plural y abierto en relación con el discurso de las ciencias y las instituciones.

La práctica como tácticas en las “artes de hacer” según Michel de Certeau

Para explorar las prácticas (aquí no opera la distinción entre plural o singular) desde la perspectiva de Michel de Certeau (1996), es preciso tener en cuenta las distancias que se precisan con la postura de Michel Foucault. De Certeau establecería que desde el punto de vista del *dispositivo* y las epistemes, la práctica estaría inscrita como *represión y la vigilancia*

generalizada, haciendo literalmente imposibles los márgenes de acción por parte del sujeto. Esto implica que, si bien la *práctica pedagógica* procede de la *práctica discursiva*, no es posible una operación que permita superar la vigilancia y el control, pues la práctica (discursiva y no discursiva) conformaría todo el aparato de control:

Si es cierto que por todos lados se extiende y se precisa la cuadrícula de la “vigilancia”, resulta tanto más urgente señalar cómo una sociedad entera no se reduce a ella; qué procedimientos populares (también “minúsculos” y cotidianos) juegan con los mecanismos de la disciplina y solo se conforman para cambiarlos; en fin, qué “maneras de hacer” forman la contrapartida, del lado de los consumidores (o ¿dominados?), de los procedimientos mudos que organizan el orden sociopolítico. (De Certeau, 1996, p. 44).

Desde una postura más entusiasta, De Certeau propondría que es posible la fuga de los mecanismos de control mediante las prácticas entendidas como *tácticas*, producidas en *los detalles de lo cotidiano*. De esta manera, dentro de la gran red de vigilancia en la que estarían atrapados los sujetos, se producen ciertos procedimientos (operaciones artesanales y minúsculas) de los actores, considerados usualmente como consumidores pasivos (en donde podrían estar inscritos, tal vez, los maestros) y atados al gran dispositivo, donde tendrían lugar las *estrategias*.

Las distinciones entre táctica y estrategia corresponderían a una disección entre aquello que es formalmente reconocido por la racionalidad científica y eso *otro* que bien puede ser percibido como la práctica:

Llamo “estrategia” al cálculo (o la manipulación) de relaciones de fuerzas que se vuelve posible a partir del momento en que un sujeto de voluntad y de poder es susceptible de aislarse de un “ambiente”. La estrategia postula un lugar susceptible de circunscribirse como un lugar propio y luego servir de base a un manejo de sus relaciones con una exterioridad distinta. La racionalidad política, económica o científica se construye de acuerdo con este modelo estratégico. Por el contrario, llamo “táctica” a un cálculo que no puede contar con un lugar propio, ni por tanto con una frontera que distinga al otro como una totalidad visible. La táctica no tiene más lugar que el del otro. Se insinúa, fragmentariamente, sin tomarlo en su totalidad, sin poder mantenerlo a distancia. (De Certeau, 1996, p. 46).

Desde esta perspectiva, el mundo de las prácticas no se constituye entonces desde los criterios de la racionalidad. Las prácticas como tácticas no estarían coherentemente articuladas a los discursos de tipo

científico (es decir, las estrategias). No son discursos en sentido estricto, sino decisiones, actos y *maneras de aprovechar la ocasión* (De Certeau, 1996); se mueven de manera errática, oportuna, utilizando datos y herramientas de forma heterogénea. No corresponderían entonces al campo de la ciencia, sino al campo de la *cultura*. “Muchas de estas prácticas cotidianas (hablar, leer, circular, hacer las compras o cocinar, etcétera) son de tipo táctico (De Certeau, 1996, p. 50).

Anne-Marie Chartier (2014) ha indagado la pedagogía desde el enfoque propuesto por Michel de Certeau. En *Enseñando a leer y escribir. Una aproximación histórica*, Chartier explora la noción de *cultura*, poniendo en tensión el carácter totalizante con que ha venido siendo asumida desde mediados del siglo xx, tras la generación de la llamada *cultura de masas*, el consumismo y los procesos de democratización de los saberes en la escuela. Ante esta concepción indefinidamente amplia de la *cultura*, Chartier (2014) establece que “la fuerza de esta definición sería también su debilidad, todo puede ser cultura, cultura puede ser cualquier cosa; es a la vez todo y nada” (p. 73).

En el sentido práctico, *cultura* sería, a la manera en que la ha expuesto Michel de Certeau, toda práctica social que “tiene sentido para la propia persona que la realiza, si su acción, su gesto o su conducta son portadores de sentido en sí mismo (y no en cuanto medio útil para obtener otra cosa. Que una conducta sea rentable no basta para hacerla sensata” (Chartier, 2014, p. 77). Interpretar todo como *cultura* implicaría convertir los objetos de consumo publicitados en *objetos culturales*, y en un sentido contrario, la cultura no se encuentra en los textos escolares, sino en las *conductas y las acciones* y solo puede considerarse a partir de las acciones, y no de los productos (Chartier, 2014). Este planteamiento pone en tensión la idea de la escuela como transmisora de conocimientos si estos son percibidos en el ambiente de la *cultura*. En otro sentido, la *cultura* en su relación con lo que a la escuela respecta, estaría en el nivel de las prácticas. Desde esta perspectiva, Chartier establece que la escuela se mueve entre las tácticas culturales y las estrategias institucionales:

Las estrategias dominan su espacio de acción, juegan relaciones de fuerza, capitalizan sus resultados, definen sus proyectos, imponen programas. Las culturas, por el contrario, están del lado de las tácticas: del mismo modo en que los hablantes toman sus enunciados de una lengua y conversan en función de los encuentros, cada actor impone, a su manera, su marca propia de lo que le fue dado hacer, comprender o vivir. Sin embargo, no es dueño del terreno sobre el que se mueve, él no reparte las cartas de su juego: la cultura se juega siempre “en el terreno del otro”. (Chartier, 2014, p. 81).

Pedagogía y educación en el ambiente de la práctica pedagógica²

Ahora bien, continuando con la labor de elucidar los sentidos y potencias de la práctica, es necesario revisar otra díscola concomitancia, a saber, la percibida entre educación y pedagogía. Esta tensión sugiere poner en relieve las diferencias entre ellas, con el fin de lograr claridades y hallar pistas que nos permitan resolver algunos interrogantes frente a la reflexión en torno a la práctica pedagógica. Regularmente estos dos conceptos (educación y pedagogía) son usados indistintamente en el ámbito de la investigación y la reflexión, subsumiendo uno al otro e invisibilizando, en el caso de la pedagogía, sus características, condiciones y aportes como escenario específico del saber y de la práctica. Ello trae consigo sendas implicaciones tanto conceptuales como políticas en la manera como se asume el ejercicio docente y su decidida acción en medio de los procesos históricos; pero también éticas, en cuanto afecta y demarca los compromisos asumidos como sujeto maestro; identitarias, en el rol del maestro y su autorreconocimiento; sociales, en cuanto al reconocimiento de la función del maestro por cuanto intelectual orgánico y trabajador de la cultura para emplear términos gramscianos.

Con el ánimo de aunar elementos dentro de la discusión y problematización que venimos planteando, retomamos, junto con el profesor Ávila (1990), las tesis fundamentales de Durkheim en su texto *Educación y sociología*. El sociólogo francés, heredero del positivismo de Comte, recuerda que la educación entendida, solo desde su dimensión como fenómeno social, es una actividad permanente en la historia de la humanidad, por cuanto incluye un ejercicio de transmisión de acumulados culturales que aseguran la existencia y la resolución de situaciones cotidianas.

La educación es la acción ejercida sobre los niños por los padres y los maestros. Dicha acción es constante y general [...]. Existe una educación inconsciente que no cesa jamás. A través de nuestro ejemplo, de las palabras que pronunciamos, de los actos que realizamos, estamos configurando de una manera constante el alma de nuestros hijos. (Durkheim, 1975, p. 73).

En este sentido, vista como acción para la subsistencia, la educación se reduciría a una actividad

2 Las siguientes notas recogen algunas reflexiones presentadas por Espinel (2015) en el marco del IV Coloquio Interuniversitario de Pedagogía y Filosofía. Pedagogía y Reflexión sobre la Práctica. Realizado el 13 de noviembre de 2015 en las instalaciones de Uniminuto, Bogotá.

casi instintiva y adaptativa, pues de ello dependen la conservación y acumulación de los saberes y prácticas necesarios para la subsistencia de la especie. “Ha sido una acción continua, permanente, ininterrumpida. Es así como las generaciones jóvenes pudieron recibir las experiencias de sus antepasados y aprovecharlas para continuar avanzando, sin tener que comenzar a partir de cero cada vez que moría su generación” (Ávila, 1990, p. 49). La educación, en cuanto práctica de enseñanza, se presenta, desde otro punto de vista, como comunicación de saberes, creencias, cosmovisiones, tradiciones y experiencias entre las distintas generaciones.

Por supuesto, no desconocemos que esta mirada sociológica durkheimiana, desde los albores del positivismo, reduce la educación a un acto de reproducción social y de transmisión de códigos culturales y tradiciones. Concepción que entraría en conflicto con perspectivas más críticas como las rastreadas en los distintos programas de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y, concretamente, con posturas que sostienen el presente escrito. Sin embargo, este es un tema demasiado amplio que no podemos abordar en este espacio. Baste con las aclaraciones señaladas al respecto, pues lo que en realidad nos interesa en esta referencia al sociólogo francés es traer su planteamiento a la discusión como herramienta para bosquejar una de las muchas aristas que caracterizan la tensión educación/pedagogía.

La pedagogía, por su parte, no se presenta como una acción permanente e ininterrumpida asociada a la conservación de la especie, ya que esta se realiza como acción reflexiva frente a la educación, frente a los procesos educativos. El mismo Durkheim, desde su perspectiva positivista de análisis reconocía este distanciamiento y lo señalaba de la siguiente manera: “Esto es lo que hace que la pedagogía, cuando menos en el pasado, sea intermitente, en tanto que la educación es continua” (1975, p. 73). Sin embargo, es Freire quien nos da mayores elementos para el análisis que nos proponemos. Precisa el autor de la *Pedagogía de la esperanza* (2007) que “es, precisamente su politicidad, su imposibilidad de ser neutra, lo que exige del educador o de la educadora su eticidad” (p. 74). Toda práctica educativa es, por su propia condición, una práctica ética y, por tanto, también política, “ya sea legitimando las prácticas sociales, imaginarios e idearios vigentes en la sociedad de donde emerge, o planteando y transformando la realidad social y sus estructuras, con la constitución de esos nuevos sentidos, significados, posiciones, prácticas, valores y utopías que se instauran en renovación de aquellos que tenían la soberanía sobre la cultura, la política y la sociedad” (Espinel, 2014, pp. 91-92). Y es precisamente ese acto reflexivo, en cuanto acto de extrañamiento

frente a lo cotidiano, ese acto de suspensión reflexiva, lo que deviene en eticidad y en posibilidad de resignificación y dirección consciente del acto de educar. Un proceso reflexivo que, como se ha expuesto, no siempre acompaña el accionar humano. De hecho, son comunes las acciones irreflexivas que no requieren más que la obediencia, la sumisión, la adaptación y, en algunos casos, la reacción instintiva ante urgencias surgidas de manera inesperada. Allí no hay un ejercicio real de pensamiento en toda su potencialidad, sino una puesta en marcha de los saberes y experiencias acumulados. Una suerte de mecanicismo prerreflexivo o francamente irreflexivo.

Así, la pedagogía invita a que el maestro ejerza dicha reflexión como modo de habitar la pregunta sobre su ser en acción. Una actitud interpelante que le permite alcanzar conciencia intencional sobre su quehacer, creencias y concepciones heredadas para crear, renovar y afianzar los fundamentos y propósitos que guían su práctica educativa. Acción creativa, no en el sentido lato de innovación, heredada de las velocidades modernas y referidas a la suplantación de lo precedente por considerarlo caduco, vetusto o arcaico. No se trata de la novedad por la novedad, se trata del acto creativo resultante del ejercicio de pensamiento que busca trastocar, afectar los sentidos y prácticas; transformar y superar las flaquezas éticas que soportan gran parte de la actual estructuración de lo social, político, económico y cultural. Algo a lo que se arriba y llega por medio de la reflexión pedagógica en torno al tipo de sociedad y de sujeto que se procura formar. Aquí se sitúa, como lo veremos más adelante, su carácter intencional y, en consecuencia, su cariz ético-político. La ausencia de esta acción reflexiva como acto del pensar, ocasiona que la práctica educativa se torne mecánica, rutinaria, automática, repetitiva y, en consecuencia, reproduccionista.

Entonces, más que una transmisión de esquemas, creencias, valoraciones, maneras e ideologías particulares presentes en el sistema social vigente como expresión de cierta inercialidad histórica, el ejercicio educativo creador de cultura y sociedad, ha de conducir a la problematización, cuestionamiento, reelaboración y reapropiación de los saberes, experiencias y prácticas socioculturales. Allí reside su potencia política y su carácter ético. Ello permite, insistimos en ello, entender la práctica pedagógica como un acto ético-político en los términos que queremos exponer a continuación.

Detengámonos en lo siguiente: ¿Qué constituye a la práctica pedagógica? ¿Qué es lo que la hace pedagógica? ¿Qué hace que lo pedagógico adjetive la práctica? Y en sentido contrario, ¿qué relación existe

entre lo pedagógico y la práctica? En otras palabras, ¿lo pedagógico es una práctica? ¿Qué tipo de práctica?

Iniciemos abordando el primer grupo de interrogantes relacionados con el carácter pedagógico de cierto grupo de prácticas. El que lo pedagógico sea predicable de un grupo de prácticas se convierte en un primer y quizás, obvio elemento a tener en cuenta en este ejercicio. No todas las prácticas se hacen pedagógicas. Pues bien, ¿cuáles son las características o propiedades de este conjunto de prácticas? ¿Se refieren estas propiedades a los lugares en los que se desarrolla, a los sujetos que convoca o a los contenidos que la atraviesan? Quizás lo más sustantivo a las prácticas calificadas de pedagógicas sean las intencionalidades mismas de la acción, pues no es el espacio, ya que las acciones educativas se realizan independientemente del lugar y por tanto su institucionalización no es una nota fundamental o excluyente. Tampoco son los sujetos, al menos en primera instancia, pues podríamos plantear en relación a los sujetos y quizás de manera provisional, que la acción pedagógica misma es la que los constituye en cuanto tal. Los hace sujetos, y concretamente, un tipo de sujeto en particular. Los contenidos se presentan como excusa para el encuentro de los sujetos, su interrelación y mutua afección. Así que tampoco parece ser el tipo de conocimientos lo que nos ayude a discernir o comprender el carácter de lo pedagógico.

Aquí cabe otro interrogante, muy relacionado con la exposición anterior referente a la relación entre educación y pedagogía, el cual insiste en aquello que hace a un acto pedagógico. ¿Podría hablarse en el mismo sentido de prácticas educativas y prácticas pedagógicas? Pareciera ser, de acuerdo con lo tratado brevemente unas líneas atrás, que el énfasis de la reflexión sobre la acción es lo que caracteriza y permitiría diferenciar lo pedagógico de lo educativo, pero ¿qué significa esto? ¿Qué es ese tipo tan particular de reflexión que la constituye como pedagógica? Quizás sea el objeto al que se refiere y las intencionalidades con las que se aproxima a dicho objeto, a saber, el acto educativo. Frente a la acción educativa pueden plantearse múltiples miradas: la de un economista, la de un gerente/rector o rector/gerente, la situada en el lugar del diseño de política pública, la de un filósofo, sociólogo, historiador, matemático, ingeniero, psicólogo, entre los muchos otros actores y miradas que confluyen en la escuela. La intención, el propósito, el tipo de mirada con el que un pedagogo se acerca al grupo de prácticas reconocidas como educativas es distintiva y se realiza desde un universo de sentidos, concepciones, proyecciones y cuestionamientos que responde o se enmarcan en el carácter, o mejor, en el potencial formativo de tales acciones.

Ahora bien, si lo formativo enmarca o convoca lo pedagógico entonces, necesariamente, los cuestionamientos deben dirigirse ahora hacia la formación. Esta tiene que ver con la concepción que se tiene frente a lo humano y la manera de conseguirlo. La formación responde a la noción del hombre como proyecto que podría adjudicarse abiertamente a los existencialistas pero que también, podría rastrearse a lo largo de la historia de la humanidad. En fin, si se entiende al hombre como proyecto se ha de considerar como algo inacabado, siempre a mitad de camino, en proceso, en búsqueda de su completitud. Así, el ser humano se presenta como un interrogante siempre abierto pero que, en cuanto interrogante, tiene la potencialidad y la fuerza necesaria para iniciar, incitar y conservar el movimiento, el cambio, la búsqueda de sentidos. De esta forma, todas aquellas acciones que emprende el hombre dentro de este transitar a través del cual se constituye como humano, han de ser consideradas como formativas. Así, lo formativo no es tanto un ejercicio acumulativo de vivencias e información como la articulación de tales episodios vivenciales al proyecto existencial, pues es desde allí que se revisten de sentido y se transforman en conocimiento, saberes y experiencias. Esta relación intrínseca con lo formativo, dicho sea de paso, distancia lo pedagógico de una simple preocupación operativa e instrumental. No es un mero asunto de método que permita o garantice la transmisión, acumulación o adquisición de información, habilidades y conocimientos.

Si se acepta todo lo anterior, cobra sentido la afirmación de que la formación se vincula a concepciones o modelos particulares de lo que significa ser humano, del vivir humanamente. No se trata de vivir por vivir, se trata de vivir de determinada manera: vivir bien y desde allí, la acción y la existencia son encaminadas hacia un estilo de vida específico que desborda la mera supervivencia o conservación de la especie. Esto es otra manera de decir que el hombre construye su propia existencia en interacción con el entramado sociocultural e histórico en el que se sitúa, tanto en el ámbito de su intimidad caracterizada por una relación performativa consigo mismo, como en el ámbito de la alteridad, en donde tiene lugar la relación con otros y con lo otro, con su entorno. Es importante anotar que estos ámbitos no se encuentran distanciados ni desligados, por el contrario, experimentan una interacción constante cuya resultante son las prácticas de subjetivación y de sujeción.

En consecuencia, lo formativo tiene que ver, indefectiblemente, con lo ético y político. Allí responde a la pregunta por la intencionalidad, pues si la práctica pedagógica de carácter formativo se orienta desde una intencionalidad en la medida que pasa

por la elección de unos sujetos que se constituyen a sí mismos a partir de su actuar y cuya capacidad desiderativa está fundada en el ejercicio reflexivo frente a múltiples posibilidades, entonces tal práctica pedagógico-formativa se hace política, ética y estética. Ética, en cuanto subjetivación producto de la relación consigo mismo y las prácticas sobre sí. Política, en la medida que tales decisiones y opciones, que tienen que ver también con otros, responden a dinámicas de poder entendiendo que se realizan en un escenario de lucha, confrontación, valoración y asunción entre lo propio, lo que ha de ser asumido como propio y lo que será considerado como extraño o im-propio y, en consecuencia, ajeno al universo de posibilidades contempladas como deseables. Estética, por cuanto adquieren determinadas formas concretas en las que se hace patente la plasticidad de lo humano como producto de la capacidad de autodeterminación expresada (per)formativamente.

A manera de cierre provisional

Con todo lo dicho hasta aquí, parece que el espectro de lo pedagógico se amplía desmedidamente, con lo cual se corre el riesgo de diluirse y superficializarse, trivializarse. Ello se presenta como un nuevo problema y nos lleva a recordar la afirmación arrojada de manera provisional unos párrafos atrás, en relación a la constitución de los sujetos mismos en el entramado de las relaciones pedagógicas. La práctica pedagógica, en cuanto práctica, conduce a la constitución de sujetos (subjetivación), tanto pedagógicos como pedagogizados. En consecuencia, lo que haría pedagógica a una acción, e incluso a una reflexión, lo que estaría en su raíz, sería el intento de hacer consciente o el proceso de concientización de la intencionalidad con la que se dirige el ejercicio formativo. Es decir, el acto de pensar y hacer presente el propósito de la acción educativa en un determinado contexto histórico, que a su vez responde a un modelo de ser humano y de sociedad en la que es posible ser o hacerse humano en una ecología de co-relaciones de poder susceptibles de ser alteradas deliberadamente. Es una reflexión-acción intencionada movida por la claridad o mejor, por la búsqueda de tal modelo o concepción frente al ser humano, el tipo de relaciones inter-personales por cimentar y el tipo de sociedad por construir. Tarea en la que el maestro se hace maestro. Labor que quizás sea más búsqueda de sentidos que hallazgo de respuestas absolutas e inaugurales de la acción por cuanto, como se ha planteado, es el interrogante el que mueve a la acción y no así las definiciones o respuestas.

En fin, a la luz de la inquietud por la forma determinada de ser humano que se persigue tras el actuar,

el estilo de existencia que se sigue, se orientan y disponen de las acciones necesarias. Es decir, desde una perspectiva *teleológica* deliberada, si se nos permite cierta variación en el uso del término, las acciones singulares recobran sentido y direcciones peculiares en los marcos del mundo de la vida. La tarea de clarificar estos propósitos que en últimas funcionan como horizontes existenciales en la constitución de determinados sujetos en medio del acto educativo y la articulación de las acciones necesarias para avanzar en la búsqueda y construcción de sentidos en torno a lo justo –política–, lo bueno –ética–, lo bello –estética–, es lo que caracterizaría lo pedagógico. Es un interrogante que daría forma a otros interrogantes en torno al acto de educar. La pregunta por los sujetos, por el cómo, el dónde, el qué, etc.

Claro, aquí surge un nuevo problema, y es la fusión o confusión de dominios entre lo político y lo pedagógico. Al menos de estos dos ámbitos, pues muy seguramente lo pedagógico vuelve a cruzarse con otras esferas constitutivas de lo humano como lo cultural, lo social, etc. Y ello responde a que el acto pedagógico, la práctica pedagógica es ética, política, estética y, en ese sentido, histórica, cultural y social.

La práctica pedagógica tiene que ver con otros, con el mundo de la táctica y la cultura tal como lo encontramos en los planteamientos de Michel de Certeau y Anne-Marie Chartier. Es una acción junto con otros. Es dialógica. El encuentro con un rostro interpelante. La existencia no es una pregunta que se responda en el vacío. Se aborda en relación con otros, con la interpelación de otros, en la confrontación. No es una acción aislada, hermética y solipsista. Involucra a otro en tanto la existencia se realiza en interacción con otros. Por esta razón la pedagogía es práctica, por cuanto es acción performativa en la red de relaciones que es la cotidianidad. No es mera reflexión abstracta y teórica. Es, una acción con otros, constitutiva de sentidos y de sujetos.

Referencias

Álvarez, A. (1991). El Maestro: Historia de un Oficio. En: *Revista Colombiana de Educación*. CIUP-Universidad Pedagógica Nacional. No. 22-23, p. 139-158.

Ávila, R. (1990). *¿Qué es la pedagogía?* 2a. ed. Bogotá: Nueva América.

Clemente B. (1996). Escuelas Normales y formación del magisterio durante el periodo de la Regeneración (1886-1899). *Revista Educación y Pedagogía*, 14 y 13.

Chartier, A. (2014). *Enseñando a leer y escribir. Una aproximación histórica*. México: Fondo de Cultura Económica.

De Certeau, M. (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

Durkheim, E. (1975). *Educación y Sociología*. Trad. de Janine Muls de Liarás. Barcelona: Ediciones Península.

Espinel, O. (2014). *Freire y la educación en derechos humanos. Inflexiones e intersticios*. Medellín: Universidad de Antioquia.

Espinel, O. (2013). *Educación en derechos humanos en Colombia. Aproximaciones desde sus prácticas y discursos*. Bogotá: Uniminuto.

Espinel, O. (13 de noviembre de 2015). *Formación ético-política y re(in)flexión pedagógica. Una mirada a la práctica pedagógica desde la conjunción reflexión-acción-constitución*. Trabajo presentado en IV Coloquio Interuniversitario de Pedagogía y Filosofía. Bogotá: Uniminuto.

Foucault, M. (1979). *La arqueología del saber*. Siglo XXI. Bogotá

Freire, P. (1997). *La educación como práctica de la libertad*. (45ª reimpresión), traducción de Lilién Ronzoni. México: Siglo XXI

Freire, P. (2007). *Pedagogía de la esperanza*. 7a. ed. Trad. de Stella Mastrangelo. México: Siglo XXI.

Gramsci, A. (2001). *Cuaderno de la Cárcel*. Vol. 4. (1ª Reimpresión). Traducción de Ana María Palos. México: Ediciones Era.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). *Estándares básicos de competencias ciudadanas*. Bogotá: Imprenta Nacional.

Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2014). Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación. Documento en pdf recuperado el día 5 de septiembre de 2016 de la página web: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf

República de Colombia. Decreto número 1569 de 1934.

República de Colombia. Decreto número 1972 de 1933.

República de Colombia. Diario oficial número 11931 viernes 30 de octubre de 1903.

República de Colombia. Diario oficial número 22460, Bogotá, martes 12 de diciembre de 1933.

Congreso de la República de Colombia. Ley 39 de 1903 (26 de octubre) sobre Instrucción Pública.

República de Colombia. Ley General de Educación. Ley 115 de 1994.

Saldarriaga, O. y Heredia, M. (2015). Práctica pedagógica: una expresión en singular para “un espacio plural en sí mismo”. *Revista de educación de la Fundación Convivencia*, (7) 25-33.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.