

# Pedagogía y Saberes

Pedagogía y otras disciplinas

Nº 53, julio - diciembre de 2020

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436 (en línea)

Bogotá, D. C. Colombia

**Universidad Pedagógica Nacional**  
**Facultad de Educación**

RECTOR

**Leonardo Fabio Martínez Pérez**

VICERRECTOR ACADÉMICO

**John Harold Córdoba Aldana**

VICERRECTOR ADMINISTRATIVO Y FINANCIERO

**Fernando Méndez Díaz**

VICERRECTORA DE GESTIÓN UNIVERSITARIA

**María Isabel González Terreros**

JEFE DE LA DIVISIÓN DE GESTIÓN DE PROYECTOS, CIUP

**Alexis Vladimir Pinilla Díaz**

DECANO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

DIRECTOR DE LA REVISTA

**Faustino Peña Rodríguez**

EDITOR

**Carlos Ernesto Noguera Ramírez**

CORRECCIONES AL INGLÉS

**Felipe Micán**

TRADUCCIÓN AL PORTUGUÉS

**Dora Lilia Marín-Díaz**

**Felipe Micán**

ASISTENCIA EDITORIAL

**Luz Amanda Paéz Hernández**

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

**Laura Stefanny Silva Rivera**

Estudiante de la Facultad de Educación

Universidad Pedagógica Nacional

**Imagen de portada**

Autor: Guillermo Quintero

Título: Los colores del bien

Dimensiones: 129x80 cm

Técnica: Óleo sobre lienzo

La revista *Pedagogía y Saberes* está indexada en:

Publicaciones Científicas y Tecnológicas, Publíndex, Colciencias, en categoría C.

Educational Research Abstract, ERA.

Sistema de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal, Latíndex.

Índice de Revistas de Educación Superior e Investigación Educativa, IRESIE.

Biblioteca Digital OEI.

Ulrich Periodicals Directory.

DIALNET.

Red Iberoamericana de Innovación y Conocimiento Científico REDIB

Directory of Open Access Journals DOAJ

Scielo Colombia

Fuente Académica Plus

EBSCO

MLA

Actualidad Iberoamericana

Preparación Editorial

**Universidad Pedagógica Nacional**

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora

**Alba Lucía Bernal Cerquera**

Editoras de revistas

**Viviana Vásquez**

**Laura Campo**

Indexación de revistas

**Andrés Felipe Micán**

Corrección de estilo

**Fernando Carretero Padilla**

Diagramación y finalización de artes

**Mauricio Esteban Suárez Barrera**

Portada

**Mauricio Esteban Suárez Barrera**

Tarifa Postal N.º 1037 de 1990

Dirección: Calle 73 N.º 11-73 A. A. 75144

pedagosaberes@pedagogica.edu.co

Bogotá, Colombia

Canje Interbibliotecario

División de Biblioteca y Recursos Bibliográficos

Impresión Xpress Estudio Gráfico y Digital S. A. S.

## Comité Editorial/ Científico

**Alfredo Veiga-Neto**

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil*

**Andrés Klaus Runge Peña**

*Universidad de Antioquia, Colombia*

**Daniel Niclot**

*Université de Reims Champagne-Ardenne, Francia*

**Guillermo Bustamante Zamudio**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Maria do Carmo Martins**

*Universidade Estadual de Campinas, Brasil*

**Maura Corcini Lopes**

*Universidade do Valle do Rio dos Sinos, Brasil*

**Olga Cecilia Díaz Flórez**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Selma Garrido Pimenta**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

**Gabriela Ossenbach Sauter**

*Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*

**Miguel Ángel Gómez Mendoza**

*Universidad Tecnológica de Pereira, Colombia*

**María Esther Aguirre**

*Universidad Autónoma de México, México*

**Montserrat Galcerán Huguet**

*Universidad Complutense de Madrid, España*

**Carlos Ernesto Noguera-Ramírez**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Ileana Rojas Moreno**

*Universidad Nacional Autónoma de México, México*

**Antonio Novóa**

*Universidade de Lisboa, Portugal*

**Julio Groppa Aquino**

*Universidade de São Paulo, Brasil*

---

## Comité Académico

**Adolfo León Atehortúa Cruz**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Martha Cecilia Herrera Cortés**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

**Fabio Jurado**

*Universidad Nacional de Colombia, Colombia*

**Mario Díaz Villa**

*Universidad Santiago de Cali, Colombia*

---

## Pares Evaluadores

**Kamila Lockman**

*Universidad Federal de Rio Grande do Sul, Brasil*

*kamila.furg@gmail.com*

**Diego Arias Gómez**

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia*

*diegoarias8@gmail.com*

**Alberto Echeverri Sánchez**

*Universidad de Antioquia, Colombia*

*donmiroclates@gmail.com*

**Melisa Giraldo González**

*Universidad de Antioquia, Colombia*

*melisa.giraldo@udea.edu.co*

**Óscar Saldarriaga Vélez**

*Pontificia Universidad Javeriana, Colombia*

*saldarri@javeriana.edu.co; oskaldarri@gmail.com*

**Nohora Patricia Ariza**

*Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia*

*noharaariza@gmail.com*

**Andrea S. Pacheco**

*Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Bueno Aires, Argentina*

*andrapacheco85@hotmail.com*

**Ruth Nayibe Cárdenas Soler**

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja- UPTC, Colombia*

*ruth.cardenas@uptc.edu.co*

**Alexander Sosa Gutierrez**

*Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja- UPTC, Colombia*

*pedro.sosa@uptc.edu.co*

**Juan Pablo Rugerio**

*Universidad Nacional Autónoma, México*

*pablorigerio@hotmail.com*

**Diana Aguilar Rosero**

*Universidad de Antioquia, Colombia*

*diana.aguilar@udea.edu.co*

**Alexander Ruiz Silva**

*Universidad Pedagógica Nacional, Colombia*

*alexruizsilva@yahoo.com*

**Myriam Esther Ortiz Padilla**

*Universidad Simón Bolívar, Colombia*

*myriamorpa@gmail.com*

**Camilo Bácares Jara**

*Universidad del País Vasco, España*

*comalarulfo@hotmail.com*

**Juan Cruz Medina**

*UNLP-FaHCE-IdIHCS-CICES, Argentina*

*jcmeta@hotmail.com*

**María Rosario Romero Martín**

*Universidad de Zaragoza, España*

*rromero@unizar.es*

**Enrique Israel Ruiz Albarrán**

*Universidad Autónoma Chapingo, México*

*enriqueisraelruiz@gmail.com*

**María Paulina Mejía**

*Universidad de Antioquia, Colombia*

*mpmejia17@gmail.com*

**Javier Riveros Castillo**

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia  
javimusic14@gmail.com

**Francisco Jaimes Carvajal**

Universidad Pedagógica Nacional, Colombia  
fjaimes@pedagogica.edu.co

**Fernando Raúl Alfredo Bordignon**

Universidad Pedagógica Nacional, Argentina  
fernando.bordignon@unipe.edu.ar

**Javier Sáenz Obregón**

Universidad Nacional de Colombia, Colombia  
jsaenzo@unal.edu.co

**Hilda Mar Rodríguez**

Universidad de Antioquia, Colombia  
hilda.rodriguez@udea.edu.co

**Mario Díaz Villa**

Universidad del Valle, Colombia  
mdiazvilla@gmail.com

**Silvia Mariela Grinberg**

Universidad Nacional de San Martín, Argentina  
grinberg.silvia@gmail.com

**Juan Alberto Casas Ramírez**

Pontificia Universidad Javeriana, Colombia  
jcasas.smsj@javeriana.edu.co

**Jaime Laurence Bonilla Morales**

Universidad San Buenaventura, Colombia  
jbonilla@usbog.edu.co

**Edgar Gutiérrez Gómez**

Universidad de Ayacucho Federico Froebel, Perú  
egutierrez@unah.edu.pe

**César Enrique López Arrillaga**

Universidad Latinoamericana y del Caribe -ULAC, Venezuela  
prof.cesarlopez@gmail.com

**Francisco Mora-Vicarioli**

Universidad Estatal a Distancia San José, Costa Rica  
fmora@uned.ac.cr

**Leonor Antonia Espinoza Núñez**

Universidad Autónoma de Sinaloa, México  
leonor\_espinoza63@hotmail.com

**José Edidson Moreno-García**

Fundación Juan de Castellanos, Colombia  
josemoreno64@gmail.com

**José Dario Herrera**

Universidad de los Andes, Colombia  
jd.herrera@uniandes.edu.co

**Olivia Mireles Vargas**

Universidad Nacional Autónoma de México -UNAM, México.  
olivia.mireles@gmail.com

**Mirella del Pilar Vera-Rojas**

Universidad Nacional de Chimborazo, Ecuador  
mire6.unach@yahoo.com

**Dora Lilia Marín Díaz**

Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Colombia.  
dlmarind@udistrital.edu.co



# Pedagogía y Saberes

## 53

Segundo semestre 2020

## Contenido

Editorial Pedagogía y otras disciplinas <i>Ana Cristina León Palencia</i> <i>Natalia Mariné Fattore</i>	7-9	Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas <i>Nadia Paola Acosta-Marroquín</i>	83-96
El debilitamiento teórico de la pedagogía en la posmodernidad <i>Alejandro Álvarez Gallego</i>	11-19	Una mirada pedagógica a los laboratorios ciudadanos en Medellín, Colombia <i>Alejandro Uribe Zapata</i>	97-109
(Re)Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e investigación educativa <i>Ana Cristina León Palencia</i>	21-39	Alienación, enseñanza y separación del Otro. <i>Aida Sotelo</i>	111-120
La pedagogía como <i>registro</i> . Reflexiones a partir del diálogo entre estética, pedagogía y transmisión <i>Natalia Mariné Fattore</i>	41-51	La infancia y la escuela en las voces de excombatientes <i>Elizabeth Torres</i>	121-132
Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido <i>Liliana Saavedra Rey</i>	53-68	Un sentido formativo implícito en la Educación Física: el rendimiento. <i>Daniel Hincapié Bedoya</i>	133-148
El saber escolar de las artes en la escuela pública (1850- – 1900) <i>Óscar Leonardo Cárdenas Forero</i> <i>Marco Tulio Cárdenas Forero</i> <i>Camila Andrea Hernández Castillo</i>	69-82	Educación musical interactiva: desde la enculturación hacia la interculturalidad <i>Yamal Esteban Nasif</i>	149-164



# Editorial

## Pedagogía y otras disciplinas

Este número procura ofrecer algunas pistas para pensar la Pedagogía en su relación con otras disciplinas. Tal relación parece describir un campo de estudio con límites imprecisos cuyo análisis exige reconocer su dimensión histórica. En las últimas décadas, el campo de la pedagogía viene ampliándose e incluyendo nuevos objetos de investigación, problematizaciones y abordajes diversos. Al mismo tiempo –y a diferencia de otras disciplinas– la naturaleza política de sus saberes, donde se ponen en juego los fines de la educación, que aluden a un ideal de ser humano y de sociedad, genera que sea un campo en permanente disputa, en el que es posible reconocer múltiples actores, perspectivas teóricas y desafíos sociales en tensión.

Es por esto que pensar la Pedagogía en su relación con otras disciplinas no es un asunto simple. Si miramos la configuración histórica de dicha relación, por una parte, es importante considerar la producción en torno a las Ciencias de la Educación, cuya emergencia derivó del interés generado desde las ciencias humanas y sociales respecto a los asuntos educativos, más que de una producción teórica específica. A la clasificación elaborada por el pedagogo francés Gaston Mialaret hace casi cinco décadas –que distinguía áreas como Historia de la educación, Filosofía de la educación, Psicología educativa, Economía de la educación, entre otras– se agregan hoy elaboraciones provenientes de áreas como la Arquitectura, la Neurofisiología o el Psicoanálisis. Por lo tanto, existe una línea de amplios desarrollos y vasta producción bibliográfica que cuenta con comunidades académicas relativamente bien definidas.

Por otra parte, como correlato de esa primera línea, entra en escena la cuestión del estatuto de la Pedagogía. Pese a los múltiples esfuerzos hechos en distintas latitudes por reconocer en este campo discursivo un horizonte conceptual específico, producido históricamente, para algunos todavía resulta problemático definir y comprender las características, los límites, las particularidades y las interrelaciones de la Pedagogía con otras disciplinas. La ausencia

de preguntas y posibles alternativas de respuesta ante estos asuntos hace imperativo que sean puestos en discusión, como una alternativa a la fragilización y constante adjetivación de la pedagogía, según sea el objeto, la población o el tipo de orientación deseada. Esto tiene como principal consecuencia la aparición de una suerte de pedagogías *light*.

Como punto de encuentro de las dos líneas antes señaladas, se reconoce la vinculación y comprensión de múltiples problemáticas tanto sociales como educativas, lo que algunos describen como educacionalización o pedagogización social. Las raíces de este proceso se encuentran en la misma modernidad y su efecto sería la explosión y diversificación del concepto de educación. Aunque este efecto pueda ser problemático, paradójicamente también hace posible ampliar la investigación de problemas pedagógicos –durante mucho tiempo circunscritos a los imperativos de lo escolar– hacia otros escenarios y prácticas educativas, abriendo el diálogo de la Pedagogía con otras disciplinas.

Esta propuesta temática buscó reactualizar estas discusiones y producir un balance de esa relación, permitiendo diálogos más fructíferos entre disciplinas –con sus consabidos efectos para el campo discursivo de la Pedagogía– y constituyéndose en una fuente importante en los procesos de formación de aquellos profesionales que se ocupan de la educación.

Los siete artículos que componen este número se articulan en dos dimensiones del vínculo entre Pedagogía y otras disciplinas. La primera dimensión, presente en los primeros cuatro textos, problematiza el campo pedagógico específicamente, en su carácter de producción teórica sobre la educación, ofreciendo desde allí discusiones a propósito de su configuración histórica, sus límites y alcances, sus tradiciones hegemónicas, el ordenamiento de sus enunciados o sus preguntas centrales.

El trabajo de Alejandro Álvarez Gallego titulado “El debilitamiento teórico de la pedagogía en la posmodernidad”, producto de los resultados de un proyecto de investigación, se concentra en analizar los modos en que los enunciados de la llamada “educación popular” se inscriben hoy en un campo discursivo muy alejado de los ideales emancipadores que le dieron origen. El texto nos invita a discutir esta operación de “contrabando” discursivo, donde los conceptos se desplazan adquiriendo nuevas significaciones y anulando las posibilidades del conflicto. Su lectura nos deja la inquietud acerca de cómo disputar un campo teórico “debilitado”, donde lo que está en juego son nada menos que posiciones de futuro.

El análisis producido por Ana Cristina León Palencia, titulado “(Re)Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e investigación educativa”, derivado de un proyecto de investigación, buscó describir la institucionalización de la pedagogía en Colombia a partir del estudio de dos escenarios: los procesos de formación de maestros –agenciados tanto en las Escuelas Normales como en las Facultades de Educación– y la investigación educativa, que cobró impulso en la década de los setenta y se tradujo en la emergencia de instituciones dedicadas a la investigación educativa, el privilegio de algunas metodologías de investigación y los ámbitos de circulación de lo producido. Estos apuntes permiten problematizar nuevamente el complejo estatuto de la pedagogía en Colombia.

El artículo de Natalia Fattore, “La pedagogía como registro. Reflexiones a partir del diálogo entre estética, pedagogía y transmisión”, es un ejercicio de reflexión producto de un trabajo de investigación doctoral que se preguntó por las formas de transmisión del sentimiento nacional en dos acontecimientos pedagógicos, políticos y estéticos: las fiestas del Centenario y del Bicentenario de la Revolución de Mayo (1910 y 2010) en Argentina. Es a partir de esa investigación que el artículo plantea la necesidad de repensar los bordes del campo pedagógico en su diálogo “entre disciplinas”, y despliega la hipótesis de la pedagogía como un “registro” conceptual y de la mirada, esto es, un modo particular de interrogar categorías, prácticas y problemas. Finalmente, dicha hipótesis se pone a funcionar en el ejemplo al que se abocó la tesis mencionada.

El trabajo de Liliana Saavedra Rey y Sneider Saavedra Rey, titulado “Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido” se centra en precisar los cruces y vínculos entre dos

campos disciplinares que comparten la pregunta por el ser humano, su educación y su formación: la pedagogía y la antropología. La impronta “instrumental” de la discusión pedagógica en Colombia ha hecho que esta discusión no ocupe el lugar de relevancia que ha tenido en tradiciones presentes en otros países. A partir de estas afirmaciones, el texto profundiza en la historia, los fundamentos y objetivos de la antropología pedagógica como un campo de reflexión que abona preguntas centrales para la educación, y que sin duda abrirán nuevas líneas de debate y formación.

Los últimos tres textos caracterizan la segunda dimensión de la citada relación. No se preguntan por el campo de la pedagogía específicamente, sino que se abordan diversas temáticas leídas en clave pedagógica, proponiendo diálogos con otros saberes (tales como el arte), elaborando balances sobre líneas de investigación específicas o explorando las características educativas en escenarios no escolares.

Óscar Leonardo Cárdenas Forero, Marco Tulio Cárdenas Forero y Camila Andrea Hernández Castillo nos introducen a partir de una investigación histórica, en los modos en que el arte se configuró como un saber escolar. A través de la construcción de un archivo documental y desde una lectura arqueogenealógica, el texto que lleva por nombre “El saber escolar de las artes en la escuela pública (1850– 1900)” recorre las condiciones históricas que instalaron a las artes como disciplina curricular, dando cuenta de cómo el dibujo, el canto y la música en tanto tecnologías de época forman parte de una racionalidad destinada a producir un tipo de subjetividad.

El discurso pedagógico se ha ocupado históricamente de la figura del docente, la pedagogía no sólo prescribe desde sus orígenes un “hacer” propio del trabajo docente, sino que ofrece pistas para pensar la construcción identitaria del mismo. El artículo “Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas” de Nadia Paola Acosta-Marroquín, producto de un avance de su tesis doctoral, parte de la preocupación por indagar en la formación de los maestros de educación infantil, en la configuración de ese campo profesional en Colombia, en el período 1976-2015. El trabajo ofrece una revisión bibliográfica sobre las perspectivas desde las cuales se ha investigado este problema, precisando una serie de tendencias teóricas, analíticas y metodológicas

Finalmente, cierra este dossier el artículo de Alejandro Uribe Zapata, “Una mirada pedagógica a los laboratorios ciudadanos en Medellín, Colombia”,

texto que viene a introducir el vínculo de la pedagogía con el afuera escolar, a través de la mirada a esta modalidad de “experimentación educativa” que serían los laboratorios ciudadanos. A partir de un diseño de investigación cualitativo se analiza cómo construyen un “saber hacer” los encargados de llevar adelante estos espacios, cómo se categoriza el público al que se dirigen, los contenidos que ordenan las propuestas, las metodologías de trabajo y los espacios físicos. Quizá la inquietud que queda abierta luego de leer el artículo sea cuánto de la forma escolar invade estos espacios y cuánto hay de unas formas diferentes de vincularse y producir conocimientos.

Dice Jacques Rancière que las disciplinas no solo constituyen y delimitan un territorio del saber, sino que también definen “una idea de lo pensable”, por lo tanto “se trata siempre de una regulación del disenso” (Rancière, 2007, p. 289). Esperamos que este conjunto de textos aporte a quienes producen y trabajan en el campo educativo, en la problematización del saber pedagógico, a revisar posicionamientos teóricos y respuestas históricas, así como a analizar los riesgos y los desafíos que el diálogo entre disciplinas puede aportar a la Pedagogía.

### **Ana Cristina León Palencia**

Profesora, Universidad Pedagógica Nacional  
Bogotá, Colombia.

### **Natalia Mariné Fattore**

Profesora, Universidad Nacional de Rosario  
Rosario, Argentina.

## **Referencias**

- Mialaret, G. (1971). *Introducción a la Pedagogía*. España: Editorial Vivens-Vives.
- Rancière, J. (2007). Pensar entre disciplinas. En G. Frigerio y G. Diker (comp.). *Educación: (sobre) impresiones estéticas* (pp. 283-291). Buenos Aires: Del estante.



# El debilitamiento teórico de la pedagogía en la posmodernidad\*

## Artículo de investigación

The Theoretical Weakening of Pedagogy in Postmodernity  
Enfraquecimiento Teórico da Pedagogía na Pós-Modernidade

Alejandro Álvarez Gallego\*\*

Fecha de recepción: 29 de octubre de 2019  
Fecha de aprobación: 23 de abril de 2020

### Para citar este artículo:

Álvarez, A. (2020). El debilitamiento teórico de la pedagogía en la posmodernidad. *Pedagogía y Saberes*, 53, 11–19. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10671>

\* Este artículo es producto del subproyecto de investigación “Educación popular, pedagogías críticas, estudios culturales y poscoloniales. Trayectos políticos y confluencias teóricas: Colombia, 1970-2008” que formó parte del proyecto de investigación interuniversitario “Paradigmas y conceptos de la educación en Colombia”, aprobado por Colciencias con el código 1115-452-21145 bajo la coordinación de Jesús Alberto Echeverri, profesor de la Universidad de Antioquia.

\*\* Doctor en Filosofía y Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid, España. Profesor de la Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica. Correo electrónico: [aalvarez@pedagogica.edu.co](mailto:aalvarez@pedagogica.edu.co)  
Código Orcid: [orcid.org/0000-0003-2537-4925](https://orcid.org/0000-0003-2537-4925).

## Resumen

Este artículo de reflexión es derivado del proyecto de investigación “Paradigmas de la pedagogía en Colombia: 1970-2000”, financiado por Colciencias. El subproyecto de investigación que dirigí se ocupó de buscar los aportes de la educación popular al campo de la pedagogía. En el transcurso de la investigación nos encontramos con unos enunciados provenientes de la educación popular que coincidían casi literalmente con los discursos que agencian hoy las grandes corporaciones. Este hallazgo nos llevó a plantear que la pedagogía hoy también es producida en y para el capital. La pedagogía está enraizada en unos principios que en el pasado hacían parte de los discursos emancipadores que buscaban la formación de ciudadanos críticos capaces de cuestionar el sistema capitalista. Queda planteado el interrogante: ¿qué sería entonces hoy pensar la pedagogía?

### Palabras clave

Pedagogía; posmodernidad; escuela; capitalismo

---

### Abstract

This article derives from the “Pedagogical Paradigms in Colombia, 1970-2000” research project, which was sponsored by Colciencias. The research subproject I led aimed at researching the contributions of popular education in Colombia to pedagogy. Through the development of the research we found statements derived from popular education that closely matched current statements of big corporations today. These finding led us to suggest that even today pedagogy is produced by and to support capitalism. Pedagogy is rooted in some principles that used to be frequent in emancipation discourses, which looked to educate critical citizens, capable of questioning capitalism system. Now we ask, what is the meaning of thinking about pedagogy today?

### Keywords

Pedagogy; posmodernity; school; capitalism

---

## Resumo

Este artigo deriva do Projeto de Pesquisa “Paradigmas da Pedagogia na Colômbia: 1970-2000”, financiado por Colciencias. O subprojeto de pesquisa que dirigí preocupava-se pela procura das contribuições da Educação Popular na Colômbia para o campo da pedagogia. No decorrer da investigação, encontramos alguns enunciados provenientes da Educação Popular que quase literalmente coincidiam com os discursos que as grandes corporações promovem hoje. Essa constatação nos levou a afirmar que a pedagogia também é produzida hoje no e para o capital. A pedagogia está enraizada em alguns princípios que costumavam ser frequentes nos discursos de emancipação, que procuravam educar cidadãos críticos, capazes de questionar o sistema capitalista. A questão que permanece é: como seria hoje pensar a pedagogia?

### Palavras chave

pedagogia; pós-modernidade; escola; capitalismo

---

## Introducción

Este artículo busca sugerir ideas que nos ayuden a entender qué está pasando hoy con los maestros, los formadores de maestros, la pedagogía, la educación, la escuela, los niños, niñas y jóvenes, las políticas educativas y con la sociedad en general, cuando parece ser una verdad incuestionable que ya la escuela no es la única institución que educa. Esta es una verdad de a puño que tiene consecuencias trascendentales sobre la sociedad, porque durante más de trescientos años (por lo menos doscientos en nuestros países latinoamericanos) las sociedades occidentales se han organizado de tal manera que

- Niños, niñas y jóvenes pasan sus primeros años de vida estudiando en la escuela. Allí aprenden las nociones básicas del conocimiento socialmente aceptado con las cuales se puede ejercer la ciudadanía y acceder a los bienes culturales y económicos que la sociedad distribuye. Hoy eso se consigue de muy diferentes maneras.
- Fue en ese contexto en el que se configuró la pedagogía como el saber que habría de orientar los modos de educación escolarizados, en todas sus variantes. Hoy existen muchos otros modos de educación que le piden a la pedagogía su orientación.
- La sociedad se ocupó de discutir, ajustar y variar de mil maneras las formas como este proceso se hacía universal, se hacía laico o confesional, integraba o no a todas las clases sociales, incluía contenidos patrióticos o civilizatorios, se le entregaba a profesionales de la pedagogía o a profesionales formados en las disciplinas, se regulaba la disciplina con castigos o con el diálogo, se controlaba su funcionamiento desde el Estado central o con autonomías provinciales, se financiaba exclusivamente con el erario público o se toleraba el cobro a los particulares, se evaluaba a los individuos o a las instituciones, se priorizaba la educación del alma, la mente o el cuerpo...

Hoy las discusiones sobre la educación se han descentrado y las que se refieren a la escuela son apenas un capítulo de ese amplio repertorio pedagógico que hoy ocupa otros espacios.

Todo lo anterior da cuenta de las condiciones sobre las cuales se había constituido un modo de ser de la pedagogía. Hoy tenemos que reconocer que la pedagogía es un asunto que desbordó a la escuela. Es más, hablamos de pedagogías, en plural, para dar a

entender que los objetos de sus preguntas van más allá de las cuatro paredes que le dieron origen en la modernidad.

Vamos a mostrar cómo la llamada posmodernidad ha incidido en estos cambios. Por *posmodernidad* entendemos aquí lo que planteó Lyotard (1987) cuando señaló que desde finales del siglo xx estaba cambiando el modo como se legitiman las verdades que hasta entonces eran consideradas ciencias; llamó *condición posmoderna* a la forma como se legitima el saber en esta época, en la que la verdad ya no depende de la prueba científica, sino de su puesta en escena, es decir, de manera performativa, en la acción misma, y esto debido al modo como circula hoy el conocimiento, más allá de los formatos clásicos propios de la modernidad (universidad y escuela). Según este planteamiento, en este artículo suponemos que estamos viviendo una época que transita por la posmodernidad, y que los discursos que antes tenían la pretensión de ser disciplinas científicas, como la pedagogía, están siendo transformados de manera que desbordan sus cánones modernos para circular en formatos no convencionales, en este caso a la manera de las llamadas competencias, como se mostrará.

Además, vamos a mostrar que las pedagogías críticas han contribuido al debilitamiento del estatuto teórico de la pedagogía al entrar en relación con el capitalismo cognitivo, lo cual, paradójicamente, pone en cuestión la viabilidad de un proyecto como el de la educación popular, tal como se le reconoció en el pasado. Muchos de los enunciados propios de dicha educación popular ya no tienen el estatuto de verdad que tuvieron en otras décadas; sin embargo, se están configurando nuevas prácticas que, articuladas con otros discursos de borde procedentes de saberes alternos, están dibujando un nuevo escenario propicio para pensar hoy las resistencias en el campo conceptual de la pedagogía. Esas configuraciones nuevas están todavía difusas, pero revisando la historia de las relaciones entre la educación popular y la pedagogía, pueden surgir pistas para leer los rastros de nuevos movimientos pedagógicos. Este asunto lo dejaremos abierto; no lo desarrollaremos porque está fuera del alcance de este trabajo; lo que queremos es mostrar la forma como se ha debilitado el discurso pedagógico y las posibilidades que se abren para pensarnos de otra manera.

## Los nuevos escenarios educativos

Hoy se habla con naturalidad de la sociedad educadora y de la ciudad educadora, incluso se empiezan a institucionalizar los dispositivos pedagógicos que se utilizan para educar a la población más allá de la

escuela. Los discursos sobre pedagogía ciudadana y pedagogías urbanas están en pleno furor. Muchos de esos discursos tienen un tinte fuertemente disciplinador y en algunos casos parecen estrategias de control, antes que otra cosa.

Los debates actuales sobre el problema de la gubernamentalidad, biopolítica y sociedades de control que han planteado Foucault (2007) y Deleuze (1991), entre otros, están poniendo en evidencia que los cambios en la sociedad contemporánea transforman los mecanismos tradicionales de gobierno de la población, pasando de las políticas de disciplinamiento ejercidas a través de las instituciones que la modernidad había creado (hospital, cárcel, escuela, ejército), a las políticas de control ejercidas a través de la publicidad, los medios de comunicación, las tecnologías de la información, las políticas de evaluación, el libre mercado, las guerras y el miedo.<sup>1</sup>

En ese sentido, habría que examinar hasta dónde estas nuevas pedagogías urbanas y ciudadanas están o no contribuyendo al afinamiento de las tecnologías de control que buscan hacer más expeditas las formas de circulación y acumulación del capital en las nuevas formas de producción económica instaladas por el posfordismo. Con una precaución: evitando los análisis simplistas que ven solo dominación en las formas de comunicación y de educación que se están creando. Desde nuestra perspectiva, en las dinámicas de cambio acelerado en que vivimos, donde se desestructuran tan fácilmente los discursos y las instituciones convencionales, hay prácticas que pueden ser direccionadas en sentidos diferentes y eso genera alternativas a los intereses que pretenden controlar y dominar.

Ahora bien, esta nueva realidad en la que la educación ha desbordado la escuela, le ha exigido transformarse. Allí aparece una nueva tensión relacionada con el interés del Estado, los empresarios, los organismos internacionales, los maestros, las comunidades, los jóvenes y las organizaciones sociales, para tener el control de ella. En ese sentido, los actores sociales reivindican la democratización de las políticas públicas en educación; para incidir en su destino, reivindican la democracia escolar para que de verdad puedan participar en la toma de decisiones sobre la vida cotidiana de la escuela. También los empresarios y los organismos internacionales negocian con el Estado la posibilidad de incidir en la toma de decisiones que

favorezcan la eficiencia, la productividad, la competitividad y la innovación. Desde todos los sectores se le pide a la escuela que flexibilice sus estructuras y que se disponga a estar abierta a transformaciones permanentes, tal como rezan los discursos posmodernos, tanto de tendencia neoliberal como de tendencia democrática. Como resultado de estas presiones y de la incidencia de estos actores en la vida de la escuela, se han operado transformaciones importantes, legales y prácticas, sobre los métodos de enseñanza y los contenidos curriculares.

Las otras educaciones, las que suceden por fuera de la escuela, desde las comunitarias, las indígenas, las de las organizaciones sociales populares, hasta las empresariales y las telemáticas en todas sus variantes, están introduciendo prácticas pedagógicas igualmente flexibles, versátiles, móviles, cambiantes, buscando acomodarse a la velocidad de los cambios sociales y culturales de la contemporaneidad. Este afán por cambiar golpea las puertas de la escuela cada vez con más fuerza y está guiando los discursos pedagógicos contemporáneos, pues se ven impelidos a ocuparse de los otros modos de educación.

Si interrogamos este presente es para buscar las condiciones en que están apareciendo los nuevos modos de ser de la pedagogía, las condiciones en las que se ha venido generalizando el discurso sobre el cambio, la flexibilización y la innovación. Dicho discurso hay que examinarlo con cuidado, porque tiende a imponerse como un fenómeno inevitable, como signo de los tiempos, como una realidad incuestionable. De hecho, es muy sugestivo: la tradición crítica lo ha utilizado, los defensores de la modernidad también. Recordemos la frase de Marx “Todo lo sólido se desvanece en el aire”, que Marshal Berman (1991) convirtió en un libro para mostrar cómo la modernidad occidental se enfrentó a la tradición y a las instituciones comunitarias con ese principio de la innovación y el cambio permanente.

En el contexto Marxista, cuando se hablaba de cambios, se diferenciaban los cuantitativos de los cualitativos. Los primeros eran propios de la sociedad capitalista misma; en ese sentido, las contradicciones en las relaciones de clase iban produciendo cambios en el modo de producción que se acumulaban hasta producir el salto cualitativo revolucionario, que daría lugar al socialismo y luego al comunismo. El cambio revolucionario era el cambio estructural por el que trabajaba el proletariado. En el contexto liberal el cambio era un imperativo. El progreso era imposterable, inaplazable e inevitable.

1 Algunos autores, como Paolo Virno (2003), han mostrado cómo el miedo se ha constituido en una condición que identifica el modo de ser de la cultura contemporánea. Para otros es un dispositivo de control muy eficaz, intencionalmente promovido, como lo dejó ver Michael Moore en su famoso documental *Bowling for Columbine* (2002).

Por eso hay que preguntarse, antes de aceptar hablar de innovación y cambio: ¿a qué innovación y a qué cambio se refieren?, ¿para qué cambiar y al servicio de qué intereses? Podríamos decir que el problema no es la flexibilidad, o el cambio en sí mismos, sino saber en qué medida sirven para acabar o para incrementar los procesos de fetichización que nos hace extranjeros de nosotros mismos, la enajenación que nos hace vulnerables a las modas o a los discursos hegemónicos, la marginalidad y la discriminación que nos hace sentir inferiores, o la pobreza que nos inhabilita para ejercer los derechos fundamentales en condiciones dignas. Por eso hay que preguntar: ¿Quién es el Otro a quien se le pide cambiar? ¿A quién hay que cambiar? ¿Quién cambia a quién?<sup>2</sup>

## Las implicaciones para la pedagogía

Hasta acá hemos planteado que la escuela se creó en la modernidad para introducir un cambio cultural en la población, de tal manera que asumiera un modo de vida en el que nada permanecería estático. También hemos dicho que la escuela se vio desbordada en su misión transformadora y que la educación adquirió otras formas, utilizó otros medios y la pedagogía se vio impelida a pensar más allá de la escuela, encontrándose de nuevo con el discurso del cambio como un imperativo inevitable. En conclusión, la pedagogía ha servido, desde la escuela y más allá de ella, para conseguir los propósitos transformadores que necesitaba la sociedad moderna. La formación de un sujeto funcional y adaptado a las necesidades de los postulados modernos había sido hasta hace poco la tarea de la pedagogía. Esta tarea la había asumido el Estado. La educación de la ciudadanía era una de sus más sagradas funciones, desde la escuela o fuera de ella.

En la llamada sociedad posmoderna, el discurso del cambio que acompañaba la necesidad de transformar las subjetividades llamadas tradicionales se ha intensificado y ha adquirido nuevos matices. Para pensar la pedagogía en este contexto vale la pena detenernos un momento a explorar qué tan sustantivas son dichas intensificaciones.

Lo que hoy sucede es que está mutando sustancialmente esa idea de pedagogía que teníamos. La formación de sujetos se ha liberado del control estatal. La disputa por lo que conviene o no hacer en relación con los procesos de subjetivación ya no depende de agencias centralizadas o de instituciones burocrá-

ticas con dispositivos formativos intencionalmente dirigidos y administrados en función de intereses ideológicos. El problema político de la educación ya no parece ser ideológico, porque no hay un aparato institucional que controle de manera hegemónica las directrices que orientan pedagógicamente los procesos formativos. La formación de sujetos parece ser que ya no acontece solo en el espacio de la escuela. Entonces, ¿dónde nos constituimos en sujetos hoy?, ¿a través de qué mecanismos?, ¿qué subjetividades se configuran en la sociedad de hoy?, ¿quién o quienes luchan por controlar esos procesos?, ¿cómo y dónde se disputa hoy el control de nuestras subjetividades?

Hay una tesis en discusión que dice que el modo de producción capitalista ha cambiado su naturaleza, a tal punto que ya no produce fundamentalmente bienes materiales, sino subjetividades para ser intercambiadas en el mercado. Tal tesis no está anunciando el triunfo definitivo del capital sobre el trabajo; al contrario, sus autores plantean que allí el capital se está exponiendo por primera vez al juego de la indeterminación, del azar y de la incertidumbre, con lo cual el juego de posibilidades para escapar de la fetichización, la enajenación y la discriminación se abre infinitamente. Queda por discutirse si esto es suficiente para escapar también de la pobreza.

Dichas tesis hablan del posfordismo (Mejía, 2011), del capitalismo cognitivo (Blondeau, 2004), del capitalismo cultural (Bhabha, 2002), o de multitud (Hardt y Negri, 2004), según el autor; pero todos coinciden en que cambió la forma de acumulación del capital y por lo tanto la manera de producir plusvalía; la fórmula marxista del valor ya no funcionaría.

Las consecuencias de estas tesis están por analizarse en los diferentes ámbitos de la vida social. Una de ellas es la relacionada con los actores que intervienen en la producción del valor que hace que las mercancías sean competitivas en el mercado. Hablan entonces del concepto de *general intellect*, que Marx introdujo en los *Grundrisse*. Lo que para Marx era el intelecto general, esto es, el conocimiento social incorporado en las máquinas (capital fijo), como resultado del proceso social de producción, en el posfordismo habría cambiado. Dicho intelecto general se habría liberado de las máquinas y se habría convertido él mismo en el medio de producción. En consecuencia, lo que caracteriza el capitalismo contemporáneo es que los medios de producción son *inmateriales*, y en dicha condición se convertirían en un bien social, en un bien público. Ahora bien, a pesar de que son un bien público (porque es producido de manera anónima por la inteligencia general), los capitalistas lo usan para generar el plusvalor del

2 Peter Sloterdijk (2012) ha mostrado magistralmente cómo funciona hoy ese afán compulsivo por cambiar.

cual se lucran, pues en sus manos generan las tasas de ganancia más altas, razón por la cual atraen a los principales inversionistas del mundo. A eso es lo que hacen referencia los asesores de gestión del empresariado posmoderno, o *management*, cuando señalan cosas como:

Hoy, la táctica más auténtica es hacer algo con la retroalimentación del cliente y escuchar sus sugerencias [...] No tenemos clientes tenemos creyentes [...] Necesitamos un equipo que tenga el mismo ADN de nuestros clientes [...] Hoy, la táctica más auténtica es hacer algo con el *feedback* del cliente [...] Detrás del diseño de un logotipo, un eslogan y las demás piezas comunicativas, se halla todo un proceso de estudio de mercado, de la compañía, de cada producto y de los valores que se buscan transmitir, que a veces son más importantes que el producto mismo. Moliné (experto en publicidad), cita el caso de Dove, que si bien eventualmente promociona una crema o un champú, lo que refuerza todo el tiempo con su publicidad es el concepto de cercanía e identificación con la mujer, y de comprensión de su naturaleza. (*El Espectador*, 6 de octubre del 2008, p. 44)

Una organización de aprendizaje: Las organizaciones necesitan aprender a medida que enfrentan diferentes procesos de crecimiento para adaptarlo a su funcionamiento [...] En América Latina la educación va en la vía equivocada [...] sobran abogados y faltan ingenieros. Porque la creación de riqueza en este siglo se hará por medio de la propiedad intelectual, a diferencia del siglo pasado en el que la manufactura mandaba la parada. [...] lo más importante en este siglo es aprender a aprender, porque ahora, debido a la cantidad de cambios, hay que aprender a desaprender constantemente. ... Hacen falta más innovadores y menos administradores del *statu quo* [...] Las organizaciones que aprenden prosperaron en los 90 con Peter Senge, cuyo resultado fue una visión de organización de empleados con capacidad de crear y transferir conocimiento. [...] Los procesos de aprendizaje incluyen la generación, recopilación, interpretación y disseminación de la información. Para que tenga máximo impacto, el conocimiento debe compartirse de forma sistemática y definida. El conocimiento se puede mover lateral o verticalmente. El ejemplo más conocido de este enfoque es el proceso de evaluación después de la acción (AAR, After Action Review) del Ejército de Estados Unidos, que hoy se usa en muchas empresas, y que es una entrega de información sistemática después de cada misión. (*El Espectador*, 22 de septiembre del 2008, p. 60)

En un entorno globalizado, lo importante es desarrollar la habilidad para emprender negocios. La educación requiere un replanteamiento estratégico, que lleve a decisiones concretas. [...] El mundo de los negocios no puede ignorar que una persona con inclinaciones culturales o facilidad para los idiomas también es un empresario en potencia. (*El Espectador*, 21 de septiembre del 2008, p. 64)

Siempre que sea posible los gerentes deben organizar a los empleados en equipos autogerenciados, en los cuales tienen la autoridad sobre temas como control de calidad, programación y métodos de trabajo. Los empleados son una rica fuente de información sobre cómo hacer un trabajo y cómo hacerlo mejor [...] Los gerentes que operan con un estilo participativo cosechan enormes recompensas en eficiencia y calidad de trabajo. Los gerentes participativos dan a sus empleados libertad para operar y hacer cambios por su cuenta, basados en su conocimiento y experiencia. (*Harvard Business School Publishing*, 2008, p. 214).

[...] usar las tecnologías de punta para canalizar la inteligencia de las masas, para generar nuevas ideas, modelos de negocios, canales, etc. Ya se ha demostrado que si se unen las inteligencias de los empleados de una empresa, seguramente van a salir a la luz novedosas iniciativas. [...] Cisco lanzó un *software* de colaboración que permite a los emprendedores e innovadores de todo el mundo el desarrollo de nuevas ideas para que Cisco decida si las adopta y premie a sus proponentes. [...] Empoderar a las masas requiere un cambio de mentalidad en los niveles ejecutivos. [...] Pues llegó el momento de aceptar y acoger la inteligencia colectiva. (Guillermo Santos, *El Tiempo*, 21 de abril del 2008, p. 3).

Los educadores deben hacerle caso al consejo que los líderes les dan para robustecer la formación de los futuros empresarios del país: hay que mejorar la cultura general de los jóvenes. Es indispensable comprender que la cultura no es un adorno ni una "costura"; es el medio ideal para enriquecer la creatividad, que es la más poderosa herramienta con la que se construye la competitividad de una nación. (*El Espectador*, 28 de julio del 2008, p. 34).

Todos estos planteamientos traen consecuencias para el discurso pedagógico contemporáneo por varias razones. Primero, porque lo que importaría ahora sería formar en un conjunto de *competencias* básicas que le permita a la población mejorar las condiciones en las que se produce el conocimiento que se necesita para incorporarles valor a las mercancías y así lograr una economía competitiva en el mercado internacional.

Segundo, la producción de bienes materiales ya no le interesa prioritariamente al capitalismo. Puede dejarle esa tarea a la iniciativa individual, local, asociativa, comunitaria, a la pequeña y mediana empresa. Esa pequeña empresa estaría manejada por emprendedores competitivos que tendrían que disputarse en el mercado los nichos locales de consumo. Las grandes empresas (las corporaciones de hoy en día, que no tienen un dueño fijo, sino accionistas volátiles) ensamblan esos bienes materiales y les incorporan el valor agregado que proviene del *intelecto general* y que es la marca, el sello, el logo. Dicho logo o mejor, *marca*, es un mensaje que educa. Con ella venden un modo de vida, un modo de ser, y producen una nueva subjetividad. Por eso los medios de comunicación en todas sus variantes telemáticas, reguladas por la imagen y la música, resultan estratégicos, y tales corporaciones las controlan. Para eso basta ver unos pocos ejemplos de los eslóganes que identifican a grandes marcas: “Se vale todo lo que eres” (ropa interior); “Vive rápido” (ropa informal); “El fin de lo convencional” (automóviles); “Cambia con el mundo” (ropa para hombres); “Nada es imposible, no existen límites, solo nuevos caminos” (calzado).

Lo que venden las grandes marcas es una manera de vivir, caracterizada por el riesgo, por la velocidad, la intrepidez, la osadía, la capacidad de romper con todo lo convencional, sin límites, vivir en la intemperie, expuestos al cambio permanente, a partir de lo que cada individuo desee.

Podríamos decir que allí la pedagogía vuelve a estar en el centro de los proyectos societales, pues es el discurso que da cuenta de la manera como se producen los sujetos, los modos de subjetivación propios de una sociedad. En los dispositivos telemáticos contemporáneos estarían las claves para entender cómo se producen hoy los sujetos, qué tipos de sujetos y a través de qué mecanismos. Allí se construye el discurso pedagógico contemporáneo.

Esos sujetos que produce el modo de ser del capitalismo actual son volátiles, múltiples, cambiantes, flexibles, creativos, transformadores de su realidad y la de su entorno, porque ese es el consumidor ideal y porque ese es el que mejor puede aportar al conocimiento que hoy necesita el capital para aumentar sus tasas de ganancia. A su vez ese es el individuo que está en mejor disposición de consumir los bienes inmateriales que se generan a través de los medios de producción contemporáneos, esto es: la industria cultural (música, video juegos, moda, cocina, turismo, estética corporal, deportes, espectáculos, *software*, etc.), más conocida como economía naranja.

## Preguntas abiertas

Si aceptamos que el capitalismo de hoy produce fundamentalmente sujetos, subjetividades, sensibilidades, ideas, modos de ser, modos de pensar, ¿podría decirse entonces que el capitalismo es hoy un proyecto pedagógico?

La consecuencia de lo que hemos planteado hasta ahora es que la relación clásica entre pedagogía y política se ha transformado. Esto, porque el modo de producción depende hoy de las cualidades que le eran propias a la política (Virno, 2003), esto es, el virtuosismo, la improvisación, la capacidad de crear. Entonces el trabajo de hoy es político. Según Virno, habría por eso una saturación de la política. Lo público —el escenario de la política antes— es hoy el mundo del trabajo. El trabajo se realiza en el escenario de lo público que antes ocupaba la política. El trabajo ocupó la esfera pública y la política se volvió negocio, en tanto que la esfera pública donde actúa fue cooptada por el nuevo modo de producción posfordista. Hacer política hoy en día es parte del espectáculo mediático que produce también un plusvalor.

Antes, el mundo del lenguaje, de la comunicación y de la cultura eran esferas independientes de la economía. El marxismo había denunciado que la lógica performativa del capital estaba regulando el mundo de la cultura, y en ese sentido deshumanizaba la sociedad; pero según Virno, lo que hoy sucede es que la lógica de la comunicación, del lenguaje y de la cultura regula la producción económica y de ella depende el capital.

De esa manera, las grandes corporaciones hoy en día son escenarios pedagógicos en la medida en que se ocupan de la producción de subjetividades. Los nuevos pedagogos serían los creativos, los diseñadores, los publicistas de esas corporaciones. Su arte está, no solo en tener las competencias suficientes para innovar todo el tiempo y vender la novedad que requiere el mercado, esto es, los nuevos modos de ser de los sujetos ciudadanos contemporáneos, sino la capacidad para leer del intelecto general aquello que es más innovador, para capturarlo y mejorar los procesos de producción, al tiempo que se responde a las expectativas de las masas, ofreciéndoles los productos empaquetados en formatos de ideas que quieren consumir el público ávido de emociones fuertes y siempre distintas, exclusivas, diferentes.

El problema ya no es, entonces, la tecnificación de los procesos que regulan la vida social, la absorción del mundo de la vida por parte de la lógica económica (crítica de los fenomenólogos) o la deshumanización de la cultura (crítica de la Escuela de Frankfurt), o

seguir creyendo que la explotación hoy se da en el trabajo asalariado (en la producción industrial de bienes materiales). El problema es entender cómo la lógica de la cultura regula la producción económica. Según estas lógicas, la pedagogía ya no realiza su compromiso político incluyendo a las masas trabajadoras en la escuela para formar un sujeto emancipado, como se lo propuso la sociedad moderna. Primero, porque la población ya no es analfabeta en su gran mayoría (problema que sí había ocupado a Gramsci y a Freire), y segundo, porque la alfabetización de hoy exige manejar otros códigos que no se limitan a la lectoescritura.

Las masas trabajadoras tampoco son asalariadas. Son las clases bajas y medias ya escolarizadas, desempleadas, subempleadas, o emprendedores con su microempresa, con las competencias básicas incorporadas: ciudadanas (participativos y disciplinados), laborales (capaces de producir por sus propios medios sus ingresos), lingüísticas (capaces de decodificar los lenguajes mediáticos), científicas (observadores y analíticos).

Si hoy hay masas analfabetas, tampoco son asalariadas; pero habría que saber que la educación de esas masas le interesa muchísimo al gran capital, para formar las competencias básicas que necesita el mercado. Por eso al gran capital le interesa sobre manera la escuela básica, para formar en la nueva ciudadanía capaz de consumir las subjetividades que venden y de producir las ideas que necesita para innovar y garantizar su competitividad. Pero no la escuela que disciplina, sino la que forma en competencias básicas.

Si es cierto que el capitalismo contemporáneo es un gran escenario pedagógico, entonces habría que replantear la relación entre pedagogía y política, porque estaríamos diciendo que ya no hacemos pedagogía para crear conciencia política, sino que la pedagogía, esto es, la producción de sujetos, es el modo como el capitalismo produce hoy sus ganancias. Estamos, como ya dijimos, de nuevo en el centro del problema. Las masas trabajadoras que producen hoy el valor agregado del que vive el capital, son los nuevos pedagogos, y la política es parte del *performance* del mercado contemporáneo.

Es en estas condiciones que el estatuto teórico de la pedagogía se debilita, toda vez que se pierde la relación clásica que planteaba la ciencia moderna, de donde proviene toda teoría: la relación sujeto-objeto. Ya no habría un sujeto que produce una reflexión sobre la práctica, ya no habría un proceso sistemático de recolección de información sobre el cual se puedan derivar leyes que permitan validar un modelo o un método para enseñar. La pedagogía ya no sería

ese gran corpus de postulados sobre lo que es conveniente hacer para que los individuos se formen de acuerdo con unos valores o unos saberes necesarios, según lo que prescribía el Estado. Las pretensiones de la llamada pedagogía sistemática se verían fuertemente debilitadas, toda vez que la pedagogía ahora sería una experiencia de subjetivación cuyo valor depende de la subjetividad del individuo, y no de postulados validados por una comunidad científica.

Entonces volvamos a nuestra pregunta central:

- ¿Es posible, en estas condiciones, rescatar el ideal emancipatorio de la pedagogía?
- ¿Qué significa formar conciencia crítica, esto es, para el cambio, para la transformación, cuando las competencias que necesita el capital, ser innovador y creativo, son tan parecidas a las que pregona la teoría crítica?
- ¿Qué papel desempeñan el maestro crítico y la escuela alternativa en este nuevo modo de ser de la sociedad capitalista?
- ¿Si ya no hay una clase trabajadora asalariada, cuál sería el sujeto que se emancipa hoy?
- ¿Qué posibilidades tiene la pedagogía de disputarle al mercado ese proyecto de formación de sujetos que le es tan vital? Esto es, ¿podemos existir al margen del mercado?

Si algo debe reevaluarse hoy, no es tanto la pedagogía, la escuela o los aprendizajes o los maestros, porque todo eso ya está reevaluado por la posmodernidad posfordista, sino el sentido ético y político de lo que hacemos.

## Referencias

- Berman, M. (1991). *Todo lo sólido se desvanece en el aire. La experiencia de la modernidad* (5.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Bhabha, H. (2002). *El lugar de la cultura*. Manantial.
- Blondeau, O., Dyer Whiteford, N., Vercellone, C., Corsani, A., Rullani, E., Moulrier Boutang, Y. y Lazzarato, M. (2004). *Capitalismo cognitivo, propiedad intelectual y creación colectiva* (trad., E. Rodríguez López, B. Baltza y A. García Pérez-Cejuela). Traficante de Sueños.
- Deleuze, G. (1991). Posdata sobre las sociedades de control. En C. Ferrer, *El lenguaje libertario* (trad., M. Caparros, pp. 114-121). Nordan.
- Foucault, M. (2007). *El nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Akal.

- Hardt, M. y Negri, A. (2004). *Multitud. Guerra y democracia en la era del Imperio*. Madrid: Debate.
- Lyotard, J (1987). *La condición posmoderna*. Madrid: Cátedra.
- Mejía, M. R. (2011). *La(s) escuela(s) de la(s) globalización(es) II. Entre el uso técnico instrumental y las comunicaciones*. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.
- Sloterdijk, P. (2012). *Has de cambiar tu vida. Sobre antropotécnica*. Madrid: Pre-Textos.
- Virno, P. (2003). *Gramática de la multitud*. Madrid: Traficante de Sueños.
- [Sección educación]. (22 de septiembre del 2008). *El Espectador*.
- [Sección económica]. (6 de octubre del 2008) *El Espectador*.
- Harvard Business School Publishing (3 de noviembre del 2008). *Revista Avianca*, 44.

## Noticias de periódico

- Santos, G. (21 de abril del 2008). *El Tiempo*, sección editorial.
- [Sección opinión]. (28 de julio del 2008). *El Espectador*.
- [Sección responsabilidad social]. (21 de septiembre del 2008). *El Espectador*.



# (Re)Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e investigación educativa\*

## Artículo de investigación

21

(Re)Thinking Pedagogy in Colombia: Between  
Teacher Training and Educational Research  
(Re)Pensar a Pedagogia na Colômbia: entre Formação  
de Professores e Pesquisa Educacional

Ana Cristina León Palencia\*\*

Fecha de recepción: 3 de noviembre de 2019  
Fecha de aprobación: 14 de abril de 2020

### Para citar este artículo:

León, A. (2020). (Re)Pensar la pedagogía en Colombia: entre formación de maestros e investigación educativa. *Pedagogía y Saberes*, 53, 21–39. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10691>

\* Los análisis que aquí se presentan forman parte de los resultados parciales del proyecto de investigación financiado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional (CIUP). DSI-508-19. *La pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (1970-2000): entre programas de formación de maestros e investigación pedagógica* (León-Palencia; Parra-León y Heredia, 2019). Esta investigación busca caracterizar los discursos a propósito de la pedagogía que circularon en la Universidad Pedagógica Nacional durante el periodo comprendido entre 1970 y el 2000 y que, según la tesis que constituye dicha investigación, se expresan tanto en las propuestas de formación de maestros como en la investigación producida en la Universidad.

\*\* Magíster en Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Docente de planta Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Miembro del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Correo electrónico: [acleon@pedagogica.edu.co](mailto:acleon@pedagogica.edu.co). Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-7489-0681>

## Resumen

Este artículo de investigación señala la necesidad de (re)pensar la pedagogía en Colombia en relación con dos escenarios que permitieron su configuración histórica: la formación de maestros y la investigación educativa. A partir de la revisión de fuentes como legislación, documentos institucionales y artículos de revista, el texto se desarrolla en tres partes: en primer lugar, se revisan algunos elementos sobre la institucionalización de la pedagogía en los entornos francófono y germánico, que operan como referentes para pensar esta propuesta. En segundo lugar, se realiza un balance de la manera en que se configuró la formación de maestros en el país, así como de las formas en que se instituyó la investigación educativa. En tercer y último lugar, se señalan algunas conclusiones y proyecciones en torno a lo que significa la pedagogía en la actualidad.

### Palabras clave

pedagogía; ciencias de la educación; formación de maestros; investigación educativa

---

## Abstract

This research paper points out the necessity of (re)thinking pedagogy in Colombia, related to two sceneries that allowed its historical configuration: teacher training and educational research. Based on the review of legislation, institutional documents and journal articles, the text develops three parts: in the first one, the author reviews some elements of the institutionalization of pedagogy in Francophone and German-speaking contexts that function as referents to think about this proposal. Second, there is a balance about the way in which teacher training in the country was configured, as well as on the ways in which educational research was instituted. Finally, some conclusions and projections are pointed out as to what pedagogy means today.

### Keywords

pedagogy; educational sciences; teacher training; educational research

---

## Resumo

Este artigo de pesquisa aponta a necessidade de (re) pensar a pedagogia na Colômbia em relação a dois cenários que permitiram sua configuração histórica: formação de professores e pesquisa educacional. Com base na revisão de fontes como legislação, documentos institucionais e artigos de periódicos, o texto é desenvolvido em três partes: primeiro, são revisados alguns elementos sobre a institucionalização da pedagogia nos ambientes francófono e germânico, que funcionam como referentes para pensar sobre esta proposta. Em segundo lugar, é feito um balanço sobre a forma como a formação de professores no país foi configurada, bem como sobre as maneiras pelas quais a pesquisa educacional foi instituída. Em terceiro e último lugar, são apontadas algumas conclusões e projeções sobre o que significa pedagogia hoje.

### Palavras chave

Pedagogia; ciências da educação; formação de professores; pesquisa educacional

---

## Introducción

Pensar la pedagogía resulta ser, en general, un asunto complejo. Por una parte, implica definir una suerte de particularidad de su objeto de estudio, asunto nada simple tanto en Colombia como en el ámbito internacional. Una pista sobre la dificultad de esa tarea se reconoce en las diversas denominaciones que aluden a esta: por ejemplo, en el ámbito germano están los términos *Pädagogik*, *Erziehungswissenschaft* y *Bildungswissenschaften*; en el francófono están las *Sciences de l'éducation*; en el anglosajón coexisten *educational sciences*, *teaching research* y *curriculum studies*. Entretanto, en nuestro país, desde finales de la década de 1980 se observan diferentes comprensiones acerca de la pedagogía, bien sea como saber, como disciplina o como ciencia; a su vez, ella se pone en relación con otras nociones, como campo intelectual de la educación y campo pedagógico, campo conceptual de la pedagogía, o campo disciplinar y profesional de la pedagogía, entre otras (León, 2016; León, Gil, Cárdenas, García y López, 2017). Pese al carácter múltiple y las disparidades entre estas diferentes denominaciones, parecieran coincidir en sus objetos de estudio —la educación, la formación y la enseñanza—, así como en las apropiaciones y los desarrollos de estos en diferentes contextos sociales y culturales.

Por otra parte, es visible la proliferación de trabajos que se enuncian como “análisis educativos”, bien sea porque remiten a escenarios donde se realizan prácticas educativas (incluyendo espacios escolares), o porque se ocupan de una amplia gama de problemáticas sociales, cuya explicación y forma de solución pasan por lo educativo. Este es el caso de situaciones como el aumento de embarazos adolescentes, la pobreza, el abuso de drogas o su consumo a temprana edad, el fenómeno denominado *bullying* o matoneo, entre otros. Quizás esta proliferación no sea otra cosa que un efecto de lo que Daniel Tröhler (2014) entiende como *educacionalización*, un concepto relativamente nuevo que “en el actual debate internacional de los estudios culturales y educativos, se refiere a un reflejo cultural que traduce ciertos problemas sociales —que en sí mismos no son educativos— en un problema educativo, y con ello los asigna a la educación” (p. 9).

En principio, dicha proliferación representaría una ventaja para la pedagogía, pues supone un aumento de la producción académica en torno a ella, reflejado a su vez en la emergencia de nuevas líneas de estudio, el uso de diversas metodologías de investigación, los nuevos escenarios de formación profesional en pregrado y posgrado, la propagación de publicaciones sobre educación y la puesta en

escena de estos asuntos en el debate público. Paradójicamente, esa proliferación también la empobrece, pues implica su desdibujamiento al suponer tantas posibilidades de enunciación como sujetos en el mundo. Así lo plantean Noguera y Marín (2019), quienes indican al menos tres clases de esta diversidad de pedagogía(s): 1) pedagogías de todo aquello que es preciso y posible enseñar y aprender: de la paz, de la felicidad o del ocio; 2) pedagogías según los sujetos, usuarios o destinatarios: feministas, masculinas, *queer*, comunitarias o de la infancia; y 3) pedagogías según su cualidad o filiación: participativas, nuevas, tradicionales, contemporáneas, etcétera.

Esa suerte de vaciamiento de la pedagogía, como efecto de la proliferación de la producción académica y la dispersión de los objetos analizados, ya ha sido advertida por otros autores (Noguera y Parra, 2015; Serra y Antelo, 2013). No obstante, debe anotarse que el reconocimiento de esa situación no se realiza en aras de invocar una época dorada o una Shangri-La<sup>1</sup> pedagógica; más bien, se trata de atender preocupaciones concretas, como la creciente dificultad de atribuir conceptos, objetos de investigación específicos o un canon de estudio para formar profesionales de la educación. En ese sentido, es importante considerar la delimitación de un escenario para la pedagogía, un proceso en el que ha cumplido un papel fundamental el diálogo con otras disciplinas que forman parte de las ciencias humanas y sociales, especialmente con la sociología y la psicología.

Considerando estos elementos, el presente artículo busca explorar la manera en que la pedagogía ha circulado en nuestro país en dos escenarios: el primero corresponde a las propuestas de formación de maestros, cuya institucionalización en escuelas normales y facultades de educación permitió difundir propuestas como la pedagogía de Pestalozzi, la pedagogía católica, la escuela activa, la tecnología educativa, el Movimiento Pedagógico, entre otras. El segundo remite a la proliferación de estudios, grupos, redes y publicaciones que, desde finales de la década de 1960 y hasta la de 1990, tuvieron por objeto la investigación educativa o socioeducativa. La delimitación de estos escenarios no es completamente novedosa ni reciente, puede rastrearse en otros análisis acerca de la institucionalización de la pedagogía en otras latitudes (Hofstetter y Schneuwly, 2002; Schriewer, 1991). En lo sucesivo, el texto se organiza en tres partes: en la primera se revisan

1 Lugar ficticio descrito por el autor británico James Hilton en la novela *Horizontes perdidos* (publicada en inglés en 1933) que evocaría una especie de lugar utópico en el Himalaya, donde las personas envejecen lentamente y se gobierna todo basándose en la sabiduría.

algunos aspectos sobre la institucionalización de la pedagogía en los entornos francófono y germánico. En la segunda, se aborda la configuración y circulación de la pedagogía en Colombia en el marco de los dos escenarios ya señalados, un proceso en el que la Universidad Pedagógica Nacional ha cumplido un papel destacado, por cuanto sirve como escenario de difusión y discusión. En la tercera parte se desarrollan las conclusiones y posibles proyecciones del trabajo.

## Institucionalización de la pedagogía: los casos francófono y germano

Además de las dificultades derivadas de la definición de su objeto de estudio y de la llamada *educacionalización*,<sup>2</sup> pensar la pedagogía exige abordar la confusa relación entre teoría y práctica o entre ciencia y arte. Para algunos, tal relación parece virar en favor de la práctica, siendo esta, entre otras, condición de la denominada crisis de la educación (Arendt, 1996). Como efecto de ese viraje, el componente práctico “se reclama como esencial, transversal, estructurador de la formación [de maestros]” (Bolívar, 2019),<sup>3</sup> complejizando aún más el lugar de la pedagogía, pues lo remitiría casi que exclusivamente a esa dimensión del hacer.

En esta dirección, conviene recordar la tentativa de Kant de una fundamentación más “racional” de la pedagogía en oposición a lo mecánico, sin plan y azaroso. Para el filósofo prusiano del siglo XVIII, dada la necesidad del hombre de ser educado para ser tal, se requería de un arte de educar (*Erziehungskunst*) que abarcara “tanto el saber qué como el saber cómo y plantea así la relación del saber teórico con la praxis pedagógica” (Runge, 2010, p. 135). En otras palabras, si bien ese arte inicialmente es mecánico,

después asume la cara juiciosa<sup>4</sup> para procurar que la naturaleza humana alcance su destino. Esa transformación de lo mecánico en juicioso supuso que la pedagogía no se limitase a la mera experiencia, a un saber-hacer acrítico o a algo casual; por ende, “en tanto arte juicioso y con plan, la pedagogía debe estar fundada en principios y tener un carácter sistemático” (pp. 135-136).

Esto significa la imposibilidad de renunciar a la pedagogía sistemática, pues no contar con un principio unificador constituiría una fatalidad lógica o epistemológica, en la medida en que las proposiciones pedagógicas se refieren a su ejecución y por ello a su praxis. Si se abandona tal fin unificador, se deja a la pedagogía en manos de la casualidad, el arbitrio del instante y como criada de la época y sus opiniones (Heitger, 1993). No obstante, la comprensión de la pedagogía como arte juicioso centrado en principios no implica la renuncia a la reflexión sobre la praxis. Para Runge (2010), esta articulación se expresa más claramente en Herbart a partir del concepto de *tacto pedagógico*, según el cual el saber pedagógico entañaría el juego entre la teoría general y la práctica concreta, en el que la praxis no pierde el horizonte de su quehacer y no somete su especificidad a una regla racional sin antes analizar las particularidades de la situación.

Por su parte, Dottrens y Mialaret (1979) señalaron que la educación ha existido siempre, perteneciendo a todas las sociedades y todos los medios, debido a las íntimas relaciones que los humanos han establecido entre sí. En cambio, la pedagogía definida provisionalmente y de forma sumaria como la teoría y la práctica de la educación no poseería el mismo carácter universal y permanente. El caso de la educación sería similar al de otras actividades humanas que habrían iniciado con acciones empíricas adaptadas lo mejor posible a su objeto. Muestra de tal comprensión es el planteamiento de Durkheim (2001), para quien la educación es

[...] la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto el suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está especialmente destinado. (p. 49)

2 Se opta por hablar de educacionalización y no de pedagogización, pues esta última noción puede entenderse como la legitimación de la adjetivación de la pedagogía —previamente descrita— y no como la necesidad de trabajar en la perspectiva de una disciplinarización de la pedagogía.

3 En Colombia, un ejemplo de ese viraje se observa en la reciente normatividad emitida por el Ministerio de Educación Nacional expresada en el Decreto 2450 del 2015, el Decreto 1075 del 2015 (Único reglamentario del sector Educación) y la Resolución 18583 del 2017. Todas estas normas están vinculadas con procesos de registro calificado y acreditación de calidad de los programas de formación de maestros y aquellos enfocados a la educación, que han conducido a su reorganización en torno al componente práctico.

4 En la versión de Kant (2003) se traduce como *razonado* aquel que evita las faltas y errores derivados de la educación mecánica ante la ausencia de un plan.

No obstante, para Dottrens y Mialaret (1979) esta definición del sociólogo francés resultaría insuficiente, pues la educación es un hecho que cobija no solo a las generaciones inmaduras sino la vida misma del individuo. Con todo, al considerar la función social de la educación, Durkheim habría establecido la pedagogía como una disciplina autónoma, separándola de la filosofía, la moral y la teología, al mismo tiempo que la define como la *teoría práctica* de la educación. En otras palabras, la pedagogía no consistiría en acciones, sino en teorías, en formas de concebir la educación, no de practicarla. No estudia científicamente los sistemas de educación, pero reflexiona sobre ellos para proporcionar a la actividad del educador ideas que lo dirijan, tomando sus nociones principales de la psicología y la sociología. Evidentemente, esta relación entre teoría y práctica asume versiones y formas de circulación que varían históricamente. Aunque los elementos indicados apenas bosquejan la amplitud de esa relación, serían suficientes para marcar la importancia que esta tiene para el análisis de la pedagogía y que, entre otras, devino en los desarrollos de las denominadas ciencias de la educación. Por ese motivo, aunque no sea el objeto central del artículo, es preciso aproximarse a la manera en que se institucionalizó la pedagogía en distintas tradiciones pedagógicas, pues ello permitiría avanzar en el análisis de ese proceso en Colombia.

## El caso francófono: *Sciences de l'éducation*

En la introducción de su *Traité des sciences pédagogiques*, Debesse y Mialaret (1979) señalaban que la pedagogía era leída con desdén en los medios universitarios pues no se le reconocía una suerte de derecho de ciudadanía en el seno de las universidades. Será solo hasta la década de los setenta del siglo xx que

[...] se la reconozca como una disciplina en sí misma en las facultades, es decir, para que sea objeto de un ciclo de estudios apto para una licenciatura y un dominio de la misma. Asimismo, las publicaciones en el campo pedagógico eran bastante raras a nivel de la enseñanza superior, y los investigadores, carentes de medios, permanecieron asilados. (p. 9)

Fue la creciente preocupación por la educación, proveniente de la exterioridad de la pedagogía, lo que modificó esa situación. Por un lado, sectores de la opinión pública, los ambientes adultos, los ambientes agrícolas y comerciales, los ambientes militares, entre otros demandaron respuestas a los pedagogos para atender a las más diversas situaciones. Del otro lado, en el ambiente universitario y como efecto del mayo francés de 1968, esa preocupación por la educación también se renovó.

Si bien el citado *Tratado* parece haberse decantado por la pedagogía, al distinguir entre ciencias educativas —que conciben la educación como proceso— y ciencias pedagógicas —centrándose en el trabajo formativo, en los medios y métodos adecuados para asegurar esa educación— (Dottrens y Mialaret, 1979), las concepciones a propósito de la pedagogía seguirán siendo ambiguas y, por ende, materia de confusiones. Al respecto, Francine Best (1988) señala que desde la publicación de Marion en el célebre *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson [1887], en el que definió la pedagogía como ciencia de la educación, ha proliferado la utilización del término *pedagogía* y se ha visto desvalorizada y criticada. Para ella, el punto de inflexión sobre la pedagogía se ubica en su historia. Por una parte, remite a la reflexión teórica sobre la educación y la instrucción, vinculándose así a la historia de los institutos de formación docente y, en especial, a las escuelas normales de magisterio, pues desde 1883 allí se enseñaba pedagogía. Sin embargo, serán los propios profesores de la Escuela Normal quienes señalen la necesidad de diferenciar entre una *pedagogía general*, de orden filosófico, y una *pedagogía especial o práctica*, centrada en la enseñanza de una disciplina escolar. Por otra parte, alude a la aparición en algunas universidades de cátedras de “ciencias de la educación” a cargo de reconocidos filósofos o sociólogos, como el mismísimo Emile Durkheim.

Posteriormente, emergió la investigación pedagógica como aquella que incluye tanto las didácticas como las ciencias de la educación vinculadas a las ciencias sociales. Tal existencia es posible, entre otras cosas, por la presencia del Instituto Nacional de Investigaciones Pedagógicas, en el que convergieron investigaciones universitarias de todas las regiones de Francia, en varios campos científicos. La relación entre pedagogía e investigación podría oponerse así a ciertos prejuicios que instalan a la primera como un recetario, de modo que

La pedagogía es, ante todo, una práctica reflexiva de la educación, que se apoya en un saber que se quiere transmitir, en una habilidad que facilita esta transmisión e, incluso, en un *valor-faire*, o pragmatismo científico, como lo ha llamado R. Cousinet en *La formation de l'educateur*, y tiende a convertirse actualmente en una de las ciencias humanas más necesarias. ¿Pero es todavía una ciencia impugnada? se preguntaba R. Gal, en su libro *Où en est la pédagogie?* A mi parecer, se podrían eliminar muchas prevenciones, hacer desaparecer muchos prejuicios, si se admitiera que la pedagogía no es ninguna receta, sino una investigación. Y es en tanto

que investigación metódica y objetiva que se ha convertido en la fuente de las ciencias pedagógicas actuales. (Debesse, 1979, p.18)

Pese a los intentos de otorgar a la pedagogía cierta centralidad, en el contexto francófono se desarrollaron fundamentalmente las ciencias de la educación. Como señalan Dottrens y Mialaret (1979), este asunto no corresponde a una moda pasajera sino al desarrollo de todas las disciplinas que están en relación con la educación. Por ello, la formación de un especialista en ciencias de la educación exigiría numerosos años y competencias muy variadas. En un ejercicio inicial de clasificación, estos autores distinguen cinco grandes categorías del conjunto denominado ciencias de la educación, así:

- Disciplinas reflexivas, esencialmente la filosofía de la educación.
- Disciplinas que aportan acerca de los sistemas y métodos esencialmente considerados en una perspectiva temporal “histórica” o en una perspectiva espacial “geográfica”.
- Disciplinas fundamentales: biológicas, psicológicas, sociológicas.
- Disciplinas que, empleando métodos y técnicas de las ciencias precedentes, analizan desde su punto de vista las situaciones educativas: biopedagogía, psicopedagogía y sociopedagogía.
- El estudio de los métodos de educación: pedagogía experimentada y pedagogía experimental.

Empero, el propio Mialaret (1981) elaborará una propuesta distinta a propósito de la organización de tales ciencias. Según este, con la apertura en Francia de programas universitarios de ciencias de la educación en octubre de 1967, la educación aparecería caracterizada en tres direcciones diferentes: la primera, referida a la educación como evocación de una *institución social*, un sistema educativo, que poseería unas estructuras y reglas de funcionamiento. No obstante, este sentido restringiría la educación al terreno institucional u oficial, desconociendo en el espectro educativo aquellos sistemas difusos de educación (por ejemplo, los medios de comunicación), así como estructuras u organismos que complementan la acción institucional (educación de adultos, animación cultural, enseñanza privada o religiosa, etc.). La segunda dirección considera la educación como *resultado de una acción*, donde el individuo se lee como “producto” de un sistema educativo, en perspectiva de un cierto equilibrio social. Sobre estos productos es que se valora el sistema educativo. La tercera línea se refiere al *proceso* que relaciona de forma prevista o imprevista “a dos seres humanos y los pone en comunicación, en situación de intercambio y de modificaciones recíprocas” (p. 13), siendo un hecho general observable en todas las edades y circunstancias de la vida humana. De hecho, será esta la opción de Mialaret. Tales asuntos son sistematizados por las ciencias de la educación y se organizan en disciplinas, como se resume en la tabla 1.

Tabla 1. Clasificación de las ciencias de la educación

Ciencias que estudian las condiciones generales y locales de la institución escolar	Ciencias que estudian la relación pedagógica y el propio acto educativo	Ciencias de la reflexión y de la evolución
Historia de la educación	Ciencias que estudian las condiciones inmediatas del acto educativo -Fisiología de la educación -Psicología de la educación -Psicosociología de los grupos reducidos -Ciencias de la comunicación	Filosofía de la educación
Sociología escolar		
Demografía escolar	Ciencias de la didáctica de las diferentes disciplinas	Planificación de la educación y teoría de los modelos
Economía de la educación	Ciencias de los métodos y técnicas	
Educación comparada	Ciencias de la evaluación	

Fuente: Mialaret (1981, p. 44).

En el primer grupo se encuentran aquellas disciplinas que abordan la educación desde el ángulo de sus condiciones generales y locales, en particular de la institución escolar. En un segundo nivel se ubican las disciplinas que comprenden problemas concretos de la educación-proceso. En tercer lugar, se encuentran aquellas disciplinas que tratan el problema de las finalidades. Dado que toda clasificación es arbitraria, Mialaret (1981) señala que esta es apenas una descripción sistemática que no tiene ninguna preocupación jerárquica.

Sin embargo, la configuración adoptada por las ciencias de la educación en el contexto francófono supuso el desdibujamiento de la pedagogía e hizo de ella un asunto fragmentario, precario e ilegítimo (Sáenz, Zuluaga, Ríos Beltrán y Herrera, 2010). Tal situación obligó a pedagogos contemporáneos como Phillipe Meirieu (2003) a emprender una suerte de defensa de esta, en la que se destaca una estrecha relación con la filosofía. También puede plantearse como hipótesis que, en el contexto francófono, no se logró configurar una pedagogía general y que sus mayores desarrollos se traducen en la producción de numerosos trabajos articulados a las didácticas específicas.

### El caso alemán: *Erziehungswissenschaft o Pädagogik*

En la ciencia de la educación (*Erziehungswissenschaft*) o pedagogía (*Pädagogik*),<sup>5</sup> se explícita la relación entre pedagogía y filosofía, pues en ella se expresa la preocupación alemana por la educación y la formación del hombre (Vierhaus, 2002). Por ello, para los pedagogos de las ciencias del espíritu (*Geisteswissenschaften*), la pedagogía debía concebirse como una ciencia con una orientación histórica y filosófica, pues supeditarla a la psicología y la consecuente psicologización de la educación conllevaría a su reduccionismo, al no contemplarla como un fenómeno cultural e instalarla como un asunto técnico. De ese modo, en esta tradición serán capitales los conceptos de educación (*Erziehung*), formación (*Bildung*) y enseñanza (*Unterricht*), en los que la problematización educativa no se reduce a la escuela, lo que permite trazar límites y especificar discursos y campos de aplicación.

En particular, resulta central el concepto de *Bildung* (formación), quizá uno de los más polisémicos en el campo de la pedagogía. En el contexto alemán, *Bildung* aludiría a algo que no se expresa completamente en conceptos como educación, socialización o enseñanza —de ahí su dificultad de traducción a otros idiomas—. Más bien,

[...] refiere al objetivo de la realización personal en la vida, aunque es la misma *Bildung* la que, a su vez, va perfeccionándose a lo largo de esa vida realizada. *Bildung* remite a una especie de “valor añadido” que no es cualificable, pero que puede adquirirse en escuelas y universidades, esto es, puede brindarlo una institución. Sin embargo, resulta al mismo tiempo esquivo, inasible e indefinible. “*Bildung* es lo que queda después de que uno olvida todo lo que ha aprendido”, dice con cierto humor una conocida frase popular alemana a la hora de evitar definir el concepto. (Horlacher, 2015, p. 10, énfasis añadido)

El debate sobre este concepto es amplio, por cuanto se refiere a una realización personal de la vida, perfeccionamiento de esta, no cualificable, adquirible o definible. Según Horlacher (2015), este concepto surgió en Alemania a finales del siglo XVIII en medio de debates políticos y filosóficos de la época; en particular, se destacan: el *pietismo*, movimiento de reforma en el marco del protestantismo europeo, que reivindica el cultivo de la vida espiritual interior; la lectura alemana de la *filosofía inglesa de finales del siglo XVII e inicios del siglo XVIII* que pretendió unir los conceptos de razón y fe y de la que proviene el concepto de *politeness*, como una opción de selección social sin remitirse a la procedencia social-estamental; y la *relación entre estética y ética*, que trae consigo el debate entre moral y virtud. En tal contexto, la *Bildung* articularía nociones como formación del carácter<sup>6</sup> (Sulzer), de una persona “culto”<sup>7</sup> (Mendelssohn) o la *perfectibilité* (Rousseau). Esta última, asoció, en el contexto alemán, la perfectibilidad con la naturaleza del hombre, pasando así a hacer perfectible la naturaleza humana.

La sistematización de estos planteamientos sobre la *Bildung* a finales del siglo XVIII habría sido posible a partir de la traducción al alemán de las obras del

5 El uso de los términos Ciencia de la educación y pedagogía según señala Runge (2010) es indistinto para los científicos de la educación y pedagogos, aunque para algunos mantenga una carga diferenciadora. Este es el caso de Wolfgang Brezinka (1978; 1989) para quien la Pedagogía aludiría sobre todo a aspectos de tipo práctico y ético, o mejor, a un *saber hacer* y a un *saber hacer cómo*, mientras la Ciencia de la educación se leería como ciencia en sentido positivista, impedida para tratar con asuntos valorativos, éticos y filosóficos.

6 Para el filósofo suizo Johann Gerg Sulzer, la *Bildung* implicaba la formación de la razón y del juicio como objetivo principal de la educación. Sin embargo, no solo era necesario formar el intelecto, además era necesaria la formación del carácter, como aquella que hacía posibles los actos virtuosos (Horlacher, 2015).

7 Era “culto” (*gebildet*) quien logrará “hacer concordar las habilidades prácticas con la reflexión teórica apoyada en la razón” (Horlacher, 2015, p. 16).

filósofo inglés Anthony Ashley Cooper, tercer conde de Shaftesbury,<sup>8</sup> de la mirada a la antigüedad clásica como punto de referencia estético y la encarnación de la noción de *Bildung* en el género del *Bildungsroman* (novela de formación o de aprendizaje). Por una parte, el concepto de *Bildung* —usado para traducir *formation* de los textos de Shaftesbury— se asoció más a la

[...] formación (*Bildung*) personal interior y no a la educación, en el sentido de “crianza” o “instrucción”. Así, este significado de *Bildung* no se relacionaba sencillamente con el conocimiento (o la adquisición de conocimientos), sino que designaba el proceso y el resultado de una transformación interior que incluía tanto la ética como la estética y aspiraba a la verdad. (Horlacher, 2015, pp. 31-32. Énfasis añadido).

Por otra parte, el pastor luterano Herder vinculó la idea de un hombre guiado por un sentimiento de virtud con la idea de una naturaleza místico-orgánica. Tal naturaleza se desenvuelve de manera “natural” y a esta se articularía el desarrollo de todas las disposiciones naturales del hombre (cabeza, corazón, mano) que solo serían posibles a través del arte y la literatura, terreno fértil para la ética y la estética (Horlacher, 2015). Por ello, no es extraño que el *Bildungsroman* sea una encarnación del concepto de *Bildung*. Este género literario, cuya larga lista de novelas está encabezada por la obra *El aprendizaje de Wilhelm Meister* de Johann Wolfgang von Goethe [1795/96], se caracteriza por tratar historias que reflejan un encuentro —generalmente exitoso— consigo mismo. Además, es posible encontrar algunos desarrollos pedagógicos del concepto de *Bildung* en los planteamientos de Humboldt (2000 [1793]) en su *Teoría de la Bildung*, en la *Pedagogía* de Kant (2003 [1803]) y en la *Pedagogía general* de Herbart (1935 [1806]).

Así las cosas, el estudio de un concepto como el de *Bildung* (formación) y su consecuente adhesión a la pedagogía constituye una tarea bastante seria que ha de emprenderse a partir de conocimientos válidos, categorías y conceptos propios. Por consiguiente, estudiar la pedagogía de manera general demandaría el análisis de los siguientes asuntos:

- Conceptos fundamentales (educación, enseñanza, didáctica, pedagogía, maestro, metódica, etc.), fundamentos (históricos, socioculturales, filosóficos y antropológicos) y problemas básicos de la pedagogía.

- Historia de la educación, la enseñanza y la pedagogía, es decir, la historia del campo disciplinar o área y sus problemáticas objeto de estudio.
- Corrientes, tendencias y tradiciones pedagógicas. Las formas de pensar lo pedagógico y lo educativo, es decir, las escuelas y posiciones epistemológicas.
- Formas de indagación e investigación en pedagogía y las formas de tratar con la realidad o praxis educativa (Runge, 2007).

En tal sentido, la disciplinarización y academización de la pedagogía o ciencia de la educación se produjo gracias al paso de la formación de docentes en las escuelas especializadas y luego en la universidad, en lo que fueron claves los pedagogos de las ciencias del espíritu. Ello se identifica en la esquematización que propuso Lenzen (1995, citado por Runge, 2007, 2010) de la estructura de la ciencia de la educación en la que se visibilizan sus subdisciplinas y campos de acción.

En este caso, las facultades de ciencia de la educación o escuelas superiores de pedagogía alemanas constituyen la esquematización de la estructura de la ciencia de la educación que tiene una correspondencia efectiva en la organización institucional de las unidades académicas. En los primeros niveles se localizan las subdisciplinas que históricamente han constituido los institutos o departamentos (1), así como los campos de indagación específicos (1a). Mientras que las primeras se apoyan en la estructura institucional, sus comunidades académicas y de investigación, las segundas se constituyen en áreas de trabajo o en grupos de investigación que se adscriben a los departamentos. Debe anotarse que, a diferencia de lo que ocurrió en Colombia, la facultad de ciencia de la educación no remite su existencia y actividad estrictamente a la formación de maestros, ni su campo de influencia se restringe al aula y la enseñanza. Esta comprensión ha posibilitado en Alemania que la pedagogía se ubique en el mismo nivel de otras ciencias humanas (Runge, 2010).

En los otros niveles se ubica una selección de especializaciones u orientaciones especializadas (2), cuya existencia es más reciente, y que obedecen al estudio de nuevas problemáticas (con diferentes grados de reconocimiento institucional), así como una referencia al campo aplicado (3), en el que se desempeñan tanto maestros como pedagogos. En este punto es importante destacar cómo la escuela aparece como un campo aplicado entre otros, en los que la educación tiene lugar en el contexto social.

8 Anthony Ashley Cooper (1671-1713), tercer conde de Shaftesbury, político, filósofo y escritor inglés, dedicó su tarea literaria entre otros temas a la cuestión de la vida buena y justa, así como a algunos trabajos sobre estética en los que se centró especialmente en el arte de la Antigüedad. Entre sus textos se encuentran los tres tomos de su obra *Characteristics of Men, Manners, Opinions, Times* de 1711.

Tabla 2. Estructura de la ciencia de la educación para Lenzen

Ciencia de la educación o pedagogía									
1	Pedagogía general / sistemática	Pedagogía social	Pedagogía laboral y económica	Pedagogía histórica	Pedagogía comparada	Pedagogía escolar / ciencia de la enseñanza	Pedagogía de adultos	Pedagogía especial	Pedagogía preescolar
1a	Antropología de la educación Filosofía de la educación	Ayuda individual Trabajo de grupos Trabajo comunitario	Socialización laboral Didáctica de la educación ocupacional	Historia de la pedagogía Historia de la educación Historia de la formación	Tercer Mundo Estados Unidos Sistema de educación francés	Didáctica Metódica Medios	Formación continuada Rehabilitación Rehabilitación laboral	Pedagogía de invidentes Rehabilitación	Pedagogía temprana Pedagogía infantil
Orientaciones especializadas									
2	Pedagogía para extranjeros Pedagogía intercultural	Pedagogía laboral	Pedagogía de la cultura	Pedagogía de los medios	Pedagogía de los museos	Pedagogía del transporte	Pedagogía del medio ambiente	Pedagogía de la paz	Pedagogía sexual
Campos de acción									
3	Educación empresarial ( <i>management</i> )	Educación para la salud	Escuela			Educación para el transporte	Educación ambiental	Educación para la paz	Educación sexual

Lenzen (1995, citado por Runge, 2010, p. 140)

Aunque estos aspectos establecen apenas un breve inventario de la manera en que se produjeron unas formas de institucionalización de la pedagogía en los entornos francófono y germánico, constituyen el indicativo para (re)pensar la pedagogía en Colombia en términos de las dificultades de su disciplinarización, los efectos de su subordinación a otras disciplinas, la ausencia de reconocimiento de su carácter sistemático y por ende la urgencia de su academización —de allí la necesidad de cátedras de pedagogía—. Asimismo, es importante tenerlos presentes como una referencia para analizar su lugar en la pedagogía de nuestro país y su institucionalización en las escuelas normales y las facultades de educación. En ese sentido es importante recordar que, en diversos momentos de los siglos XIX y XX, hubo un contacto importante con esos dos entornos culturales, especialmente con la tradición alemana, un asunto que ameritaría un desarrollo que excede los límites de este texto. No obstante, con estos elementos en mente, en el siguiente apartado se presentan

algunos aspectos para pensar la manera en que esa institucionalización habría ocurrido en Colombia, particularmente ligados a procesos relacionados con la Universidad Pedagógica Nacional.

### La pedagogía en Colombia: entre la formación de maestros y la investigación educativa

Para comprender la producción de la pedagogía en nuestro país es preciso explorar aquellos escenarios anunciados en la introducción: por un lado, el proceso de institucionalización de la formación de maestros —cuya proveniencia puede rastrearse desde el siglo XIX— y, por el otro, la consolidación entre las décadas de 1960 y 1990 de la investigación educativa, que se materializó en la proliferación de instituciones, investigadores y grupos de investigación, publicaciones y eventos académicos.

## La formación de maestros

Debe recordarse que la primera institución dirigida a la formación de maestros en Colombia fue la Escuela Normal. Según Calvo (2004), la primera fue fundada en Bogotá en 1822, cuyo propósito fundamental fue la difusión del método lancasteriano o de enseñanza mutua. No obstante, dado que esta institución no distinguía entre la formación impartida a los alumnos de la escuela elemental y los futuros maestros, fue en 1844, con la reforma Ospina, que se elaboró una propuesta dirigida específicamente a la formación de maestros en las escuelas normales (Zuluaga, 2018). Empero, debido a dificultades económicas y políticas, esta reforma también fue infructuosa. Con la reforma instrucionista de 1870 se estableció “el primer sistema estatal de escuelas normales” (Müller de Ceballos, 1992, p. 56), que acogió a los maestros contratados en la Primera Misión Pedagógica Alemana para introducir la pedagogía pestalozziana como referente oficial de la enseñanza primaria y la formación de maestros. Debido a las tensiones políticas características del siglo XIX ese proyecto se desdibujó, aunque algunos de sus rasgos se mantuvieron hasta las primeras décadas del siglo XX. Dos asuntos fueron claves en la configuración de esas escuelas normales: el primero tuvo que ver con la adopción de las escuelas anexas como escenario de práctica del oficio de enseñar, pieza central del dispositivo de formación normalista; el segundo corresponde a la definición de la formación del maestro en la legislación, como se verifica en el Decreto Orgánico de Instrucción Pública Primaria de 1870 o en el Decreto 429 de 1893, denominado Plan Zerda. Mientras el primero establecía una formación de tres años de estudios posteriores a la enseñanza primaria, el segundo la aumentaba en dos años para alcanzar el título de maestro.

Durante las primeras décadas del siglo XX, las prácticas educativas tuvieron como referente la Ley 39 de 1903 o Ley Uribe, que estableció el sistema de educación nacional, diferenciando la primaria de la secundaria y reglamentando la enseñanza profesional en las universidades. La preocupación del periodo radicó en la contratación de profesores extranjeros para la enseñanza y dirección de las normales, así como en la difusión y aplicación de métodos modernos de enseñanza (Müller de Ceballos, 1992). Un acontecimiento central fue el Primer Congreso Pedagógico, realizado en 1917, en el que participaron desde directivos hasta maestros de escuela primaria. En este Congreso se

[...] vio la necesidad de elevar la calidad de la formación de los docentes mediante la modificación de los requisitos de ingreso: así, se comenzó a exigir

la primaria completa a los candidatos, y el título de maestro se otorgaba una vez se hubiera hecho un seguimiento a aspectos como la organización en el aula, la transmisión de los conocimientos y en general la apreciación sobre las cualidades morales, la idoneidad y capacidad del aspirante. (Calvo, 2004, p. 11).

El Congreso también sirvió como un diagnóstico del panorama educativo colombiano. Una década después, con base en ese diagnóstico, se creó el Instituto Pedagógico Nacional (IPN) para señoritas, cuyas primeras graduadas fueron las últimas estudiantes de la Normal fundada durante la reforma instrucionista. A diferencia de muchas normales departamentales que fueron clausuradas entre 1923 y 1931, el Instituto logró subsistir, al igual que la Escuela Normal Central de Institutores —dirigida por la Congregación de los Hermanos Cristianos— y las normales de Medellín y Tunja (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

En este contexto, el IPN lideró la formación de maestros en el país dado su carácter nacional, pero se enfrentó al hecho que la mayoría de sus egresadas se casaron y solo una minoría se dedicó a las labores pedagógicas (Jiménez y Figueroa, 2002). Con todo, se consideró una institución fundamental en la difusión del pensamiento pedagógico de la Escuela Activa, proyecto adelantado desde 1914 por Agustín Nieto Caballero en el Gimnasio Moderno. Para 1934, el Instituto para señoritas contaba con todos los niveles de enseñanza: un jardín infantil; dos escuelas: la Escuela Anexa para practicantes y la Escuela Montessori (1933); el colegio de segunda enseñanza (Normal) y la facultad. No obstante, debido a numerosos debates políticos y a denuncias sobre la supuesta ideología que circulaba en la institución, la directora del IPN Franziska Radke debió retirarse, pese a su participación activa en la fundación de este en 1927.

Las escuelas normales han estado estrechamente vinculadas a la estructura misma de la escuela primaria, pues su objetivo es la formación de maestros para ese nivel educativo. Con los debates frente a la educación, la complejidad del discurso pedagógico emergente (psicología experimental, debate biológico, pedagogía activa, entre otros), la expansión de la enseñanza secundaria y la ausencia de profesores no vinculados a comunidades religiosas para esta área, se hizo necesario acudir a la fundación de instituciones de carácter universitario en cuyo seno se formasen los profesores de secundaria y de las mismas normales: las facultades de Educación (Herrera, 2000). Tales facultades fueron creadas en Bogotá y Tunja entre 1932 y 1934, una femenina y dos masculinas; además de formar maestros para colegios de

secundaria y normales, también formaron dirigentes escolares y funcionaron, según sus características, a partir de especializaciones

[...] en pedagogía, ciencias histórico-geográficas, ciencias físico-químicas, biología, filosofía y letras, matemáticas e idiomas, con las cuales se buscaba abarcar todas las disciplinas que integraban los contenidos de la enseñanza secundaria y normalista. Los estudios tenían una duración de tres años y se confería el título de Licenciado en Ciencias de la Educación. (Herrera, 2000, p. 107)

Estas facultades buscaban reflejar el espíritu de la Escuela Nueva. En sus planes de estudio se combinaron diversos enfoques de la pedagogía experimental, los idearios de la nueva pedagogía y la pedagogía católica. Se incentivaron los viajes por el país para conocer de primera mano los problemas educativos, se llevaron a cabo “centros de interés” desde la propuesta de Decroly, y se incluyeron en la formación pedagógica disciplinas relacionadas con el conocimiento de la psique humana y la infancia, entre otros temas. Tales facultades serían integradas en 1936 con la fundación de la Escuela Normal Superior (ENS), de orientación liberal y que dependía inicialmente de la Universidad Nacional y luego pasó a la potestad del Ministerio de Educación Nacional. Aunque su existencia fue más bien corta (hasta 1951), resultó ser “la única entidad que hasta la primera mitad del siglo se encargó de la formación universitaria de los profesores” (Herrera, 2000, p. 108).

La ENS se ocupó de la formación de profesores en la disciplina pedagógica y didáctica, así como en conocimientos socioculturales. Su vida institucional estuvo marcada por la tolerancia ideológica y la libertad de pensamiento, así como por la circulación de teorías sociales y pedagógicas “novedosas”. Contó con un importante grupo de profesores extranjeros, emigrantes europeos que participaron en la fundación de institutos anexos de investigación en áreas de las ciencias sociales y humanas. Producto de estas discusiones, la pedagogía pasó a ser matizada por la antropología y la sociología, con lo que devino en el debate a propósito de las Ciencias de la Educación como espacio legítimo para

[...] reflexionar sobre el fenómeno educativo y sus diferentes dimensiones, motivo por el cual el objeto de la educación fue fragmentado al ser tratado por varias disciplinas que atomizaran el saber de la pedagogía, lo cual se evidenciará con mayor fuerza en la década del 60. (Herrera, 2000, p. 109).

Dada su cercanía con el proyecto liberal, la ENS fue objeto de múltiples críticas y ataques. Cuando los conservadores retomaron el gobierno del país, esa

reacción se incrementó hasta que en 1951 la Normal Superior fue reestructurada y convertida en dos normales universitarias: una femenina con sede en Bogotá y otra masculina en Tunja. En 1953, a partir de esas normales se fundó la Universidad Pedagógica de Colombia (UPC),<sup>9</sup> pero, debido a las dificultades de administrar ambas sedes, en 1955 la sección ubicada en Bogotá se erigió como Universidad Pedagógica Nacional Femenina (UPNF). Ambas concretaron un modelo de formación que se contrapuso al proyecto intelectual representado por la ENS y, hasta la década de 1960, fueron —junto con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Antioquia, fundada en 1926 y refundada en 1954— las únicas instituciones universitarias concebidas para preparar profesores de secundaria.

En la década de 1960 hubo importantes reformas educativas que permitieron la expansión del sistema escolar tanto en el número de grados como en los grupos de población que podían acceder a él. Este proceso de expansión se enmarca en la mundialización de la educación (Martínez, 2004; Martínez, Castro y Noguera, 2003), que a su vez requirió el incremento en el número de profesores formados en escuelas normales y facultades de Educación. En esa década se crearon nuevas facultades de educación y departamentos de pedagogía tanto en universidades públicas como en privadas (Ciprián y Atehortúa, 2005); en este último caso, las comunidades religiosas tuvieron un papel relevante, tanto por el interés en la educación de algunas de ellas, como por la posibilidad de obtener lucro económico. Debe resaltarse que la mayoría de los estudiantes de las nuevas facultades eran mujeres, por cuanto la profesión docente se correspondía con el papel social asignado a la mujer vinculado al cuidado de otros (León, 2012). Muchos de estos aspectos “permanecieron como tendencias en las décadas posteriores, anticipando buena parte de las cuestiones con que se debate en la actualidad la formación de profesores” (Herrera, 2000, p. 113).

Entre 1965 y 1974, con el crecimiento de la matrícula en los recientemente creados programas de licenciatura de las facultades de educación, también se aminoró el número de escuelas normales (Calvo, 2004). En el Segundo Seminario de Facultades de Educación, en 1962, se evidenció que, ante la necesidad de formar docentes para el nivel postsecundario, los currículos se encontraban dirigidos a profesores para varias áreas o disciplinas. Cuatro años después,

9 Después de la creación de la UPNF, la sección masculina se dirigió a la formación en áreas distintas a la educación (tales como salud, ciencias e ingeniería) y pasó a denominarse Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), como se conoce actualmente.

en el Tercer Seminario de Facultades de Educación, se planteó un modelo centrado en áreas mayores y menores, dividiendo el currículo en solo dos áreas. Sin embargo, esa división fue problematizada al considerar que por ser tres áreas las constitutivas de la formación (la tercera sería el área de Pedagogía y Educación), no se permitía una especialidad en áreas disciplinares determinadas, lo que convertía al maestro en un transmisor de conocimientos sin “proyección científica” (Restrepo, 1993).

Antes de la reforma de la educación postsecundaria expuesta en el Decreto 080 de 1980, se denominaban licenciaturas puras, esto es, dedicadas a un todo y por todo al conocimiento y manejo científico de una rama del saber: química, biología, física, matemática, filosofía, etc. Tales licenciaturas generaron crisis en aquellas dedicadas a la educación media, al considerarlas superficiales en contenidos. La política educativa relativa a la formación de maestros se articuló al debate educativo general; por ende, es preciso recordar que la formación de maestros de primaria

[...] se limitó prácticamente hasta el Decreto 2277 de 1979 sobre estatuto docente a la educación normalista; que la formación de jardineros o docentes del nivel preescolar sólo es posible formalmente a partir del Decreto 088 de 1976 por el cual este nivel se reconoce oficialmente; que la formación de licenciados se limitó durante muchos años a las áreas académicas, debido a la predominancia del bachillerato académico y que sólo se diversificó la formación de docentes hacia lo tecnológico y vocacional a partir de la creación de los INEM y del Decreto 080 de 1974 que aceleró la diversificación, aún dentro del bachillerato académico; y finalmente que la formación de posgrado adquiere reconocimiento y relevancia precisamente a raíz de los decretos 2277 de 1979, 80 de 1980 y 3658 de 1981. (Restrepo, 1993, p. 299)

Con la promulgación de la Ley 30 de 1992, la educación superior se concibió como “un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de manera integral” que, al suceder a la educación media o secundaria, “tiene por objeto el pleno desarrollo de los alumnos y su formación académica o profesional” (artículo 1). Se considera un servicio público cultural, inherente a la tarea social del Estado. Se delinear, además, los campos de acción y programas académicos, las características de las instituciones de educación superior, las titulaciones, las instituciones y los procedimientos de fomento, inspección y vigilancia de la educación superior. Además, se crea el Consejo Nacional de Educación Superior (CESU) y se redefinen las características del Instituto Colombiano para el Fomento

de la Educación Superior (Icfes), como encargado de la ejecución de las políticas que el Gobierno nacional traza en materia de educación superior y como secretaria técnica del CESU. Además, se creó el Sistema Nacional de Acreditación para las instituciones de educación superior, cuyo objetivo fundamental era garantizar que estas cumplieran los requisitos de calidad exigidos; asimismo se creó el Sistema de Universidades del Estado (SUE), encargado de racionalizar los recursos humanos, físicos, técnicos y financieros de las universidades estatales. Esta política impactó las propuestas de formación de maestros configuradas en la última década del siglo xx.

La configuración institucional de la formación de maestros en Colombia, expresada en énfasis, titulaciones y propuestas formativas diversas, así como en el tránsito de las escuelas normales a las facultades de Educación y la demanda de un énfasis profesionalizante en la labor del maestro, dialoga con la circulación de las propuestas formativas del discurso pestalozziano, la apropiación de la Escuela Activa, el desarrollo de la tecnología educativa y la emergencia del Movimiento Pedagógico. Estas propuestas pedagógicas representan, con diversas variaciones, intentos de otorgar a la pedagogía un estatuto, considerándola como el saber del maestro. Estos discursos dialogarán con disciplinas como la psicología, la sociología, la economía y la filosofía, que acompañaron la formación de maestros y cuyos vestigios se reconocerían –al menos nominalmente– en los planes de estudio. El colofón de este diálogo se percibirá en las discusiones sobre los énfasis de la formación, bien sea en las disciplinas específicas que se han de enseñar o en pedagogía.<sup>10</sup>

En tal sentido, a manera de ejemplo, debe señalarse el debilitamiento de las cátedras de pedagogía en la formación de maestros —es decir, de aquellos espacios académicos destinados al estudio formal de la pedagogía<sup>11</sup>— identificables en los programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional. En los planes de estudio de la mayoría de facultades

10 El estudio de los programas de formación de la Universidad Pedagógica Nacional entre 1950 y 2000 puede rastrearse en los informes de investigación DSI-486-18 (León-Palencia, Parra-León y Rodríguez, 2018) y DSI-508-19 (León-Palencia, Parra-León y Heredia, 2019).

11 Además de las cátedras de pedagogía se destaca la existencia de algunos manuales destinados a la formación de maestros. En el siglo xix se resaltan el *Manual de enseñanza mutua* de Lancaster (1826), y el homónimo de Triana (1845), así como *Elementos de pedagogía* de los hermanos Restrepo Mejía (1885); además circularon otros textos en el país a través de periódicos como *La Escuela Normal* (1871-1880), los *Anales de Instrucción Pública* (1881-1892) y la *Revista de Instrucción Pública* (1893-1916?) (Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997).

de la recién creada (en 1955) Universidad Pedagógica Nacional Femenina-UNPF (Filología e idiomas, Matemáticas y Física, Biología y Química y, Ciencias Sociales y Económicas), se encuentra una cátedra de pedagogía. Entretanto, en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación se identifican cátedras de: Pedagogía Sistemática I y II, y de Pedagogía comparada de las escuelas modernas escogidas. En la década de 1970, se modificaron las cátedras incluidas en lo que en su momento se denominó *Área de formación básica del educador*, que comprendía aquellas disciplinas definidas en la reforma a los planes de estudio efectuada entre 1967 y 1968, es decir: Psicología de la Adolescencia, Psicología del Aprendizaje, Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, Administración Educativa y Ética Profesional. En 1974, el Comité de Reestructuración curricular hizo el estudio de las áreas de Cultura general y Formación básica del educador y definió las bases de la nueva organización académica de la UPN. Como resultado de este proceso de reestructuración, para el *Área de formación básica del educador* se propuso un espacio de Teoría de la Educación, además de las cátedras de Historia de la Educación, Filosofía de la Educación, Sociología de la Educación, Psicología de la Educación y aparecieron espacios académicos destinados a la Tecnología Educativa. En la década de los ochenta, con la reestructuración de la educación postsecundaria (mediante el Decreto 80 de 1980), la Universidad vivió una nueva reforma curricular y no solo desaparecieron las cátedras de pedagogía, sino también las disciplinas que otrora hacían parte de la formación, expresadas como relaciones entre objetos de estudio y ya no disciplinariamente; así, forman parte del Área de formación pedagógica y didáctica las cátedras de Educación y Sociedad; Educación, Economía y Política; Educación y Cultura, Pedagogía y Psicología y se describen espacios académicos vinculados a la disciplina específica y a la práctica profesional los denominados Pedagogía y Didáctica (I, II y III). El debilitamiento de las cátedras de pedagogía y de otras disciplinas tuvo como efecto la transformación de los planes de estudio, cuyo énfasis pasó de las disciplinas a problemas o núcleos problémicos, de manera que la formación en pedagogía se sometió al arbitrio del instante. Este es un asunto que todavía se debate (sobre este asunto ver: Young, 2016).

## La investigación en educación

La segunda mitad del siglo xx significó una modificación en la manera de entender la pedagogía (y, por ende, la educación). Asuntos como la mundialización de la educación, la apropiación de la tecnología educativa, la emergencia del Movimiento Pedagógico

colombiano y con este el florecimiento de la producción sobre la pedagogía (Zuluaga y Echeverri, 1999) definieron el panorama educativo de este periodo. No obstante, durante los años ochenta la circulación de la pedagogía en la formación de maestros en Colombia no solo fue dispersa, sino que gozó de poco reconocimiento. Por ello, la emergencia de la investigación educativa constituyó una alternativa para otorgar a la pedagogía el estatuto epistemológico del que carecía en los escenarios de formación de maestros y cuya reciente consolidación profesional se lograría con la creación de los programas en pedagogía<sup>12</sup> en el país. En este sentido, el segundo escenario a partir del cual se habría procurado instituir la pedagogía en Colombia es la investigación.

La investigación en educación es relativamente reciente, tiene poco menos de sesenta años, y su institucionalización ocurrió desde tres elementos. Primero, la emergencia de un conjunto de instituciones que apoyaron su funcionamiento, administrando la financiación nacional e internacional; segundo, la aparición de investigadores y grupos de investigación en el área, lo que supuso la consolidación de temas y enfoques metodológicos. Y tercero, la circulación de lo producido en investigación a partir de la creación de publicaciones seriadas y el desarrollo de eventos académicos en el campo, además de los posgrados.<sup>13</sup>

Para 1960 el estatus de la investigación en educación era incipiente. No existía una institución ocupada de fomentarla, en las universidades primaba la docencia y la actividad investigativa era germinal, las acciones formativas de los programas de posgrados se dirigían a la profesionalización y no a la investigación, la circulación de bibliografía especializada era restringida y los escenarios de socialización de trabajos producidos en el área deficientes (Chiappe y Myers, 1982). En esa década, la demanda de investigación en educación se vinculó a hacer de la planeación un proceso técnico, por ello era necesario contar con estudios descriptivos y globales. En la década siguiente, hubo un desplazamiento hacia análisis enfocados en la calidad de la educación y en particularizar los estudios sobre el fenómeno educativo que, después de 1980, devinieron en análisis de carácter regional, con delimitaciones temporales más concretas y que como

12 Mientras el pregrado en Pedagogía de la Universidad de Antioquía ofertó su primera cohorte el I semestre de 2016, el Programa en Pedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional, inició el I semestre de 2019.

13 Dados los límites de este artículo, no es posible ahondar en este asunto. Sin embargo, vale la pena destacar el fortalecimiento de los programas de posgrados en Educación desde la primera maestría financiada por Unesco en 1970 hasta la proliferación de programas en la década de 1990.

estudios aplicados se orientaron a grupos marginales y, especialmente, al desarrollo de procesos educativos en áreas rurales. Con todo, en 1968 hubo un hito importante en el proceso de institucionalización de la investigación en el país, pues se crearon el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes), el Fondo Colombiano de Investigaciones científicas y proyectos especiales o Colciencias,<sup>14</sup> el Instituto Colombiano de Pedagogía (Icolpe) y hubo articulación con la Unesco a partir de la interlocución establecida con Guillermo Briones, asesor de dicho organismo internacional.

En particular, el Icolpe (1968-1975) fue creado como una institución de investigación y asesoría pedagógica adscrito (administrativamente) a la Universidad Pedagógica Nacional, pero dependiente del Ministerio de Educación Nacional. Las demandas al Instituto superaron sus límites y posibilidades, pues sus labores se vincularon más a las estrategias y planes de desarrollo del Estado, que a la dinámica académica de la universidad o al estudio de la pedagogía. En su creación se le integraron: el Instituto Lingüístico Colombo-Americano, el Instituto de Matemáticas y Ciencias Básicas, los Centros Regionales de Capacitación y las secciones de carácter pedagógico del Instituto Colombiano de Construcciones Escolares (ICCE). En 1971 se le anexaría el Centro Cooperativo Colombo-Francés. El Icolpe apuntó sus esfuerzos hacia distintas líneas: 1) el estudio de la sociedad y sus factores (ecología humana, población colombiana); 2) el análisis del sistema educativo y de los modelos que atendieran las cambiantes necesidades sociales (establecer modelos educativos concretos a partir de las necesidades del país); 3) la comprensión del educando (el estudiante colombiano, el desarrollo psicobiológico del niño y del adolescente, su aprendizaje); 4) el profesional de la educación (promoción socioeconómica y profesional de los educadores, formación del educador, capacitación y perfeccionamiento); 5) el estudio de otros agentes educativos (medios de comunicación masiva, organismos internacionales, instituciones y grupos culturales) y 6) los recursos de la investigación (recursos humanos, materiales e institucionales en materia investigativa) (Ciprián y Atehortúa, 2005).

Entre las ambiciosas tareas que se le asignaron al Icolpe se cuentan: adelantar investigaciones en todos los ramos de la educación para mejorar su calidad y rebajar sus costos, asesorar al sector educativo, diseñar y producir textos y materiales educativos, pro-

mover la comunicación de informaciones en materia educativa entre los diferentes organismos del sector educativo, constituir centros de documentación educativa, asesorar a las entidades que capaciten al magisterio, promover la coordinación de la investigación educativa y los seminarios sobre esta. La investigación no solo adquirió la tarea de auxiliar los planes estatales, vinculándose a los planes de desarrollo del sector educativo, además se asoció al terreno de la economía, la sociología y la administración educativa (Molano y Vera, 1985). Pese a la proyección del Instituto, este no se consolidó debido a las dificultades económicas y administrativas que acompañaron su existencia y que condujeron a su ocaso.

Tras la desaparición del Icolpe, en 1976 se creó *el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional* (CIUP), que recibió a algunos investigadores del anterior instituto, mientras otros se vincularon al Cenpe. El CIUP merece especial atención pues, dada su naturaleza educativa e investigativa, se consideró un intento de conciliar la investigación en términos administrativos y disciplinarios. Además de la experiencia del Icolpe, también se incorporó la infructuosa experiencia del Instituto de Investigaciones Pedagógicas (IIP) de la UPN, creado en 1962,<sup>15</sup> cuyas funciones consistían en la coordinación de algunos proyectos adscritos a las facultades existentes entre 1963 y 1970 (Biología y Química, Matemáticas y Física, Educación Física y Salud, Filología e Idiomas, Ciencias Sociales y Económicas, Psicología y Ciencias de la Educación). En particular, se destacan las actividades de investigación agenciadas desde el laboratorio de Psicopedagogía, así como algunas tentativas relacionadas con la enseñanza de las matemáticas y la física. Las demás áreas e iniciativas no fueron exitosas por motivos como la insuficiencia de locaciones, la ausencia de personal idóneo o la falta de elementos técnicos. Con el IIP,<sup>16</sup> según Molano y Vera, se pretendía que la pedagogía dejara “de ser esa

15 A través del Acuerdo 003 del 18 de febrero de 1963.

16 En la propuesta inicial del Instituto se contemplaban tres departamentos: el de investigación, con subdivisiones según cada facultad de la UPN; el de estudio, que comprendía el trabajo sobre planes y programas, evaluación del trabajo escolar, matrículas y ayudas técnicas, y textos escolares; y el de divulgación, que incluía el Museo Pedagógico y el Centro de Documentación Pedagógica. La articulación de estas dependencias supuso la posibilidad de superar el reto impuesto al Instituto, consistente en “realizar una investigación que fijara todos los contenidos programáticos en las respectivas materias y grados de la enseñanza elemental de la educación media” (Ciprián y Atehortúa, 2005, p. 162; Acuerdo del Consejo Académico 004 de 1965).

14 Creado el 20 de noviembre de 1968 mediante la Ley 2869. En 2019 se transformó en el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación mediante la Ley 1951.

especie de virtud maternal y caritativa, más intuitiva que reflexiva para afrontar el reto de pensarse a sí misma sobre bases científicas” (1985, p. 53).

De este modo, el CIUP actualizaba la posibilidad de pensar la pedagogía científicamente, a la vez que se estableció como el intento de incrementar el prestigio de la investigación en educación, mediante la participación que sus investigadores asumieron en escenarios de divulgación científica de las diferentes ciencias sociales y humanas, configurando líneas de trabajo en educación. Al mismo tiempo se consolidaría lo delineado por el Decreto 3153 de 1968, que reorganizó la Universidad Pedagógica Nacional y definió su carácter docente pero también investigativo. Para Calvo (2000), el CIUP nació como una institución incómoda para los investigadores, pues al vincularse a la universidad —aquellos otrora vinculados al Icolpe— no contaban con el “estatuto de investigadores” y, antes que docentes, eran funcionarios. Este inconveniente se resolvió entre 1991 y 1992, cuando los investigadores del CIUP adquirieron el estatuto de docentes de la Universidad, lo que tuvo como efecto la producción endógena de la investigación. En sus primeros años de existencia, su trayectoria estuvo marcada por las demandas de información del Ministerio de Educación, y sus primeros trabajos se concentraron en diagnósticos y balances relacionados con la implementación de las concentraciones de desarrollo rural (CDR). Entre 1984 y 1990, se produjo la articulación entre los programas de formación y la investigación debido a las demandas elevadas por los primeros; posteriormente, tal relación se instaló en los posgrados creados en la década de 1990.

Si bien el CIUP constituye un caso paradigmático de la investigación educativa, es preciso destacar durante este periodo el trabajo agenciado en otras universidades públicas y privadas, así como en entidades de carácter privado que financiaban y promovían la investigación, caso de la Fundación SER o de Acción Cultural Popular. Posteriormente, en 1991 se creó el Programa de Estudios Científicos en Educación, autónomo e independiente del Sistema Nacional de Ciencia y Tecnología (1990), que se ocupó tanto de labores de gerencia, coordinación, planeación y divulgación de proyectos de investigación en educación como de la consulta y el apoyo administrativo.

Según Chiappe y Myers (1982),<sup>17</sup> los investigadores de las décadas de 1960 y 1970, eran sobre todo sociólogos y economistas; en ellos no se identificaban

perspectivas psicológicas o antropológicas, ni investigadores propiamente educativos, lo cual definió el tipo de investigación producida. La aparición de investigadores y grupos de investigación consolidados en la década de 1980 marcó otra dinámica. Durante esta década los trabajos sobre educación proliferaron desde enfoques cualitativos y teorizaciones diversas, como la etnografía socioeducativa (Rodrigo Parra Sandoval, Araceli de Tezanos y Leonor Zubieta); los ejercicios desde la psicogenética y la sociogenética (hermanos De Zubiria); la pregunta por la formación de una actitud científica en matemáticas y ciencias naturales (Grupo Federici); los análisis sobre la historia de la pedagogía, el maestro y la escuela (Grupo de Historia de la Práctica Pedagogía-GHPP), así como los trabajos de Rafael Flórez, César Vera, Francisco Parra, Guillermo Londoño, Martha Herrera, entre otros. Desde otras perspectivas se reconoce el trabajo de Gonzalo Cataño sobre sociología de la educación, de Ángel Facundo sobre calidad de la educación, la formación de maestros y las facultades de Educación de Bernardo Restrepo o la relación entre educación y lenguaje de Julio Puig (Herrera, 1990).

A su vez, antes de 1978 no había redes formales de investigación educativa (Chiappe y Myers, 1982). No obstante, pueden destacarse dos escenarios: por una parte, con la aparición de Colciencias se consolidó una entidad que articulaba la investigación en educación y se esperaba que fortaleciera la ciencia en Colombia. Por otra parte, estaba el Comité Interinstitucional de Investigación en Educación, integrado por el Instituto SER, Fedesarrollo, la Corporación Regional de Población, el Centro de Estudios de Desarrollo Económico (CEDE), Acción Cultural Popular (ACPO), la Fundación para la Educación Permanente en Colombia (Fedec) y el Programa de Investigación y Tecnología Educativa de la Universidad Javeriana (Chiappe y Myers, 1982; Tamayo, 1999).

Por último, se configuraron diversos escenarios de socialización de la producción investigativa en educación, a partir del desarrollo de múltiples eventos organizados durante el periodo, así como de publicaciones seriadas que fungieron como divulgadoras y promotoras de la investigación en este campo. Primero, eventos como el XII Congreso de Fecode (Federación Colombiana de Educadores) (1982), en el cual se definió como objetivo de sus centros de investigación docente (CEID), el “impulsar el movimiento pedagógico a nivel nacional lo cual implica el estudio y la investigación de las políticas educativas y la problemática pedagógica” (Tamayo, 1999); el I (1980) y el II (1986) Seminario Nacional de Investigación en Educación, el I (1987) y II (1992) Congreso Pedagógico Nacional, el evento organizado por el Ministerio

17 Es importante señalar como referente del análisis de Chiappe y Myers (1982), el trabajo de Toro y Lombana (1978), titulado *El fenómeno de la investigación en educación en Colombia (1960-1978)*.

de Educación Nacional en 1987 llamado “¿Para dónde vamos en educación?”, el I Coloquio de Investigadores en Historia de la Educación (1989) organizado en la UPN, entre otros. La proliferación de estos eventos académicos ejemplifica la relevancia que la investigación educativa adquirió en el contexto académico.

Segundo, la proliferación y fortalecimiento de revistas especializadas para la divulgación en investigación no solo fortaleció el estatus académico del campo, además favoreció la consolidación de redes de investigadores y grupos de trabajo en diversos temas. En tal perspectiva, es preciso enfatizar en dos de esas publicaciones en las que circuló la investigación educativa en la década de 1980: la *Revista Colombiana de Educación*, dirigida por el CIUP, cuyo primer número data de 1978 y constituye uno de los esfuerzos editoriales con más larga duración en el campo; y la *Revista Educación Hoy* producida por la Confederación Latinoamericana de Educación Católica y la Universidad Javeriana. En la década siguiente, números de diversas ediciones cautivaron a un recién constituido público lector, entre ellos: *Estudios educativos* (Asociación de Profesionales de la Educación en Medellín), *Educación y Cultura* (Fecode), *Psicología Educativa* (Ceipa-Medellín), *Reflexiones Pedagógicas* (Valle), *Educarte* (Universidad San Buenaventura-Cali), *Educación y Ciencia* (Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia), *Preescolar* (Universidad Industrial de Santander), *Educación y Pedagogía* (Facultad de Educación-Universidad de Antioquia), *Pedagogía y Saberes* (Facultad de Educación-UPN) (Herrera, 1990), *Folios* (Facultad de Humanidades-UPN), entre otras. A su vez, resalta la emergencia de la Red Latinoamericana de Información y Documentación sobre Educación (Reduc), encargada de reunir, resumir y microfilmear documentos vinculados a la educación.

Como se advierte, la investigación en educación consiguió instituirse y consolidarse. Empero, vale la pena indicar varias cuestiones sobre la investigación como alternativa para otorgarle a la pedagogía un estatuto científico. En primer lugar, se observa una tensión entre la investigación en educación y aquella devenida de las ciencias sociales y humanas, específicamente de la sociología y la economía; dicha tensión se entendería como una *educacionalización* de la investigación sociológica, no como la configuración de un campo específico de investigación para la pedagogía. Por ende, sus objetos y metodologías derivan de las demandas sociales a la educación y no de la disciplinarización de la pedagogía. Esto se acentuó por la ausencia de investigadores especializados en pedagogía, quienes solo en las últimas dos o tres décadas podrían identificarse.

En segundo lugar, el tránsito de una investigación general en educación hacia particularismos temporales o espaciales aminoró la construcción de una propuesta de pedagogía general. Si bien esos trabajos que atendieron a escenarios particulares permitieron hacerse un panorama de ciertas problemáticas educativas —ligadas a actores, discursos o instituciones específicas—, tal panorama fue más bien fragmentario. Muestra de ello es la multiplicidad temática de las revistas y las investigaciones realizadas que, —aunque pudiera ser muestra de la riqueza de un campo en formación, solo en la década de 1990 evidenciaron una discusión más estructurada en torno a la pedagogía.

Por último, los estudios en historia de la educación fueron un espacio abierto a una suerte de teorización pedagógica. La descripción de las condiciones de emergencia del sistema educativo, la delimitación de las características del maestro y la infancia, así como la identificación del saber pedagógico configuraron una posibilidad de construir un campo para la pedagogía. Sobre esta base, en los últimos treinta años se observa una mayor preocupación por la conceptualización y la teorización sobre la pedagogía en el país. Algunos ejemplos destacados son los trabajos a propósito de las tradiciones pedagógicas (Noguera, 2012), el análisis de los conceptos de educabilidad o formabilidad en la tradición francófona (Zambrano, 2001) o las elaboraciones sobre antropología pedagógica y los desarrollos de la tradición germana (Runge, 2010). A su vez, hay una actualización del estudio de los clásicos de la pedagogía, que significa un importante escenario de fortalecimiento del área, aunque aún no cuenta con el reconocimiento necesario ni en los espacios de formación de maestros, ni en las convocatorias de investigación.

## Conclusión

La institucionalización y disciplinarización de la pedagogía en tradiciones como la francófona o germana —antes referenciadas— indican la heterogeneidad de dichos procesos, a la vez que develan sus dificultades. Hofstetter y Schneuwly (1999) destacan dos tensiones vinculadas a la producción del campo disciplinar de la pedagogía. En primer lugar, la tensión entre los requerimientos sociales a la educación y las cuestiones de orden científico que implican la suspensión momentánea de la acción. Si bien el estudio de la pedagogía supone el análisis de una práctica (la educación), un análisis disciplinar demanda evitar la sumisión a esa práctica y contraponer a ella conceptos, objetos de estudio y métodos de investigación diversos, sin olvidar las condiciones y los requeri-

mientos del campo profesional de la educación. En segundo lugar, está la tensión entre la autonomía de las disciplinas de referencia con que conversa la pedagogía y la necesaria pluridisciplinariedad de las llamadas ciencias de la educación. Esto advierte el doble juego entre pedagogía y otras disciplinas, en el que además de definir límites disciplinares entre ambas, se generen y proliferen diálogos e investigaciones en el campo de la pedagogía, evitando la subordinación o polarización disciplinar.

El análisis en Colombia indica que, en la formación de maestros, la pedagogía aún no cuenta con suficiente legitimidad, en gran medida como efecto de la excesiva centralidad en la práctica y de la ausencia de espacios para el estudio de la pedagogía en los programas de formación. Se requiere entonces elaborar futuros balances acerca de los programas de pedagogía recién creados en el país, que provean información adicional sobre la profesionalización en el campo. En el caso de la investigación educativa, los diálogos con otras disciplinas tampoco le conferirían autonomía a la pedagogía y generarían su subordinación.

Esto implica para (re)pensar la pedagogía en el país la necesidad, por una parte, de reconocer la inevitable existencia de un canon en la formación de profesionales de la educación (por supuesto, incluyendo a los maestros), pues, sin el estudio de esos textos clásicos no sería posible comprender nociones vinculadas al horizonte conceptual de la pedagogía. A su vez, se destaca la creación de cátedras de pedagogía que permitan una aproximación disciplinar al campo pues, como se recalcó, este no transita exclusivamente a través de la práctica profesional; por el contrario, requiere el conocimiento de la historia de la educación, el estudio de los conceptos y las tradiciones pedagógicas, la identificación de líneas de investigación y problemas educativos contemporáneos.

Por otra parte, pensar la investigación pedagógica demanda establecer una perspectiva de lectura de la educación desde la pedagogía, que dialogue con disciplinas como la antropología o la filosofía, al tiempo que actualiza la relación con la psicología o la sociología, conjurando la subordinación que ha caracterizado dicha relación. No se trata de renovar disputas con las ciencias de la educación, sino de apostar por diálogos que reconozcan los aportes de las distintas disciplinas a la educación, pero estudiados, sistematizados e investigados desde la mirada juiciosa de la pedagogía.

Por último, es conveniente actualizar las comprensiones y relaciones entre la disciplinarización de la pedagogía y su campo profesional. Deben renovarse los balances que describen su producción disciplinar

(conceptos, enfoques, tradiciones, líneas de investigación) y sus campos de ejercicio profesional, pues, además de estudiar la escuela, debe reconocerse qué sucede en materia educativa en escenarios como museos, empresas, hospitales o empresas prestadoras de servicios de salud y cárceles. Estos balances tal vez permitan redimensionar el lugar y campo que se abre hoy para la pedagogía.

## Referencias

- Arendt, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. (5.ª ed.). Península.
- Best, F. (1988). Los avatares de la palabra "pedagogía". *Perspectivas*, 18 (2), 163-172.
- Bolívar Osorio, R. M. (2019). Investigar la práctica pedagógica en la formación inicial de maestros. *Pedagogía y Saberes*, 51, 9-22. <https://doi.org/10.17227/pys.num51-2881>
- Calvo, G. (2000). Algunos hitos en la historia del CIUP. *Revista Colombiana de Educación*, 40-41, 157-180. <https://doi.org/10.17227/01203916.7780>
- Calvo, G. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Bogotá: Unesco/Iesalc, Universidad Pedagógica Nacional.
- Chiappe, C. y Myers, R. (1982). El fortalecimiento de la capacidad investigativa en educación en Colombia (1960-1981). *Revista Colombiana de Educación*, 9. <https://doi.org/10.17227/01203916.5075>
- Ciprián, J. y Atehortúa, A. (2005). El Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional, CIUP, y sus treinta años: apuntes para su historia. *Revista Colombiana de Educación*, 49, 157-180. <https://doi.org/10.17227/01203916.7733>
- Debesse, M. (1979). *Jalones. Introducción a la pedagogía*. Oikos-Tau.
- Debesse, M. y Mialaret, G. (1979). *Introducción a la pedagogía*. Oikos-Tau.
- Dottrens, R. y Mialaret, G. (1979). *El desarrollo de las ciencias pedagógicas y su estado actual*. En M. Debesse y G. Mialaret, *Introducción a la pedagogía*. Oikos-Tau.
- Durkheim, E. (2001). *Educación y sociología*. México: Universidad de Coyoacán.
- Heitger, M. (1993). Sobre la necesidad de una fundamentación filosófica de la Pedagogía. *Revista española de pedagogía*, 11 (194), 89-98.
- Herbart, J. F. (1935 [1806]). *Pedagogía general: o derivada del fin de la educación* (2.ª ed.). Madrid: La Lectura.

- Herbart, J. F. (1932 [1835]). *Bosquejo de un curso de pedagogía*. Madrid: La Lectura.
- Herrera, M. (1990). La investigación educativa en la década del 80: un esfuerzo cualitativo. *Revista Colombiana de Educación*, 21, 103-109. <https://doi.org/10.17227/01203916.5189>
- Herrera, M. (2000). La historia de la formación de profesores en Colombia: una búsqueda de identidad profesional. *Cuadernos Serie Latinoamericana de Educación*, 2(2), 99-118.
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (2002). Institutionalisation of Educational Sciences and the Dynamics of Their Development. *European Educational Research Journal*, 1(1), 3-26. <https://doi.org/10.2304/eej.2002.1.1.9>
- Hofstetter, R. y Schneuwly, B. (1999). Sciences of education between disciplinary and professional field. An analysis of the tensions and pitfalls of the process of disciplinisation. *European Educational Researcher*, 5(3), 17-23.
- Horlacher, R. (2015). *Bildung, la formación*. Barcelona: Octaedro.
- Humboldt, W. (2000 [1793]). Theory of Bildung. En I. Westbury, S. Hopmann y K. Riquarts (ed.). *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik tradition* (pp. 57-61). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Jiménez, A. y Figueroa, H. (2002). *Historia de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Kant, I. (2003 [1803]). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- León-Palencia, A. (2016). Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: estado de la cuestión. *Pedagogía y Saberes*, 44, 93-103. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys93.103>
- León Palencia, A. (2012). Cartografía de los saberes y prácticas de la educación infantil femenina en Colombia: finales del siglo XIX, comienzos del siglo XX. *Pedagogía y Saberes*, 37, 9-23. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys9.23>
- León-Palencia, A., Gil-Pinto, Y. A., Cárdenas-Vera, E. Y., García-Zúñiga, M. Á. y López-Reyes, G. E. (2017). ¿Qué se escribe sobre educación y pedagogía en Colombia? *Praxis & Saber*, 8(16), 249-274. <http://dx.doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6185>
- León-Palencia, A., Parra-León, G. A. y Heredia-Duarte, M. I. (2019). *La pedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional (1970-2000): entre programas de formación de maestros e investigación pedagógica* [Informe parcial de investigación]. Bogotá: documento inédito.
- León-Palencia, A., Parra-León, G. y Rodríguez, J. (2018). *DSI-486-18 Formar maestros en la Universidad Pedagógica Nacional (1950-2000): configuración del Archivo Pedagógico Institucional* [Informe final de investigación]. Bogotá: documento inédito.
- Martínez, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Barcelona/Bogotá: Anthropos, Convenio Andrés Bello.
- Martínez, A., Castro, J. y Noguera, C. (2003). *Currículo y modernización. Cuatro décadas de educación en Colombia* (2ª ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio-Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.
- Meirieu, P. y Develay, M. (2003). *Emilio, vuelve pronto... ¡Se han vuelto locos!* Cali: Rudecolombia-Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Mialaret, G. (1981). *Introducción a las ciencias de la educación*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Molano, A. y Vera, C. (1985). *Contribución a una biografía de la Universidad Pedagógica Nacional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Müller de Ceballos, I. (1992). *La lucha por la cultura*, 2 tomos. Bogotá: CIUP.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Siglo del Hombre Editores/Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia.
- Noguera-Ramírez, C. y Marín-Díaz, D. (2019) La pedagogía como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, 50, 29-49. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-7853>
- Noguera-Ramírez, C. y Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, 43, 69-78. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys69.78>
- Restrepo Gómez, B. (1993). La evolución de las facultades de Educación. *Revista Educación y Pedagogía*, 10-11, 298-317.
- Runge, A. K. (2007). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Runge, A. K. (2010). La ciencia de la educación como profesión en Alemania. En J. Sáenz (ed.) (2010), *Pedagogía, saber y ciencias* (pp. 127-153). Bogotá: Universidad de Antioquia-Facultad de Educación, Universidad Nacional de Colombia-Centro de Estudios Sociales.

- Sáenz, J., Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997). *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, 2 vol. Bogotá: Colciencias, Foro Nacional por Colombia, Universidad de los Andes, Universidad de Antioquia.
- Sáenz, J., Zuluaga, O., Ríos Beltrán, R. y Herrera, S. (2010). La pedagogía en Francia: precariedad, fragmentación e ilegitimidad. En J. Sáenz (ed.). *Pedagogía, saber y ciencias*. Universidad de Antioquia, Facultad de Educación–Universidad Nacional, Facultad de Ciencias Humanas, Centro de Estudios Sociales (CES).
- Schriewer, J. (1991). La construcción de la pedagogía científica. Diferenciación institucional y disciplinar, funciones formativas y praxis educativa de la ciencia universitaria de la educación en Alemania y Francia. Un estudio comparado. *Revista de Educación*, 296, 137-174.
- Serra, S. y Antelo, E. (2013). ¿Una pedagogía sin atributos? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27(2), 65-75.
- Tamayo, A. (1999). La investigación en educación y pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 13, 37-47. <https://doi.org/10.17227/01212494.13pys37.47>
- Toro, J.B. y Lombana, A. (1978). *El fenómeno de la investigación en educación en Colombia*. (1960-1978). Bogotá: Fepec-Ceden.
- Tröhler, D. (2014). *Pestalozzi y la educacionalización del mundo*. Barcelona: Octaedro.
- Vierhaus, R. (2002). Separata. Formación (*Bildung*) Primera parte. *Educación y Pedagogía*, 14(33), 7-23. <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeypp/article/view/18556>
- Young, M. (2016). El futuro de la educación en una sociedad del conocimiento: el argumento radical en defensa de un currículo centrado en materias (Trad. G. Parra, y L. Macías) *Pedagogía Y Saberes*, 45, 79-88. <https://doi.org/10.17227/01212494.45pys79.88>
- Zambrano, A. (2001). *Pedagogía, educabilidad y formación*. Cali: Nueva Biblioteca Pedagógica.
- Zuluaga, O. y Echeverri, A. (1999). *El florecimiento de las investigaciones pedagógicas*. En M. Díaz (1999). *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.
- Zuluaga, O. (2018). *La instrucción pública en Colombia 1845-1868: libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Bogotá: Aula de Humanidades, Universidad de Antioquia.



# La pedagogía como *registro*. Reflexiones a partir del diálogo entre estética, pedagogía y transmisión

Artículo de reflexión

41

Pedagogy as a *Register*. Reflections from the Dialogue between Aesthetics, Pedagogy and Transmission  
A pedagogia como *registro*. Reflexões a partir do diálogo entre estética, pedagogia e transmissão

Natalia Fattore\*

Fecha de recepción: 4 de noviembre de 2019  
Fecha de aprobación: 2 de marzo de 2020

**Para citar este artículo:**

Fattore, N. (2020). La pedagogía como registro. Reflexiones a partir del diálogo entre estética, pedagogía y transmisión. *Pedagogía y Saberes*, 53, 41-51. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10693>

\* Doctora en educación. Profesora adjunta de la Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Argentina.  
Correo electrónico: [natfatore@gmail.com](mailto:natfatore@gmail.com)  
Código ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9330-2726>



## Resumen

Este artículo es un ejercicio de reflexión acerca de la configuración del campo pedagógico, su crisis y la necesidad de repensar sus bordes y definiciones. Estas reflexiones surgen a partir de un trabajo de investigación doctoral que se propuso explorar los encuentros, las tensiones y los cruces de las dimensiones pedagógicas, políticas y estéticas en torno a las formas en que el Estado ensaya la transmisión del sentimiento nacional en el marco de dos fiestas patrias: las fiestas del Centenario y del Bicentenario de la Revolución de Mayo en Argentina. Dicha investigación nos llevó a trabajar dos cuestiones que aquí queremos presentar. Por un lado, la necesidad de un abordaje de la pedagogía “entre disciplinas”, una pedagogía que se construya contra toda forma de frontera disciplinar, o mejor, haciendo de esas fronteras un lugar para el pensamiento. En segundo lugar, la exploración de una hipótesis de trabajo: la de pensar a la pedagogía no como una disciplina, sino como un registro conceptual y un registro de observación, un modo particular de consignar e interrogar categorías, objetos, prácticas y sujetos. Finalmente, nos interesa poner a funcionar esa hipótesis en el caso concreto desarrollado en el trabajo de tesis mencionado.

### Palabras clave

pedagogía; estética; disciplinas; registro

---

### Abstract

This article reflects about the configuration of the pedagogical field, its crisis and the need to rethink its edges and definitions. These reflections arise from a work of doctoral research that explored the encounters, tensions and crossings of the pedagogical, political and aesthetic dimensions around the ways in which the State implemented the transmission of national sentiment within the framework of two national holidays: the Centennial and Bicentennial celebrations of the Revolución de Mayo Argentina. This research led us to investigate two issues that we want to present here. First, the need for an “interdisciplinary” approach to pedagogy, a pedagogy that is built against any form of disciplinary border, or better, making of these borders a place for thought. Second, we want to explore a working hypothesis: that of thinking pedagogy not as a discipline, but as a conceptual register and an observation register, a particular way of consigning and questioning categories, objects, practices and subjects. Finally, we used this hypothesis to think the specific case developed in the mentioned thesis work.

### Keywords

pedagogy; pedagogy; aesthetic; record; disciplines

---

## Resumo

Este artigo é um exercício de reflexão sobre a configuração do campo pedagógico, sua crise e a necessidade de repensar suas bordas e definições. Estas reflexões surgiram a partir de uma pesquisa doutoral que propôs explorar os encontros, as tensões e os cruzamentos das dimensões pedagógicas, políticas e estéticas em torno das maneiras como o Estado ensaiou a transmissão do sentimento nacional no âmbito das duas comemorações cívicas: as festividades do Centenário e do Bicentenário da Revolução de Maio na Argentina. Esta pesquisa nos levou a investigar duas questões que queremos apresentar aqui. Por um lado, a necessidade de uma abordagem da pedagogia “entre disciplinas”, uma pedagogia que se constrói contra toda forma de fronteira disciplinar, ou melhor, tornando essas fronteiras um lugar para o pensamento. Em segundo lugar, queremos explorar uma hipótese de trabalho; a de pensar a pedagogia não como uma disciplina, mas como um registro conceitual e um registro de observação, um modo particular de consignar e questionar categorias, objetos, práticas e sujeitos. Finalmente, nos interessa pôr em funcionamento essa hipótese no caso específico desenvolvido no trabalho de tese mencionado.

### Palavras-chave

pedagogia; estética; disciplinas; registro

---

*¿Dónde empieza la costa? En ninguna parte. No hay ningún punto preciso en el que se pueda decir que empiece la costa. Pongamos por ejemplo dos regiones: la pampa gringa y la costa. Son regiones imaginarias. ¿Hay algún límite entre ellas, un límite real, aparte del que los manuales de geografía han inventado para manejarse más cómodamente? Ninguno. [...] Yo admitiría que se trata de una región diferente si hubiese la posibilidad de marcar un límite con precisión, pero esa posibilidad no existe. [...] Por lo tanto no hay zonas. No entiendo, termina Lescano, cómo se puede ser fiel a una región si no hay regiones.*

Juan Jose Saer

## La pedagogía “entre disciplinas”<sup>1</sup>

No resulta una tarea sencilla pensar *entre* disciplinas. En *El inconsciente estético* –un texto que es el resultado de dos conferencias que dicta Jacques Rancière (2005), en Bruselas, invitado por la Escuela de Psicoanálisis, para trabajar el vínculo entre arte y psicoanálisis–, hablando en un campo perteneciente a otra *corporación* que no es la de los filósofos, el autor afirma:

[...] en nombre de la interdisciplinariedad uno recibe al otro o va de visita a lo del vecino. Pero la mayoría de las veces es para confirmar la identidad y el lugar propios en la república de los sabios, para asegurarse de que esa gran república está hecha de pequeñas repúblicas soberanas: de disciplinas provistas cada una de su terreno y sus métodos propios. Ese intercambio de cumplidos deja entonces las cosas como están. Me parece preferible practicar otra cosa, [...] la actitud que se interroga acerca de eso propio en cuyo nombre se practican esos intercambios. Nos interesamos[...] en las formas de percepción, en los actos intelectuales y en las decisiones que presidieron la formación de esas pequeñas repúblicas, en la constitución de sus objetos, sus reglamentos y sus fronteras. Esta actitud considera a las disciplinas como formaciones históricas constituidas en torno a objetos litigiosos [...] no es fácil asignarles un propietario. (Rancière, 2005, p. 5)

¿Cómo se configuró esa pequeña república que es la pedagogía? ¿Qué objetos y qué reglas fueron definiendo sus límites y fronteras, sus reglas de juego, sus voces autorizadas, sus buenas *vecindades*? ¿Qué cuestiones fueron quedando fuera del campo de juego?

Un recorrido histórico nos muestra que, si hasta la primera mitad del siglo xx la pedagogía fue un discurso totalizador desde el cual se pensaba el fenómeno educativo en sus múltiples dimensiones, en el que la filosofía y la psicología estaban articuladas a un pensamiento sobre el “sentido” de la educación<sup>2</sup>, en la segunda mitad del siglo la especialización disciplinaria provocó un cambio en la producción del conocimiento: permitió avanzar en la construcción de nuevos objetos de investigación, lenguajes especializados, estrategias de intervención, lo que produjo al mismo tiempo una fragmentación de lo educativo con consecuencias complejas (Carli, 2005, p. 227).

Con la constitución de las llamadas *ciencias* de la educación, el objeto educativo pasó de ser un objeto exterior al saber, a ser uno interior a este. En palabras de Quiceno Castrillón (2011),

[...] la educación pasa a ser un objeto solo visible y conocible para un saber posible, [...] no es un objeto que tenga un sentido o un significado sin que se lo ubique en un saber o disciplina determinada [...] la psicología de la educación, la historia de la educación, la sociología de la educación. (p. 138)

Esta situación pareciera hoy haber producido un *estallido* del campo en múltiples fragmentos. Noguera y Parra (2015) analizan los riesgos de lo que denominan la *educacionalización o pedagogización social* contemporánea, esto es, una dispersión y proliferación de discursos calificados como pedagógicos:

[...] la centralidad de los procesos de aprendizaje en la vida cotidiana de las personas, la centralidad del saber, del conocimiento y de la información en las prácticas sociales, políticas y económicas; ha generado una intensa y extensa proliferación de prácticas y discursos de carácter educacional manifiestos en un sinnúmero de “pedagogías”<sup>3</sup>. (p. 23)

1 El artículo es una reflexión, resultado de una investigación de doctorado ya concluida.

2 En esta construcción de sentido, la tensión entre la pretensión *científica* del saber pedagógico y su dimensión especulativa será constitutiva de los desarrollos del siglo xx, y tendrá relación directa con los modos en que los saberes sobre los fenómenos sociales se legitiman como campos teóricos y como saberes performativos de las prácticas de control social necesarias al origen y consolidación de los estados nacionales (Serra, 2011a).

3 Señalan al menos tres tipologías que dan cuenta de esta dispersión: a) pedagogías para todo aquello que es necesario aprender: de la paz, de la felicidad, de la ecología, del cuerpo, de la comunicación, etc.; b) pedagogías según los sujetos: feministas, de la infancia, de la tercera edad, de los oprimidos, de los trabajadores, etc.; c) pedagogías según la cualidad o filiación: participativas, nuevas, tradicionales, innovadoras, interculturales, hospitalarias, curativas, etc. (Noguera y Parra, 2015).

El efecto de esta dispersión ha sido el debilitamiento del campo del saber pedagógico frente a la aparición de una multiplicidad de profesionales que asumen actividades catalogadas como pedagógicas, educativas o formativas, o de la enseñanza; un proceso que no puede analizarse por fuera del contexto más amplio de individualización de lo social.

Ahora bien, paradójicamente, la pedagogía *retorna* en algunas producciones que parten del reconocimiento de la crisis de sus fronteras y de la necesidad de dialogar con el afuera, con la alteridad como condición de supervivencia (Jodar, 2001). Si la importancia de los sistemas educativos a la hora de resolver procesos de democratización del conocimiento y acompañar procesos de institución política abonó la equivalencia entre educación y escuela, circunscribiendo el campo teórico a los trabajos sobre esta (Serra, 2011b), la ampliación del campo enfrenta a la pedagogía al desafío de pensar la formación de las identidades colectivas, la fabricación de sujetos, las relaciones entre el poder, la autoridad, las identidades, la política. Estas relaciones no solo ocurren en la escuela, sino en una variedad de sitios culturales (Giroux, 1996). Así, los desplazamientos de las fronteras del campo abrieron la entrada a nuevos objetos de indagación, resignificando definiciones históricas de educación, conocimiento, enseñanza y aprendizaje.

Quisiéramos recuperar, en este marco, una afirmación de Sandra Carli (2005) que nos parece sugerente:

[...] respecto del psicoanálisis, Bleichmar afirmó en un texto que la importación de conceptos provenientes de otras disciplinas debe estar siempre al límite, con vistas a rearticular nuevas respuestas a preguntas que solo pueden surgir del campo específico que se arroga el psicoanálisis. Respecto de la pedagogía, deberíamos discutir esa idea de “campo específico”, [...] es necesario debatir la idea de campo en su dimensión más estructuralista, en tanto el campo institucionaliza a la vez que se torna conservador en las preguntas, y es en sus bordes que la producción intelectual ofrece nuevos textos para pensar el presente. (p. 228)

Desde esta invitación al debate sobre la noción de campo<sup>4</sup>, sostenemos la necesidad de recuperar un tipo de pensamiento pedagógico que se mueva en zonas de fronteras, en zonas teóricas que recuperan

aportes de diversas disciplinas, que se sitúe en el cruce de las *casas* de los demás, volviendo a Jacques Rancière<sup>5</sup>. Esto es, un pensamiento *entre disciplinas* que abandone las divisiones entre las ciencias llamadas sociales, y que nos permita abrir el territorio de lo pensable volviendo a ubicar a los discursos como *armas de una querrela* (Rancière, 2007). Para Rancière, las disciplinas no delimitan simplemente un territorio de saber, sino que son su demostración. Y en este sentido, regulan saberes e ignorancias, constituyen una manera de distribuir lo *pensable*. Por tanto, dice Rancière (2007), “se trata siempre de una regulación del disenso” (p. 289).

En esta línea de pensamiento, los trabajos de Graciela Frigerio (2011), en Argentina, vienen constatando que ciertas “construcciones teóricas han dejado de hablarnos”, que hay saberes “encapsulados en las disciplinas, que no se animan a atravesar sus fronteras” (p. 38), y que los problemas educativos de nuestra época exigen un pensar in-disciplinadamente, contra toda forma de frontera. O en todo caso, haciendo de las fronteras el propio lugar del pensamiento.

## La pedagogía como registro

El argumento que queremos abrir, como un planteamiento incipiente, provisorio, es que en este abordaje *entre disciplinas* es posible visibilizar un desplazamiento de la pedagogía como campo disciplinar hacia la pedagogía como un *registro conceptual*, y como un *registro de observación*, de la mirada, esto es, la pedagogía como un modo específico y singular de leer y de mirar las coyunturas sociales y los problemas históricos, una forma de interrogar categorías, objetos, prácticas, sujetos.

¿De qué hablamos cuando hablamos de *registro*? Registrar es, según el diccionario de la RAE, una acción; la de “observar o inspeccionar algo con atención”. Pero también el registro es el “lugar desde donde se puede registrar o ver algo”. Una *acción*, un verbo; pero también un sustantivo que alude a un *lugar*, un territorio.

4 Pontón Ramos (2011) señala tres momentos en la configuración del campo de la educación: el que refiere a la conformación de la pedagogía como campo académico y disciplinario, el que remite a la conformación del campo educativo desde una perspectiva interdisciplinaria, y el que alude a la conformación del campo de investigación educativa a partir de los procesos de profesionalización e institucionalización tanto del ámbito pedagógico como educativo (p. 26).

5 “Si el psicoanálisis pudo, muy tempranamente, redoblar su práctica específica con una actividad más amplia de interpretación de las obras de arte y de los trastornos de la civilización, es porque el inconsciente no es el objeto propio que le brindaría los medios para aclarar las prácticas de los otros o para desbaratar las ilusiones que estos se hacen. Es un objeto litigioso, ganado y siempre por volver a ganar sobre otros inconscientes, sobre otras formas de determinación de un espacio y una racionalidad del pensamiento inconsciente” (Rancière, 2007, p. 7).

Podríamos decir que estas dos acepciones del término *registro* están presentes en la propia definición de *educación*, entendida en términos de Hamilton y Zufiaurre (2015) como

[...] un proceso y un recurso que, a lo largo de toda la historia de la humanidad, figura ligado a sistemas de *grabación y de registro* que se mueven en un amplio abanico de, por ejemplo, las muescas de una madera o la organización de bibliotecas o de archivos informatizados *on line*. (p. 14)

En este mismo sentido, Julio Moreno (2010) utiliza el concepto de *registro* para dar cuenta de aquello que es propio de lo humano:

Lo que nos separa del resto de los seres vivos es, ante todo, que somos afectados por hechos que están más allá de la lógica con la que *comprendemos* el mundo en cada situación; pero además que somos capaces de *registrar* las suplementaciones resultantes de esos acontecimientos y *almacenarlas* en una suerte de pool informativo llamado *cultura* en el que la *acumulación* es selectiva, *progresiva* y se *transmite* a las futuras generaciones *por fuera del código genético*. (p. 177)

Moreno (2010) diferencia el *registro* de la *transmisión*: “registramos y transmitimos mucho más de lo que creemos, lo cual es esencial para comprender tanto la vida diaria de un ser humano como la historia de la humanidad” (p. 179). Los métodos de registro, de inscripción, se modifican y sin duda afectan la distribución de los datos. Diríamos que, si el registro es lo que permanece como invariable, es la imperfección, la incapacidad de *transcribir* sin errores, lo que hará posible la *variación*<sup>6</sup>.

¿En qué sentido podemos decir que la pedagogía –como la educación–, opera en clave de registro? La noción de *registro* como sustantivo, esto es, como lugar, y como acción de registrar, nos recuerda a la de archivo de Derrida (1997). Según este autor, la función arcóntica supone primeramente la asignación de residencia –el lugar donde se depositan y resguardan los documentos–, y la autoridad hermenéutica que los legitima. El *arkheion* es en primer lugar una casa, la residencia de los arcontes, los que mandaban. Estos son guardianes del archivo y se les concede el derecho y la competencia hermenéutica (Derrida, 1997, p. 19).

Si miramos el terreno de la pedagogía, Gabriela Diker ha estudiado cómo este proceso de construcción de una posición de autoridad en el campo se lleva adelante durante las últimas décadas del siglo XIX y las primeras del XX. La construcción del campo pedagógico requirió de la puesta en juego de al menos dos operaciones: primero, la delimitación de un territorio del saber específico, con su dominio sobre ciertos objetos, sus reglas de producción de verdad y el soporte institucional (de producción y difusión de ese saber) que le es propio, “se trata de establecer qué sujetos, qué objetos, qué reglas y qué instituciones están dentro o fuera de la pedagogía” (Diker, 2003, p. 103). Y, segundo, la identificación de los extranjeros que amenazan ese territorio. Como plantea Derrida (1997), no hay archivo *sin exterioridad sin afuera* (p. 19), y el campo de la pedagogía definió *sus guardianes* de fronteras, expulsando de su campo el saber producido por los docentes. A lo largo del tiempo, se irán estableciendo diferentes formas de regulación del saber docente desde el campo *experto* de las ciencias de la educación que será quien se adjudique la función hermenéutica<sup>7</sup>.

Ahora bien, volviendo a nuestro argumento, el debilitamiento o la fragmentación del campo hace necesario repensar hoy tanto la construcción del territorio pedagógico como sus *extranjeros*, sobre todo porque hoy la distribución de las voces *autorizadas* pareciera haber dejado al campo *sin afuera*, invadido por saberes –comunicacionales, relacionales, gestionarios– habidos de ofrecer soluciones protocolizadas<sup>8</sup>. Entonces, si las fronteras disciplinares se han desplazado y no es posible delimitar un campo de antemano, ¿cómo se constituye el saber pedagógico?

Volvamos a Derrida (1997), para analizar la cuestión del registro en la segunda acepción que propusimos, que es aquella ligada a la acción de registrar,

Es preciso que el poder arcóntico, que asimismo reúne las funciones de unificación, de identificación, de clasificación, vaya de la mano de lo que llamaremos poder de *consignación*... el acto de consignar reuniendo los signos. La consignación tiende a coordinar un solo corpus en un sistema o una sincronía en la que todos los elementos articulan la unidad de una configuración ideal. En un archivo no debe haber

6 Aquí el *registro* jugaría en la clave del lugar, el territorio donde se almacena, y la *transmisión*, como la acción de pasar el registro. La idea de *variación* que introduce Moreno, se acerca a la categoría de *transmisión* tal como viene siendo recuperada por la pedagogía (Frigerio y Diker, 2004).

7 Flavia Terigi (2007) sostiene en este sentido que los docentes transmiten un saber que no producen y en ese proceso de transmisión producen un saber que no suele ser reconocido como tal. Ese saber producido, mientras se hace, en situación, fue desvalorizado frente *al saber*.

8 Gabriela Diker afirmaba en una conferencia reciente (2019) que la crisis del campo pedagógico habilitó una cantidad de voces que ofrecen prescripciones *sin pedagogía*.

una disociación absoluta, una heterogeneidad o un *secreto* que viniera a separar, compartimentar, de modo absoluto. El principio arcóntico del archivo es también un principio de consignación, es decir, de reunión. (Derrida, 1997, p. 11)

El archivo supone entonces, la necesidad de reunir. Es aquí donde nos parece útil introducir la noción de pedagogía como *registro conceptual*. Un saber pedagógico que se construye no tanto a partir de la delimitación de una frontera determinada, sino en la articulación conceptual que produce frente a determinados problemas. Ahora bien, en esta acción de reunir y consignar, el archivo se constituye como tal, es decir, que la acción de registro *excede* el contenido de lo reunido,

[...] el archivo como impresión, escritura, prótesis o técnica hipomnémica<sup>9</sup> no solamente es el lugar del almacenamiento y conservación de un contenido archivable pasado que existiría de todos modos sin él, tal y como aun se cree que fue o que habrá sido [...] la archivación produce, tanto como *registra* el acontecimiento. (Derrida, 1997, p. 24)

Si el territorio pedagógico aparece estallado al entrar en él nuevos objetos, abordajes y múltiples *autoridades* que disputan su hegemonía, el saber pedagógico se conserva en esa acción del registro que implica la reunión de unos signos y la producción de un modo singular de organizar el archivo, que será leído de determinada manera, bajo ciertas preguntas, atendiendo a determinados problemas.

Sin duda la construcción del registro implica una nueva delimitación de un territorio, pero sabiéndolo siempre abierto, siempre precario. Inés Dussel (2018) recupera un sentido de esta noción proveniente de la crítica del arte que nos parece útil para ubicar nuestra posición:

[...] precarizar es una forma de intervenir sobre un estado de cosas –una disciplina, un orden social– que permite poner en evidencia las exclusiones o imposiciones y criticar o subvertir un cierto *statu quo*. Así lo explicita un historiador del arte español cuando dice que hay que precarizar este campo para “que en lugar de ofrecer respuestas claras, fijas e inamovibles, sea al menos capaz de formular preguntas que no son fáciles de contestar y que en ocasiones no pueden ser contestadas” (Hernández Navarro, 2016, citado por Dussel, 2018, p. 86)

Parafraseando a Dussel, *precarizar la pedagogía*<sup>10</sup> es para nosotros des-disciplinarla, hacerla un espacio menos fijo e inmóvil, cuestionar sus autoridades,

desestabilizar sus órdenes. Un territorio construido a partir del registro de determinados conceptos, del planteamiento de ciertos interrogantes acuñados en distintas lenguas disciplinarias.

Nos interesa definir a la pedagogía como el resultado de un registro, un archivo que se compone desde una mirada específica, una particular manera de leer problemas históricos, una forma de ordenar e interrogar objetos, prácticas y sujetos. El problema de las fronteras deja de ser entonces un problema de campos disciplinares delimitados, y pasa a serlo en relación con el modo en que un problema *se registra*, se ordena, se observa, se analiza.

Quisiéramos mostrar cómo pusimos en juego estas ideas en un trabajo particular, que, como anticipamos, implicó un posicionamiento *entre* la pedagogía, la política y la estética. El estudio de la educación en clave estética viene siendo uno de los tópicos que permite el desplazamiento de las fronteras y la incorporación de nuevos temas y abordajes que habían sido expulsados y relegados del campo pedagógico.

## Pedagogía, política y estética: un abordaje en clave de registro

La idea de registro atravesó la escritura de nuestra tesis doctoral<sup>11</sup>, un trabajo de investigación que se propuso leer, en clave pedagógica, dos acontecimientos políticos y estéticos: las fiestas del Centenario y del Bicentenario de la Revolución de Mayo (1910 y 2010) en Argentina.

¿En qué terreno situar la pregunta por el vínculo entre estética, política y educación? ¿Cómo construir un *registro conceptual* que nos permitiera situar un problema allí donde se cruzaban lo pedagógico, lo político y lo estético? ¿En qué punto se acercaba y en qué punto se diferenciaba en nuestro propio trabajo como investigadores el *registro* pedagógico de otros registros –el histórico, el filosófico, el político– que abordaban el mismo objeto de estudio?<sup>12</sup>. ¿Qué es lo que oficiaba de *reunión* entre esos bordes?

Las precarias fronteras entre la mirada pedagógica, política y estética, hacían necesario en primer lugar, consignar, reunir una serie de signos, en nuestro caso, que articularan una unidad posible. Tres problemas/preguntas funcionaron para producir esta

9 Como registro, diríamos nosotros.

10 Dussel refiere en el texto citado a la necesidad de *precarizar* lo escolar.

11 “La transmisión sentimental: pedagogía, política y estética en las fiestas del Centenario y el Bicentenario de la Revolución de Mayo (1910-2010)” (UNER, 2018).

12 Encontramos fundamentalmente trabajos desde la arquitectura, la teoría política y las artes visuales que abordan las fiestas patrias. Resultaba difícil encontrar trabajos cuyos conceptos y preguntas fueran pedagógicos.

unidad: la pregunta por las formas de la transmisión; la mirada hacia lo escolar en clave estética/sensible; la pregunta por *lo común*.

## La pregunta por la transmisión

En primer lugar, un concepto fue clave a lo largo de la investigación: el de *transmisión*. Desde la década de 1980, las teorías pedagógicas denominadas *críticas* parecían haber eclipsado el concepto de transmisión del discurso educativo<sup>13</sup>. Sin embargo, en las últimas décadas, la pedagogía en diálogo con otras disciplinas –el psicoanálisis, la teoría política, la teoría comunicacional, la filosofía–, ha revisado el concepto otorgándole renovada fuerza. La pedagogía asumió la imposibilidad de pensar el pasaje de saberes, tradiciones, símbolos o prácticas de manera *plena* entre las generaciones, resituando los vínculos entre los sujetos de la educación y los objetos puestos en juego. Al mismo tiempo, este concepto abrió la discusión por los procesos de transmisión de saberes y construcción de identidades desde el campo amplio de lo cultural. En tanto hablamos del destino de los sujetos y las sociedades, del tejido social en tanto inscripción e identidad cultural, es claro que la transmisión opera en el registro de los sujetos, las instituciones y las políticas, esto es, tanto en el registro de lo subjetivo como a escala de la cultura<sup>14</sup> y que excede en mucho cualquier concepción que plantee lo educativo, reduciéndolo a cuestiones de estructuras o a contenidos curriculares.

En el caso particular de nuestra investigación, la revitalización de la pregunta por la transmisión cultural como una acción que *desborda el contenido* nos invitaba a prestar mayor atención a las *formas*, a la materialidad de los procesos de transmisión que excede los códigos y el lenguaje para ligarse a los objetos, los sitios, los rituales, las marcas, los gestos<sup>15</sup>. Esta dimensión de la mirada durante mucho

tiempo fue denostada por el campo pedagógico, que focalizaba en los “objetos a transmitir: saberes, maneras, usos” (Cornú, 2004, p. 28). Preguntarnos por las *formas* de la transmisión –en nuestro caso, del sentimiento nacional– requería la habilitación de nuevas fuentes, o la elaboración de nuevas claves de lectura para interpretar las ya existentes. ¿De qué *materiales* está hecha una transmisión sentimental? ¿Qué imágenes, qué símbolos, cuáles cuerpos, qué *formas* ofrecieron ambas fiestas para producir cemento social? ¿Cómo se construye *estéticamente* el “nosotros” que la fiesta patria requiere?

Así, lo social, y lo educativo y escolar en términos particulares comenzaban a definirse como parte de una transmisión estética, hecha de registros visuales, acústicos, somáticos y léxicos, que debíamos indagar.

## Escuela, estética y sensibilidad

La pregunta por la transmisión del sentimiento nacional requería en segundo lugar, de una nueva mirada hacia la historia de los procesos de escolarización. La dimensión estética viene introduciéndose como una variable novedosa para volver a poner en el centro del debate la pregunta por el *triunfo* de lo escolar (Pineau, 2001). En los últimos años, el campo de la historia de la educación se ha detenido a rescatar la dimensión de la sensibilidad y la emotividad como registros constituyentes de lo social, en términos generales, y de lo educativo y escolar, en términos particulares –un campo que no puede quedar circunscrito al reparto de saberes técnicos e intelectuales– (Pineau, 2014). En el marco de la historiografía educativa más reciente, la llamada nueva historia cultural de la educación<sup>16</sup> viene consolidando un nuevo campo de estudios que se vuelca al análisis de los sujetos, los discursos y los medios a través de los cuales se realiza

[...] la distribución, producción y apropiación de saberes no sólo técnicos y racionalizables, y [que] amplía su campo a nuevos terrenos de indagación como la cultura material, el mundo de las emociones y los sentimientos, las representaciones y las imágenes mentales, los sistemas de significados compartidos, y cualquier otro tópico (discursos, objetos, artefactos culturales) que pueda relacionarse con el espacio educativo. (p. 10)

Si hace unos años el discurso pedagógico construía una mirada de la escuela como *máquina de educar* (Caruso, Dussel y Pineau, 2001; Varela y Álvarez

13 Las pedagogías críticas han circunscrito el sentido de la transmisión a un proceso lineal y mecánico propio de ciertos enfoques llamados *tradicionales*, procesos que siempre son descritos en términos de su negatividad. Amparándose en la clásica definición de Emile Durkheim, la educación es entendida como transmisión cultural de una generación a otra, en la cual los sujetos partícipes del proceso, ocupan un lugar meramente pasivo frente al conocimiento disciplinar.

14 Tal como expresa Frigerio (2007) “en la transmisión se ponen en juego tanto los cuerpos comunitarios como los cuerpos singulares, la relación entre lo individual y lo colectivo, lo singular y lo universal, lo subjetivo y lo objetivo” (p. 40).

15 Afirma Debray (1997) prestando atención a esta materialidad, “la idea nacional se perpetúa a través de la bandera y el toque de difuntos, la tumba de Napoleón y la estela de las aldeas, el frontón de la alcaldía y la cúpula del Panteón, y no por la mera lectura de los manuales escolares y el preámbulo de la Constitución. [...] no hay nueva subjetividad sin nuevos objetos (libros o rollos, himnos y emblemas, insignias y monumentos)” (p. 17).

16 Siguiendo a Guichot Reina (2007), la historia cultural de la educación “es una historia interdisciplinaria que, para unos, viene a sustituir a la desgastada historia de las mentalidades y, para otros, abarca la historia de la cultura material y la del mundo de las emociones, los sentimientos y lo imaginario, así como las representaciones e imágenes mentales” (p. 65).

Uría, 1991), hoy pareciera avanzar hacia su definición como *maquinaria estetizante*, esto es, “un dispositivo capaz de garantizar homogeneizaciones estéticas en grandes colectivos de población como condición de los procesos modernos y modernizadores impulsados a partir del siglo XIX” (Pineau, 2014, p. 22).

Desde la historia cultural, la estética y las sensibilidades encuentran puntos de contacto. Dice Pesavento (2007),

[...] el estudio de las sensibilidades remite al campo de la estética, no por los presupuestos que de forma canónica la asocian a lo bello, sino en la concepción que entiende la estética “como aquello que provoca emoción, que perturba, que mueve y altera los patrones establecidos y las formas de sentir”. (p. 371)

El planteo de esta autora establece un nexo entre sensibilidad y estética que resultó útil a nuestra problematización. Nos interesaba registrar en el marco de las fiestas patrias, aquellas prácticas estéticas a partir de las cuales ciertos sentimientos fueron *domesticados y encauzados*, al mismo tiempo que otros fueron *incitados y autorizados*<sup>17</sup>. Si las emociones —en nuestro caso, las emociones *públicas*, como son las emociones patrias—, están inscritas en relaciones sociales históricamente situadas, se construyen, se formatean, se educan. Así, las fuentes daban cuenta de regulaciones, represiones e incitaciones que configuraban jerarquías emocionales, modos correctos e incorrectos, convenientes o inconvenientes de celebrar y de sentir la nación.

El denominado *giro estético* nos invitaba a abrir el terreno pedagógico tanto en lo que respecta a la centralidad de la escuela como dispositivo estetizante como a la mirada pedagógica de los procesos que ocurren por fuera de ella, en nuestro caso, en las celebraciones patrias desplegadas en el espacio público. Asimismo, la pregunta por la educación de las sensibilidades nos llevaba a construir la hipótesis acerca de cómo el modo en que se construye el vínculo política/sensibilidad en cada una de las fiestas ponía en escena unas tradiciones políticas y pedagógicas diferenciadas<sup>18</sup>.

17 Tomamos esta idea del abordaje que realiza Abramowski en su estudio sobre los afectos *magisteriales*: “Cuando Michel Foucault criticando la hipótesis represiva decía que el poder no es solo represivo, sino también productivo, estaba sosteniendo que el poder, además de reprimir, censurar y prohibir, *incita*. En el caso de los afectos no se trataría de ver exclusivamente cómo determinadas pasiones fueron confinadas, doblegadas y encauzadas, sino de examinar, al mismo tiempo, qué modos de sentir fueron *incitados y autorizados*” (2006, p. 87).

18 El trabajo de tesis avanzó en el reconocimiento de la centralidad de la dimensión *afectiva* en el origen de las formas colectivas de identificación (Laclau, 2005) lo que resultó central para el análisis de las tradiciones políticas que enmarcan cada uno de los festejos analizados: la liberal y la populista.

## La pregunta por “lo común”

En tercer lugar, pedagogía, política y estética se volvieron un diálogo obligado e ineludible, a la hora de pensar los modos en que se construye *lo común*. Siguiendo a Frigerio (2007), definimos a la estética independientemente de una disciplina o materia en cuestión, y ubicándola “más allá de un universo de sensaciones formadoras del gusto” (p. 31). La estética debe ser comprendida como un modo de conocer, una manera de distribuir y de inscribir. En este sentido, toda educación supone, se confunde y expresa una estética. Tal como lo expresan Frigerio y Diker (2007),

[...] *toda educación se expresa en una estética*, pone en juego modos de dividir y compartir lo sensible y lo inteligible, ofrece unas categorías de la experiencia sensible, opera *sobre* los cuerpos y hace cuerpos, regula emociones y nos introduce en unos particulares regímenes de experiencia y conocimiento. (p. 10)

Lo sensible o la estética, en términos de Rancière<sup>19</sup>, remite a unos modos de distribución de los cuerpos, a un recorte del espacio y del tiempo, de lo visible y de lo decible. Discutiendo la tesis benjaminiana, Rancière plantea que la política no es estética porque use al arte o a tal medio estético para hacerse aceptar. Es estética en cuanto presume un recorte de lo sensible que indica si y cómo los cuerpos hacen una comunidad; aquello que deben hacer en su lugar respectivo. Es *estética* en su principio mismo,

Es una delimitación de tiempos y espacios, de lo visible y lo invisible, de la palabra y el ruido, lo que define a la vez el lugar y el dilema de la política como forma de experiencia. La política se refiere a lo que se ve y a lo que se puede decir, a quien tiene competencia para ver y calidad para decir, a las propiedades de los espacios y los posibles del tiempo. (Rancière, 2002, p. 16)

La construcción de nuestro sistema educativo supuso el establecimiento de un común y, por ende, el despliegue de un conjunto de prácticas estéticas estatales que contribuyeron a forjar esa mirada. Esa construcción de lo común estableció una óptica para ver, unos objetos que valorar, unos colores por los que optar, unos gustos que fomentar, unos cuerpos que mostrar; propuso unas perspectivas, y al mismo tiempo impuso unas distancias, unos criterios a compartir, unos sentires correctos. En definitiva, cada escuela ofreció –y ofrece– una estética, y esta supone

19 En el autor los conceptos se expresan muchas veces como sinónimos.

“una forma de compartir y una manera de dividir, en el doble sentido de com-partir (poner en común y dividir)” (Frigerio, 2007, p. 35).

Nos interesó entonces describir cómo durante las celebraciones patrias se instituyó, desde el Estado y desde la escuela como institución estatal, una relación de visibilidad/invisibilidad que dio cuerpo al mismo espacio social y que delimitó unas maneras de pensar *lo común*.

En esa frontera entre disciplinas en la que nos parábamos, el orden estético, el orden político y el orden pedagógico aparecían como dimensiones de las prácticas sociales que compartían una preocupación: aquella ligada a la pregunta por la vida en común y por los horizontes de emancipación posibles. La trama social no podía analizarse por fuera de la estética; incluir y excluir aparecían como operaciones en las que se ponía en juego una división de lo sensible (Rancière, 2002).

El trabajo de investigación se ordenó entonces en dos planos: uno, el del *registro conceptual*, donde se articularon un conjunto de categorías que funcionaron como un andamiaje *entre* la pedagogía, la política y la estética, y otro, el del *registro de la mirada*, desde donde construimos el archivo, en sus respectivos momentos históricos. Diríamos que el registro/archivo es el resultante de un modo particular de inscribir, de registrar, de hacer unas preguntas, de diagramar unos problemas. El archivo nos permitió leer las prescripciones estatales en relación con los festejos, los registros que aluden a la materialidad de la transmisión y las huellas de las disputas por la educación de las sensibilidades.

Silvia Serra, recupera una cita de Martín Barbero (citado por Serra, 2011a) que nos resulta útil para pensar en este registro de la observación, de la mirada,

[...] toda puesta en escena es un “dar a ver”, en el fuerte sentido que tiene en castellano el “dar a luz”, esto es *hacer ver*, y eso es lo que nombra la palabra *espectáculo*. Porque al espectáculo no lo definen, no lo configuran *sus contenidos*, sino esa voluntad recíproca de ver que es voluntad de dramatización, necesidad de representación que forma parte de la sustancia misma de lo social: la teatralización constante de la vida colectiva. (p. 48)

¿Qué da a *ver* el registro pedagógico? Creemos que le devuelve al campo pedagógico una especificidad ligada a unas formas de mirar los procesos educativos; no en clave de enseñanza y aprendizaje,

sino de tramitación de un pasado, de la construcción e inscripción de las identidades, de la transmisión como la condición de la vida en común.

Quizás aquí vuelvan a tocarse —como dijimos al inicio de este artículo— el registro de la educación y el de la pedagogía, porque “¿Acaso el mirar no puede resultar una experiencia que nos afecte, nos altere o aun nos transforme? ¿Acaso dar a ver no conlleva una ética del don análoga a la que se pone en juego en cada acto educativo?” (Serra, 2011a, p. 50).

## Reflexiones finales

Las reflexiones volcadas en este artículo son producto de ensayar en la investigación pedagógica nuevos marcos para abordar objetos recientemente visibilizados. Nos interesó mostrar cómo el *giro estético* reconfigura los bordes para el pensamiento pedagógico, al enfrentarlo con nuevos ámbitos de reflexión teórica, nuevos modos de abordaje del fenómeno educativo, así como con conceptos que en la delimitación del campo habían sido expulsados del mismo, como el de transmisión.

Si bien la pedagogía se ordena históricamente en relación con lo escolar, el campo pedagógico viene ampliando sus límites, analizando otros procesos de transmisión cultural que ocurren por fuera de las prácticas escolares; debatiendo sus alcances, su capacidad para construir identidades colectivas. Asimismo, como dijimos, algunos estudios históricos vienen *releyendo* lo escolar desde *sus formas*, reconstruyendo el mundo sensorial que lo habita. En ambos casos, el abordaje requiere de un diálogo *entre* disciplinas, y es en ese *entre* que creemos se abren preguntas relevantes para pensar la historia y el presente.

En el caso de estudiar procesos educativos que ocurren por fuera de lo escolar —que fue el interés de nuestra tesis—, el campo pedagógico se convierte en un territorio de disputas más amplias. De allí que nos interesó ir más allá del *entre* disciplinas, y reflexionar sobre la pedagogía como un *registro conceptual* y un *registro de la observación*, un prisma útil para mirar y leer problemas históricos y coyunturas sociales, en nuestro caso, un registro construido para problematizar la dimensión ritual a través de las cuales se transmiten emociones públicas en torno a los festejos patrios, pero también, como una forma de abordar la pregunta pedagógica por la vida en común.

## Referencias

- Abramowski, A. (2006). Un amor bien regulado: los afectos magisteriales en educación. En G. Frigerio y G. Diker (comps.) *Educación: figuras y efectos del amor*. (pp.81-98). Buenos Aires: Del estante.
- Carli, S. (2005). Educación, política y subjetividad. Pensamiento y escritura del presente. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: ese acto político* (pp. 225-231). Buenos Aires: Del Estante.
- Caruso, M., Dussel, I. y Pineau, P. (2001). *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós.
- Cornú, L. (2004). Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción* (pp. 27-37). Buenos Aires: CEM-Noveduc.
- Debray, R. (1997). *Transmitir*. Buenos Aires: Manantial.
- Derrida, J. (1997). *Mal de archivo*. Valladolid: Trotta.
- Diker, G. (2003). Nativos, extranjeros y exiliados del territorio de la pedagogía. En *Educación y alteridad. Las figuras del extranjero. Textos multidisciplinares* (pp. 100-109). Colección ensayos y experiencias No. 48. Buenos Aires: Noveduc.
- Diker, G. (2019). *En torno a la Pedagogía y lo pedagógico. Herencias y novedades en la contemporaneidad* [conferencia]. XII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales, UN Comahue, Argentina, 26 y 27 de septiembre.
- Dussel, I. (2018). Sobre la precariedad de la escuela. En J. Larrosa (ed.), *Elogio de la escuela* (pp. 83-106). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Frigerio, G. (2007). Grölp. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: sobre impresiones estéticas* (pp. 25-43). Buenos Aires: Del Estante.
- Frigerio, G. (2011). Curioseando, saberes e ignorancias. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: saberes alterados* (pp. 15-44). Buenos Aires: Del Estante.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2004). *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos. Un concepto de educación en acción*. Buenos Aires: CEM-Noveduc.
- Frigerio, G. y Diker, G. (comps.) (2007). *Educación sobre impresiones estéticas*. Buenos Aires: Del Estante.
- Giroux, H. (1996). *Placeres inquietantes*. Buenos Aires: Paidós.
- Guichot Reina, V. (2007). Historia de la educación: pasado, presente y perspectivas futuras. *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 8, 39-77.
- Hamilton, D. y Zufiaurre, B. (2015). *Cerrando círculos en educación. Pasado y futuro de la escolarización*. Madrid: Morata.
- Jodar, F. (2007). *Alteraciones pedagógicas*. Barcelona: Laertes.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Moreno, J. (2010). *Ser humano, la inconsistencia, los vínculos, la crianza*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Noguera, C. y Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica (s). *Pedagogía y Saberes*, 43, 68-78. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys69.78>
- Pesavento, S. (2007). Sensibilidades: escritura y lectura del alma. En S. Gayol y M. Madero (eds.), *Formas de historia cultural* (pp. 361-372). Buenos Aires: Prometeo.
- Pineau, P. (2001) ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo'. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- Pineau, P. (2014). Guerra a la escuela bárbara. El establecimiento de una estética moderna en los orígenes del Sistema educativo argentino. En P. Pineau (dir.), *Escolarizar lo sensible. Estudios sobre estética escolar (1870-1945)* (pp. 115.134). Buenos Aires: Teseo.
- Pontón Ramos, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México, D.F: UNAM-ISSUE
- Quiceno Castrillón, H. (2011). *Epistemología de la pedagogía*. Cali: Ediciones Educación y Pedagogía.
- Real Academia Española (s.f.). Registrar. En *Diccionario de la RAE online*. Consultado el 15 de octubre de 2019.
- Rancière, J. (2002). *La división de lo sensible. Estética y política*. Salamanca: Centro de Arte.
- Rancière, J. (2005). *El inconsciente estético*. Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Rancière, J. (2007). Pensar entre disciplinas. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Educación: (sobre) impresiones estéticas* (pp. 283-291). Buenos Aires: Del Estante Editorial.
- Saer, J.J. (2001). Discusión sobre el término zona. En *Cuentos completos (1957-2000)*. Buenos Aires: Seix Barral.
- Serra, S. (2011a) La pedagogía como efecto del pensamiento. En F. Hillert, M. Ameijeiras y N. Graziano (comp.), *La mirada pedagógica para el siglo XXI: teorías, temas y prácticas en cuestión. Reflexiones de un*

- encuentro* (pp. 27-32). Universidad de Buenos Aires (UBA), Facultad de Filosofía y Letras. Secretaría de Investigación y Posgrado.
- Serra, S. (2011b). *Cine, escuela y discurso pedagógico. Articulaciones, inclusiones y objeciones en el siglo xx en Argentina*. Buenos Aires: Teseo.
- Varela, J. y Álvarez-Uría, F. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Terigi, F. (2007). Exploración de una idea. En torno a los saberes sobre lo escolar. En G. Frigerio y G. Diker (comps.), *Las formas de lo escolar* (pp. 99-117). Buenos Aires: Del Estante.



# Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido\*

## Artículo de investigación

53

Pedagogical Anthropology: from Man's  
Images to the Search for Meaning  
Antropología pedagógica: das imagens do  
homem para a busca de sentido

Liliana Saavedra Rey\*\*  
Sneider Saavedra Rey\*\*\*

### Para citar este artículo:

Saavedra, L. y Saavedra, S. (2020). Antropología pedagógica: de las imágenes del hombre a la búsqueda de sentido. *Pedagogía y Saberes*, 53, 53–68. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10567>

\* Artículo derivado de las investigaciones “Incidencia de la evaluación en la formación de niños y niñas entre cuatro y siete años” y “La creación literaria como despliegue estético para la formación humana”, pertenecientes a la línea de Antropología Pedagógica del grupo Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía (TAEPE) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá.

\*\* Doctora en Humanidades, Humanismo y Persona de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia. Coordinadora de investigaciones de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia. Miembro del grupo Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía (TAEPE).  
Correo electrónico: [lsaavedra@usbbog.edu.co](mailto:lsaavedra@usbbog.edu.co)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0326-2738>

\*\*\* Doctor en Humanidades, Humanismo y Persona de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Colombia. Profesor investigador de la Universidad de San Buenaventura y director académico del Programa de Años Intermedios (PAI) del Bachillerato Internacional (IB) en Gimnasio Los Portales, Bogotá, Colombia. Miembro del grupo Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía (TAEPE).  
Correos electrónicos: [alsaavedra@usbbog.edu.co](mailto:alsaavedra@usbbog.edu.co); [a.saavedra@losportales.edu.co](mailto:a.saavedra@losportales.edu.co)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6616-760X>

Fecha de recepción: 30 de septiembre de 2019  
Fecha de aprobación: 14 de enero de 2020



## Resumen

En el marco de la tradición alemana y sus ciencias del espíritu, la antropología pedagógica se enfoca en el ser humano en cuanto es educable (*homo educandus*) de acuerdo con su apertura al mundo y condición dúctil (*formabilidad*), para así lograr tanto su socialización (*educación*) como su personalización (*formación*). A pesar de la importancia de estos propósitos de humanización para cualquier práctica educativa, esta disciplina ha tenido una difusión limitada en la discusión pedagógica en Colombia, debido al interés instrumental en los componentes del sistema educativo, obviando así al ser humano real que se pretende formar. En respuesta, este artículo de investigación plantea la relevancia de esta disciplina para el campo conceptual de la pedagogía desde su análisis histórico; sus fundamentos antropológicos y pedagógicos centrados en *el anthropos* como un ser de mediaciones, perfectible y simbólico; y sus objetivos de educar y formar desde las imágenes del hombre, hasta actualizarlos en el sentido singular que cada persona en sus circunstancias concretas construye en el despliegue de su existencia.

### Palabras clave

antropología pedagógica; antropología; pedagogía; educación; formación (*Bildung*)

---

## Abstract

In the German tradition and its sciences of the spirit, the pedagogical anthropology focuses on human as an educable being (*homo educandus*) according to his opening to the world and malleable condition (formability), in order to achieve both socialization (education) and personalization (formation). Despite the importance of these humanization purposes for any educational practice, this discipline has had limited dissemination in pedagogical discussion in Colombia, because of the instrumental interest in educational system components, omitting in this way the real human being pretended to be educated. In response to this situation, this research article sets out the relevance of this discipline for the pedagogical conceptual field based on its historical analysis; its anthropological and pedagogical principles focused on the *anthropos* as a being of mediation, perfectible and symbolic; and its objectives of educating and forming from the images of man until updating them in the unique meaning sense that each person in his concrete circumstances builds on the unfolding of his existence.

### Keywords

pedagogical anthropology, anthropology, pedagogy, education, formation (*Bildung*)

---

## Resumo

No contexto da tradição alemã e suas ciências do espírito, a antropologia pedagógica se enfoca no ser humano com um ser educável (*homo educandus*) de acordo com a sua abertura para o mundo e condição dúctil (formabilidade), para assim alcançar tanto sua socialização (educação) como sua personalização (formação). Apesar da importância desses propósitos de humanização para qualquer prática educativa, essa disciplina tem tido uma difusão limitada na discussão pedagógica na Colômbia, devido ao interesse instrumental nos componentes do sistema educativo, evitando assim o ser humano real que se pretende formar. Em resposta, este artigo de pesquisa apresenta a relevância dessa disciplina para o campo conceitual da pedagogia desde sua análise histórica; seus fundamentos antropológicos e pedagógicos centrados no *anthropos* como um ser de mediações, perfectível e simbólico; e seus objetivos de educar e formar a partir das imagens do homem, até atualizá-los no sentido único de cada pessoa em suas condições concretas constrói na instalação da sua existência.

### Palavras chave

antropologia pedagógica; antropologia; pedagogia; educação; formação (*Bildung*)

---

## Introducción

Más allá de los procesos históricos que la han constituido conceptualmente, como producto de la modernidad, “la educación existe porque nacemos” (Arendt, 1954, citada por Campo y Restrepo, 2000), independientemente de las tradiciones que en Occidente han legado diversas maneras de configurar su campo pedagógico. De hecho, la educación ha pervivido ligada a la vida de los hombres mediante un propósito de humanización que implica que cada persona “asuma en su vida su propia dirección racional, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad” (Flórez, 2001, p. 111). Esta idea mantiene el objetivo que concibió Kant (2008) para ella como “el único medio para alcanzar la plenitud humana”, dando “forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 2012, p. 39), por lo cual puede considerarse el tema humano de mayor importancia para la filosofía moderna.

Como lo hemos planteado en otro lugar (Saavedra y Saavedra, 2013, 2017), la educación es un proceso permanente de formación y crecimiento de las personas en un contexto social determinado para su endoculturación, desarrollo orgánico y despliegue espiritual. Por ello, no se realiza en lo indeterminado sino en la vida concreta, en un nicho social y una cultura específica, consolidando la manera en que las personas se conciben a sí mismas, valoran y actúan, indicando y promoviendo la evolución de la sociedad. Ella es, en sí misma, un perenne trasegar social que está en constante transmutación para afrontar problemas emergentes de la realidad del hombre. Ávila (1994) afirma que la educación media entre la pedagogía y la cultura, pues se hace posible por la sociedad y recibe de esta su apoyo e influencia. Es en el ámbito de la pedagogía donde adquiere su plena dimensión significativa y todo su soporte y proyección epistemológicos, debido a la “lógica profesional que subyace a la producción del discurso pedagógico” (Ávila, 1994, p. 126). De hecho, hablar de educación sin pedagogía es hacer perder a la primera la dirección y validez reconstructivas en términos humanos, académicos, culturales y sociales. En cambio, el reconocimiento de su correlación permite superar los límites impuestos por diversos intereses sociales, con el fin de lograr la perpetuación de la cultura y su reconstrucción como propósitos fundamentales.

Ya lo había considerado Durkheim (2001) cuando afirmó que “el único medio de impedir que la educación caiga bajo el yugo de la costumbre y degeneren en automatismo maquinal e inmutable, es el de tenerla siempre despierta, mediante la reflexión” (Durkheim, 2001, p. 120). También Runge (2008), parafraseando

a Klafki, ha planteado que “sin reflexión pedagógica, todo intento didáctico o metódico se vuelve sospechoso, sospechoso de impulsar acríticamente las urgencias sesgadas de una época” (Runge, 2008, p. 182). La tarea insoslayable de la pedagogía es la reflexión sobre los procesos evolutivos de la educación, pues aquella “comienza cuando uno toma cierta distancia de ella y se pregunta por su naturaleza y sus funciones” (Ávila, 1990, p. 58). Esto implica, para los maestros, el compromiso de mantener una posición activa, desde la pedagogía, para afianzar la identidad profesional y la pertinencia de su acción formativa a través de los conocimientos aportados en su devenir por las ciencias, las artes y la filosofía.

Sin embargo, en el seno de la “instrumentalización del saber pedagógico” (Zuluaga et al., 2003), este se confunde con todo lo que puede ser enseñable. Bajo el rótulo de *lo pedagógico* han proliferado múltiples discursos, hasta llegar a pedagogías *light* o *fashion*, de acuerdo con el gusto de los consumidores, según ha planteado Noguera (2008). Este mismo autor determina al menos tres acepciones que en Colombia han permitido tal eclosión de modas pedagógicas: la *pedagogía como todo lo que es deseable socialmente*, de donde se derivan pedagogías de la paz, la felicidad, el ocio, el cuerpo, el trabajo, la esperanza, la diferencia, etc.; *pedagogías de acuerdo con los sujetos, usuarios o destinatarios de la educación*, esto es, de oprimidos, infancia, tercera edad, feministas, comunitarias, entre otras; y finalmente, *pedagogías según su calidad o filiación*: críticas, participativas, nuevas, tradicionales, innovadoras, poscoloniales, constructivistas, interculturales, solo por mencionar las más recurrentes (Noguera y Parra, 2015). Si a este desarrollo azaroso de la pedagogía en el país se suma la evolución histórica de las tradiciones pedagógicas modernas (francófona, germana, anglosajona) que han constituido saberes altamente especializados y trazado límites teóricos de acuerdo con proyectos de formación desde lo nacional hacia el mundo occidental, se concreta un escenario de alta complejidad en el que es necesario situarse para adelantar cualquier acción educativa fundamentada, reconociendo las diversas vertientes disciplinares que han contribuido en su evolución conceptual.

Este es el caso de las ideas pedagógicas que durante los siglos XVIII y XIX tomaron forma desde la institucionalidad académica y las orientaciones de naciones particulares, lo cual es abordado por Noguera (2012) como *tradiciones pedagógicas*. En primer lugar, la *tradición germánica* ocupada del problema de la *Bildung* (formación), en cuanto autorrealización espiritual de las personas –el cultivo personal como ideal estético– inspirada en el humanismo y el

Romanticismo alemanes (Horlacher, 2014a, 2014b). Sus distinciones conceptualizaron la pedagogía como interesada en la educación general mientras dejaron a la didáctica su énfasis en los procesos específicos de enseñar y aprender. En segundo lugar, la *tradición francófona* que, subordinando la pedagogía a disciplinas como la sociología o la psicología, desarrolló las Ciencias de la Educación que han reinterpretado el campo pedagógico —¿enriqueciéndolo? ¿atomi-zándolo?—, privilegiando conceptos como *poder o aprendizaje*, en detrimento de los cuestionamientos generales de la educación. Finalmente, en la *tradición anglosajona*, conceptos como *currículo y competencia* aparecen como un discurso nuevo, sin tradición aparente, generando *nociones plásticas* que, en consecuencia, pueden ser utilizadas en diversas situaciones, con múltiples significados y sentidos. Sin duda, un rasgo más de esa flexibilidad social propia de la globalización y el neoliberalismo (Saavedra y Saavedra, 2017).

En este contexto, este artículo comprende la pedagogía como un campo de reflexión sobre la educación y la cultura, con el fin de profundizar en su perspectiva *antropológica*, derivada de las ciencias del espíritu de la tradición pedagógica alemana. En cuanto disciplina, esta *antropología pedagógica* viene a formalizar las relaciones del pensamiento pedagógico con el antropológico, existentes incluso desde antes de que nacieran estas denominaciones como producto de la Modernidad, pues evidencian la relación insoslayable y mutua entre el conocimiento sobre el hombre y su posibilidad de educarlo y formarlo. Especialmente en Alemania en el siglo xx, esta se enfocó en el ser humano en su proceso de realización (*homo educandus*) en cuanto deudora de la antropología filosófica y su sustrato espiritual. Como en nuestro país esta disciplina aún no goza de la difusión suficiente<sup>1</sup>, con este trabajo buscamos contribuir a las discusiones en este campo, muchas veces más centradas en los vericuetos de un sistema educativo cosificado, que en las personas a las que piensan educar y formar (Saavedra, 2016). Nuestro fin último es, entonces, profundizar en la comprensión de *lo humano* —de las imágenes del hombre a la construcción de sentido singular de cada persona— como base ineludible de cualquier planteamiento pedagógico.

1 Más allá del trabajo sostenido que durante dos décadas ha realizado el Grupo sobre Formación en Antropología Pedagógica e Histórica (FORMAPH) de la Universidad de Antioquia, y la línea de investigación en Antropología Pedagógica. Persona y formación tanto del Grupo Tendencias Actuales en Educación y Pedagogía (TAEPE) como del reciente Doctorado en Humanidades, Humanismo y persona de la Universidad de San Buenaventura, entre otros esfuerzos individuales de maestros e investigadores

## Pedagogía, educación y formación en la tradición pedagógica alemana

En su configuración e institucionalización como campo disciplinar y académico, la tradición pedagógica alemana construye desde el pensamiento filosófico, especialmente desde las comprensiones derivadas de la Ilustración, el idealismo y las ciencias del espíritu, la idea de la educación en su dimensión histórica, como vivencia humana. En *Ensayos sobre pedagogía alemana*, Runge (2008), quizá el mayor conocedor de esta tradición en el país<sup>2</sup>, define la *pedagogía* desde esta línea de pensamiento.

Utilizamos la expresión “pedagogía” en un sentido equivalente al de “ciencia de la educación” y, en cierta medida, al de “ciencias de la educación” [...] para designar un *ámbito disciplinar, académico e institucional en el que se tratan asuntos referidos a la educación* y ligados a ella como la enseñanza, la instrucción, el aprendizaje y la formación. Es decir, utilizamos la expresión pedagogía como nombre general para designar un campo disciplinar de estudio e investigación que se institucionalizó y academizó durante el siglo xviii [...] y que en tradiciones como la alemana cuenta con un claro reconocimiento como parte de las ciencias sociales y humanas. Entendemos entonces por pedagogía un *campo disciplinar, plural y abierto* que obedece, precisamente, a la complejidad de su asunto tratado: la educación. De acuerdo con esto último, la pedagogía se puede entender, a la vez, como un campo disciplinar *teórico y práctico (especulativo, descriptivo, experimental y normativo)*. *Teórico*, en cuanto en ella se producen conocimientos especulativos sobre la educación (historia, sociología, antropología, filosofía de la educación); conocimientos a partir de los cuales se busca dar claridad y entender los problemas de la educación, tratando de describirla, explicarla, comprenderla (qué es la educación, por qué y cómo los hombres se perfeccionan por ella, cuáles son sus aspectos antropológicos, cómo se ha dado en las sociedades y en la historia). Pero

2 En cuanto al estudio específico de la pedagogía alemana en el país es importante resaltar el aporte realizado por la revista *Educación y Pedagogía* de la Universidad de Antioquia que desde 1991 ha realizado traducciones de autores como Wolfgang Klafki, Winfried Bohn, Helmut Fend, Otto Friedrich Bollnow o Rudolf Vierhaus, entre otros, con el fin de introducirlos al contexto nacional. Este interés por la tradición pedagógica alemana y sus conexiones con nuestro país impulsó la realización del Primer Simposio Colombo-Alemán en 1999 en Medellín, y la publicación posterior del libro *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania* (Universidad de Antioquia, 2001).

es igualmente un campo disciplinar *práctico* en la medida en que en él también se producen reflexiones, conocimientos, experiencias y propuestas aplicadas que se refieren y se dirigen a la praxis –educación, enseñanza, a las prácticas de crianza–, con el propósito de justificarla (qué hace educadora a una acción, qué significa y cómo se justifica una acción educativa correcta y legítima), mejorarla, cualificarla, hacerla formativa, etc. (Runge, 2008, pp. 30-31)

Esta definición esclarece la doble dimensión de la pedagogía, constituida por la teoría y la práctica, que remite tanto al conocimiento científico e histórico como a aquellos saberes pedagógicos que surgen de la experiencia educativa. Además, plantea que dicha praxis es el objeto de estudio de la *pedagogía* en el marco más amplio “del conocimiento en la interioridad de una cultura” (Zuluaga et al., 2003, p. 36). Y es que, en palabras de Wulf (1985), “la pedagogía es una lectura del mundo más que un dispositivo de dominación, se trata de una concepción sobre el mundo, el hombre, la sociedad, la infancia, la escuela, el conocimiento, entre otros” (citado por Echeverri, 2013, p. 3).

La pedagogía identifica como su objeto de estudio a la educación, campo de apertura social y de problematización de pensamiento que promueve tanto la apropiación del legado cultural como la reconstrucción del conocimiento, de manera que transforma las condiciones de vida de las personas y sus comunidades. De acuerdo con Dilthey (1940), Spranger (1935) o, en el contexto latinoamericano, Luzuriaga (1991), se puede afirmar que la pedagogía es una “ciencia del espíritu o de la cultura” que estudia la educación como una parte de la realidad humana y contesta a preguntas como: ¿Qué es la educación?, ¿cómo debe ser la educación?, ¿cómo debe realizarse la educación?, relacionándolas con la vida individual y social de las personas.

En el seno de la tradición pedagógica alemana *la educación es una praxis, un hacer*. Teniendo en cuenta que la pedagogía reflexiona o investiga sobre este hacer, Benner (1996, citado por Runge, 2008) ha planteado el concepto de *praxeología*, que esclarece la relación entre lo pedagógico y las distintas formas de praxis social que constituyen la cultura. En ella, las personas se enfrentan a tres situaciones problemáticas humanas fundamentales: confrontación entre ellos mismos, derivando asuntos de organización, regulación, gobierno, etc.; confrontación entre ellos y la naturaleza, que se configura en la conservación y el dominio del medio propio del trabajo, la ciencia o la técnica; e interiormente, debido a la imperfección como rasgo propio de la condición humana y a la *formabilidad* contenida en todo hombre. En este

último conflicto, su apertura al mundo lo enfrenta con su propia fragilidad y finitud. De acuerdo con Runge (2008),

Así, dentro de la complejidad de la praxis social conjunta, la práctica educativa o educación aparece entonces, a la vez, como una *forma de autoconservación humana, de humanización*, que se ha enfocado fundamentalmente en el trabajo sobre el “desvalimiento” (Pestalozzi) y no formación de las nuevas generaciones –“el ser humano solo puede devenir humano mediante la educación” (Kant)– y, a nivel de la dinámica social misma, como una estrategia social para autorreproducirse y establecer dinámicas de mediación. Así pues, mediante la educación se le ayuda a las nuevas generaciones a su supervivencia (socializándolas, culturizándolas, educándolas, instruyéndolas) en sociedad y se regula, en términos micro y macrosociales, el proceso de cambio y relevo generacional, manteniéndose con ello la existencia misma de la sociedad [...]. Así pues, desde el punto de vista praxeológico, el ser humano es concebido como un ser que actúa, interactúa y trabaja, como un ser que experimenta constantemente y que se compromete con su propio actuar que tiene lugar tanto en el mundo de lo simbólico como en el de lo histórico y cultural. (p. 35)

De esto se deriva que, cronológicamente, la educación antecede a la reflexión sistemática sobre ella. “Por lo tanto, la educación como una praxis social ni surge con la reflexión pedagógica, ni el saber que en ella se produce –saber hacer– es un saber exclusivo de esta última” (p. 35). De hecho, para especificar su significado y sentido, Runge (2008) ensaya la siguiente definición orientadora sobre esta praxis:

La educación o práctica educativa es la actividad —o el conjunto de actividades— o simplemente la praxis en la que la instancia A (maestro, profesor, tutor, sabio) en el marco de unas orientaciones que bien pueden ser implícitas o explícitas (para qué) y de unas circunstancias específicas (aspectos sociales, culturales, locativos), pretende y trata de influir sobre una instancia B (alumno, adulto, aprendiz, grupo) de un cierto modo (cómo) con el propósito (con qué fin) de que esa instancia B se transforme, bien sea al apropiarse de unos contenidos (qué) y/o al cambiar su forma de ser (con el propósito de que mediante ese cambio, ese devenir algo otro, se forme —*Bildung*—). (p. 38)

Esta distinción entre *Bildung* (formación) y *Erziehung* (educación), que fue originalmente planteada por Herbart (1990), ha suscitado múltiples estudios de base etimológica y filosófica en los últimos años (Garcés y Runge, 2011; Horlacher, 2014a, 2014b; Fabre, 2011; Vierhaus, 2001; Ipland, 1999) debido a

que se desarrolla en el seno de una lengua, una cultura y una tradición pedagógica específicas. Este autor pionero diferencia con claridad la idea de formación (*Bildung*) de la educación, pues esta última atañe a la adaptación de las personas a unas condiciones dadas, mientras la primera revela un proceso de despliegue del ser humano. Así se reconoce que el hombre no nace determinado –como lo pretende el sistema educativo que define lo que es importante de aprender y lo que no–, sino que se determina y se forma en su despliegue como persona, durante su propia existencia (Saavedra, 2020).

La formación, entonces, “designa el modo específicamente humano de dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 2012, p. 39) de manera impredecible o contingente. No se puede determinar por unos objetivos de clase, un profesor, un currículo, una institución o un sistema escolar, más allá de que estos puedan y deban influir en dicho proceso. En efecto, la formación no elimina el papel del maestro. Por el contrario, requiere de un encuentro con *el otro*, así como con *lo otro* que hay en uno mismo, para lograr la realización personal, pues “reconocer en lo extraño lo propio, y hacerlo familiar, es el movimiento fundamental del espíritu, cuyo ser no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro” (Gadamer, 2012, p. 43). Es decir, la *Bildung* enfatiza en el proceso de constantes transformaciones (conversiones) que atraviesan las personas durante su existencia, en el encuentro y la apropiación de lo extraño del mundo, de *lo otro* y *los otros*, para abrirse a sí mismos, en aras de su propia proyección. Sin duda, tales cambios superan, trascienden o al menos modifican en diferentes grados los ideales educativos planteados desde el exterior.

Si bien la *Bildung* se configura en el debate educativo del siglo XVIII, se han evidenciado sus conexiones con la *paideia* griega (Vilanova, 2001), pues el marco de la filosofía antigua como modo de vida implicó una articulación de la cultura y la educación como parte de “la estructura histórica objetiva de la vida espiritual de una nación” (Jaeger, 2001, p. 2). De modo más amplio, estos estudios han concluido que la *formación* es un concepto íntimamente vinculado a la evolución humana en toda su historia, desde “los protoorígenes del hombre” pues “la necesidad formativa proviene de una lógica interna, de una dialéctica del concepto con la existencia humana” (Ipland, 1999, p. 49). En particular, su devenir desde el misticismo de la Edad Media supone “reconstruir en cada persona la imagen de lo divino que lleva en sí” (Aranguren, 2004, p. 36); su cultivo personal. Precisamente, el idealismo alemán renueva su significado místico en cuanto vida elevada a la que el ser humano aspira.

La palabra alemana *Bildung* remite a imagen (*Bild*), modelo (*Vorbild*), imitación (*Nachbild*). Es una síntesis y, a la vez, una superación de *Form* (forma), *Kultur* (cultura) y de *Aufklärung* (Ilustración). El origen de la *Bildung* se sitúa en la mística medieval en la que el hombre lleva en su alma la imagen (*Bild*) de Dios, a partir de la cual ha sido creado y la cual debe desarrollar. En el siglo XVIII la idea de *Bildung* se separa progresivamente del antiguo concepto de forma exterior natural (una formación montañosa, un rostro bien formado) para espiritualizarse y asociarse a *Kultur*, bajo la influencia de Herder y Wilhelm von Humboldt. (Fabre, 2011, p. 216)

Evidentemente, este último autor fue quien planteó con mayor profundidad la dimensión ética de la formación, derivada de la idea kantiana del hombre como único ser educable, quien tiene como deber cultivar sus propios talentos, esto es, realizar una versión mejorada de sí mismo. Refiere “a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter” (Humboldt, citado por Gadamer, 2012, p. 39). Precisamente, el contacto de esta idea con el neohumanismo es el que influye de manera determinante en el campo pedagógico y en las ciencias del espíritu, tal como lo plantea Gadamer (2012): “el *concepto de la formación* que entonces adquirió su preponderante validez fue sin duda el más grande pensamiento del siglo XVIII, y es este concepto el que designa el elemento en el que viven las ciencias del espíritu” (p. 37).

Este sentido moderno —espiritual— con el que se difunde este concepto por todo el mundo debido a las consabidas influencias de Alemania en cuestiones filosóficas y pedagógicas, solo se desarrolla en este país vinculado al pietismo, con su particular idea de experiencia religiosa personal. Este movimiento luterano relaciona la apariencia exterior con el interior humano (su alma) pues desde la autoobservación y la autorreflexión personal se busca la comprensión del mundo y de la naturaleza. Dicho énfasis en la autoformación se vinculó al desarrollo de un estilo o manera de vivir (una estética) que cada persona proyecta ante sí misma para realizarse dentro de sus múltiples posibilidades de existencia. Ese “llegar a ser lo que se es” que Nietzsche (2002) retoma de la consabida sentencia de Píndaro para plantear el despliegue espiritual de cada persona en particular, como efecto, no consecuencia, de la acción educadora (Larrosa, 2013). Así pues, este concepto “se centra principalmente en los procesos internos y no puede describirse como educación en el sentido de crianza o capacitación. *Bildung* tampoco es conocimiento;

en cambio, describe una autocomprensión estética con una pretensión de verdad y bondad” (Horlacher, 2014a, p. 38). Por esta razón, este ideal se convirtió en el símbolo de esta época, abordado, además del pietismo, por la Ilustración y el *Sturm und Drang*, con todo el impacto y la difusión derivados para el mundo de las ideas y las artes, de corte claramente neohumanista y romántico.

En suma, la tradición pedagógica alemana ha configurado los conceptos de formación (*Bildung*) y educación (*Erziehung*) para ocuparse, respectivamente, de la *formabilidad* y la *educabilidad*. La primera, entendida como ductilidad en cuanto condición específicamente antropológica, a través de la cual el hombre se transforma interiormente de acuerdo con las influencias del exterior, las cuales incorpora o ante las cuales reacciona, elaborando nuevas estructuras espirituales que lo personalizan y socializan. Gracias a esta condición, la *educabilidad* refiere al proceso de socialización para adquirir la cultura en el plano de las interacciones sociales. Tal es el marco general en que se desarrolla la antropología pedagógica en el siglo xx en Alemania, la cual se enfoca en el hombre como ser formable de acuerdo con su espíritu y su consecuente apertura al mundo.

## Antropología pedagógica: educación y formación para el *homo educandus*

La antropología pedagógica aborda, de manera distintiva e integrada, dos procesos fundamentales de la vida del hombre: *educación* y *formación*, por medio de los cuales el ser despliega, instruye, ejercita, realiza y consolida tanto sus capacidades biológicas como sus disposiciones espirituales, humanizándose. Así, atiende al doble carácter fundamental del *anthropos* planteado por Kant (1978, citado por Scheuerl, 1985), tanto el fisiológico, de lo que la naturaleza hace de él, como el pragmático, “de lo que él en cuanto ser que actúa libremente hace, o puede hacer, de sí mismo” (p. 10). En este sentido, aborda el *homo educandus*, abierto, no especializado, carente desde su nacimiento, para contribuir en su comprensión pedagógica y abordaje educativo a lo largo de su existencia, pues justamente estudia las tensiones entre el ser (imagen del hombre) y su devenir específico (construcción de sentido personal) con el fin de desarrollar tanto su socialización como su personalización.

Para ello, esta disciplina se configura, por una parte, a través de los conocimientos proporcionados por las ciencias del hombre como fundamento para la reflexión pedagógica y su consecuente acción

educativa; y la manera en que esta praxis contribuye a profundizar la concepción y, sobre todo, el sentido de *ser humano*, por otra. Por estas vías, de acuerdo con Hamman, responde a dos preguntas (1992, p. 36): “¿Qué enseñan las acciones y circunstancias educativas sobre la esencia del hombre?” (conocer al hombre a través de la educación, mediante la cual se realiza) y “¿qué se deduce del modo humano de ser y de vivir para entender la educación?” (conocer la educación desde la realidad del hombre, determinada por sus condiciones). Estos dos ámbitos son precisados aún más por Dienelt (1980), al plantear como propósito de esta área fundamental de la pedagogía la “determinación esencial del *homo educandus*” como punto de partida para “el esclarecimiento de la comprensión del fenómeno educativo” (p. 183). Como tal sujeto de estudio –el *homo educandus*– se caracteriza por su “variabilidad ontológica y posibilidad de configuración creadora del mundo y de sí mismo” (Roth, 1965, citado por Dienelt, 1980, p. 104), la antropología pedagógica configura un *camino medio* entre la pedagogía filosófica que proporciona fundamentación general sobre el ser humano y sus ideales formativos, y “la penetración filosófica en los fenómenos concretos mismos” para comprender la praxis educativa en sus circunstancias particulares (Bollnow, 2005).

Así, la pregunta por excelencia de cualquier acercamiento antropológico —“¿qué es el hombre?”— cuyo desarrollo establece semejanzas y, especialmente, distinciones con respecto a otras especies animales, adquiere dimensión pedagógica cuando indaga por el proceso de realización del ser humano en general y, especialmente, de cada persona concreta en sus circunstancias. Igualmente, la pedagogía, en cuanto reflexión sistemática sobre la educación y la cultura, enfatiza en su carácter antropológico, más allá de los discursos, prácticas y sistemas en los que se instituye el acto educativo, se interesa por conocer los rasgos humanos que lo hacen posible. De esta manera, estudia “el hecho de que el hombre empieza su vida como niño y que en cuanto ser extremadamente capaz de aprender y necesitado de formación depende por largo tiempo de ayudas pedagógicas” (Scheuerl, 1985, p. 13). Dice Londoño (2013) al respecto:

Podemos afirmar que el objeto fundamental de la pedagogía es la educación del ser humano, verdad aparentemente aceptada por todos pero poco profundizada en su importancia y alcances. En este sentido tendríamos que afirmar que la historicidad propia de la antropogénesis implica el crecimiento del ser humano a través de experiencias significativas que modifican la comprensión tanto de sí como de su relación con el mundo. La pedagogía

no la podemos reducir a un discurso abstracto lógicamente construido, ideal y desarraigado de la realidad. Al contrario, su objeto es el estudio de la persona concreta, en una situación histórica definida y en contextos que de una u otra manera condicionan “el hacerse hombre” y los objetivos educativos que pretenden ayudarlo a encontrar un sentido a su vida. (p. 29)

A diferencia de los animales que poseen una condición especializada, mediada por sus instintos, a través de los cuales preservan su vida natural en función de unas tareas predeterminadas; el hombre aparece en el mundo con una *inespecificación orgánica* y un *primitivismo biológico* (Gehlen, 1993). Con esto se reconoce que en el proceso evolutivo de la especie ni su anatomía ni su fisiología se han adaptado a un contexto específico, manteniéndose como un animal poco desarrollado y bastante frágil ante sus depredadores. Esto le representa la necesidad de *aprender a ser*, por lo cual ha de educarse y formarse, con el fin de no extraviarse en lo que le es impropio de acuerdo con su cultura. Solo el hombre puede considerarse *ser excéntrico* (Plessner, 2013) por su capacidad de salirse de su propio centro para indagar su vida de manera crítica y, a partir de allí, reorientar su existencia.

Esto confirma que “el hombre puede ser más o menos que un animal pero nunca un animal” (Scheuerl, 1985, p. 54), pues el espíritu que constituye su inteligencia práctica lo provee de

[...] *independencia, libertad o autonomía esencial* –o la del centro de su existencia– *frente a los lazos y la presión de lo orgánico*, de la “vida”. [...] Semejante ser “espiritual” ya no está vinculado a sus “impulsos”, ni al mundo circundante, sino que es “*libre* frente al mundo circundante”, está *abierto* al mundo. (p. 64).

En oposición al animal, cuya estructura fisiológica está determinada por y para el medio que habita, el hombre es capaz de una conducta que trasciende tal contexto, en ejercicio de su facultad para elegir y preferir. Él transforma la reproducción y la rigidez instintivas en creación y apertura para adaptarse a situaciones nuevas, no típicas de su especie. “El hombre es, según esto, la X cuya conducta puede consistir en ‘*abrirse al mundo*’ en medida ilimitada” (p. 66), lo cual quiere decir, justamente, que puede modelar su propia vida según su conciencia, libertad y voluntad.

## Las imágenes del hombre: fundamentos filosóficos de la antropología pedagógica

La antropología pedagógica requiere entonces de una indagación filosófica sobre el hombre para erigir los rasgos humanos hacia los cuales se proyectan las acciones educativas y de realización de las personas. Esta elaboración surge en el seno de la antropología filosófica concebida por Scheler (1972) en los siguientes términos:

Ciencia fundamental de la esencia y de la estructura esencial del hombre; de su relación con los reinos de la naturaleza (inorgánico, vegetal, animal) y con el fundamento de todas las cosas; de su origen metafísico y de su comienzo físico, psíquico y espiritual en el mundo; de las fuerzas y poderes que mueven al hombre y que el hombre mueve; de las direcciones y leyes fundamentales de su evolución biológica, psíquica, histórico-espiritual y social, y tanto de sus posibilidades esenciales como de sus realidades. En dicha ciencia hállanse contenidos el problema psicofísico del cuerpo y el alma, así como el problema noético-vital. (p. 9)

Desde este fundamento, la antropología *filosófica* reflexiona sobre los hallazgos empíricos de las demás antropologías para consolidar una idea de hombre, que socialmente trasciende en ideal al que tácita o intencionalmente se aspira, proyectando una antropología *pedagógica*. “La pregunta por qué es el hombre pertenece a la antropología filosófica. Pero dentro de esta antropología filosófica, al centrarse en el *homo educandus*, se enfatiza en ‘el hombre que se hace, en el niño y el adolescente’” (Dienelt, 1980, p. 39). Es decir, en la existencia en proceso continuo de convertirse en hombre: ese *siendo* constante en el que el carácter no fijado (potencia) deviene permanentemente en acto. En efecto, para alcanzar su realización, “el hombre necesita aprender a ser lo que es —y antes, saber lo que es— porque puede acabar “siendo”, en su actuación, en su comportamiento, justamente lo que no es” (Barrio, 2010, p. 33). Esta autointerpretación le posibilita desarrollar determinadas cualidades, consolidando su ser y hacer en el mundo, de acuerdo con su apertura originaria.

No es de extrañar entonces que una parte considerable de la antropología pedagógica explore las imágenes del hombre recopilando las comprensiones sobre lo humano y sus aspiraciones consecuentes en diversos pueblos y épocas. Esto confirma la idea según la cual “todos los sistemas pedagógicos o hipótesis sistemáticas contienen una antropología pedagógica o tienden a ella” (Roth, 1966, citado por

Scheuerl, 1985, p. 19), o, más puntualmente, que “toda pedagogía se basa en una antropología” (Bollnow, 1979, citado por Scheuerl, 1985, p. 16).

Este fue el esfuerzo reconstructivo que presentó Nohl (1981) en el primer libro publicado en Alemania sobre antropología pedagógica, *Carácter y destino*, en 1929. Allí, este pedagogo de las ciencias del espíritu estudia al hombre desde sus aspectos congénitos e inmutables hasta su desarrollo espiritual, modelado por las diversas formas de vida, articulando los aportes especialmente de filósofos, pedagogos y psicólogos en conexión con otras ciencias humanas. Por esta misma vía, Scheuerl (1985) parte de la *paideia* griega y la tradición presocrática y sofística para luego profundizar en las concepciones educativas y formativas de autores clásicos como San Agustín, Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Kant, Herder, hasta los planteamientos contemporáneos de Nietzsche y Portmann, y los estudios antropológicos de Scheler, Hartmann, Plessner o Gehlen. Más recientemente, Hamman (1992) profundiza en los modelos clásicos (occidental-cristiano, dinamicista-biologista, marxista) y contemporáneos (antropobiología, conductista, cibernético, de análisis existencial) con este mismo fin de evidenciar estos ideales formativos a los que ha tendido la educación históricamente.

Dentro de la antropología pedagógica, el término *imagen del hombre* refiere, a veces indistintamente, a modelos o directrices que se pretenden alcanzar, al compendio de datos antropológicos de un momento histórico determinado, o a los análisis estructurales minuciosos sobre lo humano desde diversas disciplinas. Con el propósito de clasificar tales aproximaciones, Scheuerl (1985) distingue tres tipos de estudio antropológico: uno integrador, que busca agrupar todas las ciencias del hombre basado en la ambición de su comprensión total; otro analítico-existencial, basado en los aspectos inestables de la condición humana desde un abordaje fenomenológico; y finalmente, los estudios orientados a estas imágenes del hombre, como modelos sociales.

En cualquiera de estos grupos, la antropología pedagógica se debate entre la realidad empírica y los ideales de cada cultura pues, de acuerdo con Nohl (1981), más allá de hacer parte del gran campo del conocimiento del hombre en general, esta se orienta a la educación. Por ello, se enfoca en la realidad circunstancial de las personas, pero siempre apuntando a sus posibilidades axiológicas (valores) en cuanto aspiración a una vida superior. Para este autor, “el verdadero hombre solo se revela en la comprensión ideal, que es, además, la condición de toda comuni-

dad pedagógica” (Nohl, 1981, p. 19), lo cual implica siempre abordarlo como posibilidad espiritual, trascendiendo sus limitaciones biológicas.

Sin embargo, en la actualidad ya no se trata de desplegar una ideología desde una concepción particular del ser humano, como directriz a seguir, sino de reelaborarla continuamente, de acuerdo con los avances de las ciencias del hombre (Saavedra, 2020b). Ciertamente,

[...] la antropología pedagógica viene a situarse en el límite en el que nos hemos de preguntar si la multiplicidad histórica de las situaciones no nos impide pronunciar definiciones antropológicas (por ejemplo, acerca “del niño”, de “la educación”, o de “la persona madura y adulta”) relativizando de antemano todas las imágenes del hombre. (Scheuerl, 1985, p. 14)

Si el carácter abierto del ser humano abre múltiples posibilidades de realización, las cuales se consolidan como efectos que responden a la realidad cambiante y también plural a la que está expuesto en diversos nichos sociales, el mismo concepto de *hombre* está infinitamente reconstruyéndose, actualizándose.

De acuerdo con Dienelt (1980), para superar la preeminencia de estas imágenes predeterminadas, la antropología pedagógica estudia críticamente la experiencia humana de seres concretos, no idealizados, construyendo entonces tales imágenes a través de la experiencia real: “en el trato con las personas” según exigía Nohl (1981). En este proceso se devela que el hombre no solo afronta asuntos de supervivencia como los demás animales, sino que también está llamado a la construcción del sentido de su vida particular desde el ejercicio de su libertad. Este intento, desde una perspectiva existencial, configuraría la *esencia* del hombre: lo que cada persona es de manera única y singular. A su vez, tales conceptos plurales y en constante construcción conllevan una activa reflexión pedagógica sobre la educación y la formación basada en el destino del hombre y el sentido de su vida en particular, abordando a cada persona en sus propias circunstancias. “La formación en cuanto penetración espiritual, en cuanto interpretación del mundo, en cuanto hallazgo del sentido de la vida, representa una necesidad humana; de que la formación aparece, pues, como un medio de dominio de la existencia” (Dienelt, 1980, p. 337). Por esta razón, lo importante no está en instituir métodos o fórmulas para la instrucción, sino en crear interacciones y escenarios significativos que posibiliten el hallazgo de dicha orientación vital.

En última instancia, el centro de atención de la antropología pedagógica es la formabilidad y la educabilidad del ser humano, por medio de las cuales encuentra o crea un sentido particular para su existencia en el marco de posibilidades dado por la cultura y la educación. En este entorno, el *desbordamiento de sentidos* que implica la formación (Vargas et al., 2010) lleva a las personas a trascender lo propuesto, tomando conciencia de sí y adueñándose de su existencia, a través del tejido de significaciones que constituye el *mundus* humano.

## El *anthropos* como un ser de mediaciones

De acuerdo con el propósito de la antropología pedagógica de reelaborar constantemente la concepción del *anthropos* de acuerdo con los avances de las ciencias del hombre, para así enriquecer la reflexión pedagógica, y viceversa, a continuación establecemos un puente entre los fundamentos de la antropología de la comunicación (Duch y Chillón, 2012), la antropología filosófica (Scheler, 1960), la filosofía cultural (Cassirer, 2016) y la antropología cultural (Geertz, 2006), por una parte, y las ideas recientes de antropología pedagógica (Barrio, 2010; Vargas-Guillén et al., 2010), por otra, con el fin de actualizar las imágenes generales del hombre en la construcción singular, existencial, *de sentido* por parte de cada persona.

De acuerdo con Duch y Chillón (2012), el hombre es un ser de mediaciones, debido a que solo puede acceder al mundo a través de sus múltiples lenguajes, los cuales no se limitan a ser un medio de ingreso, sino que constituyen, a través de sus signos, símbolos y metáforas, la única realidad humana posible. En cuanto ser políglota, el *anthropos* recurre a diversos modos de expresión y representación, por lo cual no se reduce específicamente a una de sus mediaciones –*Homo symbolicus*, *Homo sapiens*, *Homo logicus*, *Homo mythicus*, *Homo signans*, *Homo ridens*, *Homo faber*, *Homo Loquens*– sino que hace del lenguaje su mediación constitutiva – “el lenguaje es la casa del ser”, según célebre expresión de Heidegger (2013)– pues a través de esta facultad exclusiva se crea a sí mismo y configura su mundo.

Por mor del lenguaje, ante todo, la “realidad humana” es creación radical, *poiesis* en sentido estricto. El *anthropos* poetiza e inventa sin cesar [...]. Es una criatura fabuladora que se conduce semiótica, imaginativa y estéticamente, y que gracias sobre todo al verbo –aunque no solo, añadimos nosotros– es capaz de erigir y esculpir el *mundus* que habita. (Duch y Chillón, 2012, p. 131).

A través del lenguaje el hombre no solo crea la realidad, sino que se despliega en ella, instituyendo la cultura como su segunda naturaleza (*mundus*), en cuanto entorno artificial que justamente lo aleja de la naturaleza pura (*physis y bios*) y le posibilita diversas maneras de realizarse desde un nicho social específico (Duch y Chillón, 2012). En consecuencia, todas sus producciones son una *hechura*, producto del *empalabramiento* de la realidad en el que se hace humano (Chillón, 2014).

Esta construcción de lo real, de la vida, de su *mundus*, solo es posible porque el hombre es un animal simbólico; esto es, porque posee una “facultad simbolizadora” que le permite generar *formas simbólicas* entendidas como diversas composiciones de lo que instituye como mundo. Tales creaciones del espíritu son el lenguaje, el arte, el mito o el conocimiento, según la filosofía cultural propuesta por Cassirer (2016). Sin aquellas, vivir se limitaría a existir biológicamente y no a la vida que, en términos humanos, solo puede constituirse mediante los procesos de significación, en la creación de símbolos. A través de ellos, el espíritu se articula con la materia, con ese ideal de lo puramente sensible, para construir la única realidad posible para el hombre. Así, además de sintetizar las oposiciones entre objetividad y subjetividad, entre espíritu y materia, entre interior y exterior, se instituye el mundo y la conciencia personal, construyendo la vida, su *sentido*.

En cuanto animal simbólico, el *anthropos* evidencia que solo puede constituirse a través de mediaciones. Esto lo hemos explorado con mayor detenimiento a través de tres perspectivas (Saavedra, 2020b): en primer lugar, desde la antropología filosófica (Scheler, 1960), que sitúa el lugar metafísico y privilegiado del hombre en el cosmos basado en la manifestación en él del espíritu. En segundo lugar, desde la filosofía cultural (Cassirer, 2016) y la consecuente antropología de la comunicación (Duch y Chillón, 2012), porque su única manera de conocer (crear) la realidad es a través de las formas espirituales. Finalmente, desde las antropologías pedagógica (Barrio, 2010) y cultural (Geertz, 2006), porque su ser carente biológicamente requiere de la cultura y de la educación, en cuanto mediaciones simbólicas, para consolidarse como humano, para llegar a ser hombre. Se trata, evidentemente, de tres caminos para llegar al mismo lugar, aquel en el que la proyección espiritual del hombre se consolida en su creación por excelencia: la cultura, que a su vez lo lleva a crearse a sí mismo.

Debido a que el hombre se define como creador de formas espirituales, la primera perspectiva permite concebir a la persona como “*centro activo* en que el

espíritu se manifiesta dentro de las esferas del ser finito” (Scheler, 1960, p. 63). Esto evidencia que más allá de los grados del ser psicofísico (el impulso afectivo de la planta, la conducta instintiva y la memoria asociativa de los animales, hasta llegar a la inteligencia práctica de estos en un nivel superior) en los que el hombre ocupa esta última, máxima escala; su esencia y su puesto en el cosmos no están relacionados con su inteligencia y capacidad de decisión consecuente, sino dados por su extensión metafísica, por su *espíritu*. De acuerdo con la célebre definición de Scheler (1960), este principio se opone a la vida natural dado que engloba los procesos de la razón, “la intuición de fenómenos primarios o esencias, y además una determinada clase de actos emocionales y volitivos” (p. 65). El hombre, entonces, no está configurado exclusivamente por el medio que habita, sino que sus carencias y falta de especialización biológicas, ahora afrontadas desde el espíritu, constituyen su apertura al mundo, mediante la cual trasciende sus limitaciones contextuales a partir de la síntesis de lo real y de sí mismo en un proceso de objetivación.

Para el animal, en cambio, no hay “objetos”. El animal vive extático en su mundo ambiente, que lleva estructurado consigo mismo adonde vaya, como el caracol su casa. El animal *no* puede llevar a cabo ese peculiar *alejamiento y sustentación* que convierte un “medio” en “mundo”; ni tampoco la transformación en “objeto” de los centros de “resistencia”, definidos afectiva e impulsivamente. Yo diría que el animal está esencialmente *incrustado y sumido* en la realidad vital correspondiente a sus estados orgánicos, sin aprehenderla nunca “objetivamente”. *La objetividad es, por tanto, la categoría más formal del lado lógico del espíritu.* (Scheler, 1960, p. 67).

Más allá de la conciencia también existente en el animal, el hombre desarrolla *conciencia de sí*, lo cual le permite manejar sus impulsos. De esta manera, no solo puede

[...] elevar el “medio” a la dimensión de “mundo” y hacer de las “resistencias” “objetos”, sino que puede también –y esto es lo más admirable– convertir en *objetiva su propia constitución fisiológica y psíquica*. Solo por esto puede modelar *libremente* su vida. (Scheler, 1960, p. 68)

El *anthropos* objetiva el mundo y a sí mismo. Al hacerlo, se eleva por encima de su ser y de la realidad convirtiendo todas las cosas y seres en objetos de conocimiento, de manera que proyecta una nueva dimensión de lo real a partir de formas espirituales, entre las cuales el lenguaje y la cultura ocupan un lugar fundamental.

Justamente, la segunda perspectiva enfatiza en el papel del lenguaje, no como envoltura de lo real, vehículo del pensamiento o representación de los objetos del mundo, sino como la forma espiritual constitutiva de la realidad. Sus diversas manifestaciones no se proponen como copias de lo real externo predado, sino que “representan las grandes direcciones de la trayectoria espiritual, del proceso ideal en el cual se constituye para nosotros la realidad como única y múltiple” (Cassirer, 2016, p. 71). Es decir, cada expresión lingüística es comprendida no como *objeto en sí* ni como una copia burda de la realidad, sino como signo cuyo valor está en su significación independiente. Esta contiene la forma espiritual en que el hombre crea la realidad, lo cual le facilita realizar conexiones con otros signos, así como “hacer presente lo ausente, lo ausente pretérito y también lo ausente por venir” (Chillón, 2010), trascendiendo la inmediatez de lo físico, esto es, configurando su conciencia.

La conclusión antropológica de esta segunda perspectiva es que, más allá del poliglotismo o la diversidad cultural, es rasgo distintivo del ser humano su facultad simbolizadora, *lo simbólico*, mediante lo cual construye su *mundus* basado en la unión entre materia y espíritu. Aún más, esto conlleva entender, de acuerdo con Cassirer (2016), que el hombre se crea a sí mismo mediante la palabra y, por tanto, es en sí mismo una forma simbólica, mediado por su cualidad de ser libre, no determinado, aunque condicionado por leyes naturales y sociales.

Esto remite a la tercera perspectiva, que considera al hombre como “un animal inserto en las tramas de significación que él mismo ha tejido”, su cultura (Geertz, 2006, p. 20). Esta, además de sistema semiótico, cumple la función de controlar su conducta, dado que es justamente el hombre el animal que depende de ayudas extragenéticas para ordenar su vida y gobernarse. De este modo, como ya lo argüía la antropología pedagógica, no es posible definir al ser humano exclusivamente desde sus aptitudes innatas, sino que en relación con ellas se ha de atender a estos sistemas de significación que logra crear como expresión de su espíritu. La cultura, entonces, es parte constitutiva del ser humano en cuanto *serie de dispositivos simbólicos o fuentes extrasomáticas de información* que le indican lo que debe ser, cómo debe comportarse. “Llegar a ser humano es llegar a ser un individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas” (Geertz, 2006, p. 57).

En respuesta a su insuficiencia biológica, que no le permite adaptarse a un medio específico para existir, el hombre adapta cualquier contexto a sus propias necesidades a través de su creación fundamental, la cultura. Esta, además de consolidar la distancia entre él y la naturaleza, proyecta un sistema semiótico que busca modelar “una serie de conductas relativamente coherentes, que den estabilidad y firmeza al comportamiento humano, facilitando que este pueda ajustarse a la índole peculiar del ser del hombre, que es la propia de un híbrido psicobiológico” (Barrio, 2010, p. 105). A través de este entramado simbólico el hombre mismo se transmite hábitos, saberes, tecnologías y modos de ser para la conservación de la especie, a partir del reconocimiento de su precariedad instintiva.

El hombre necesita tanto de esas fuentes simbólicas de iluminación para orientarse en el mundo, porque la clase de fuentes no simbólicas que están constitucionalmente insertas en su cuerpo proyectan una luz muy difusa. Los esquemas de conducta de los animales inferiores, por lo menos en mucha mayor medida que en el hombre, les son dados con su estructura física; las fuentes genéticas de información ordenan sus acciones dentro de márgenes de variación mucho más estrechos y que son más estrechos en cuanto más inferior es el animal. En el caso del hombre, lo que le está dado innatamente son facultades de respuesta en extremo generales que, si bien hacen posible mayor plasticidad, mayor complejidad y, en las dispersas ocasiones en que todo funciona como debería, mayor efectividad de conducta, están mucho menos precisamente reguladas. Y esta es la segunda fase de nuestra argumentación: si no estuviera dirigida por estructuras culturales –por sistemas organizados de símbolos significativos–, la conducta del hombre sería virtualmente ingobernable, sería un puro caos de actos sin finalidad y de estallidos de emociones, de suerte que su experiencia sería virtualmente amorfa. La cultura, la totalidad acumulada de esos esquemas o estructuras, no es solo un ornamento de la existencia humana, sino que es una condición esencial de ella. (Geertz, 2006, p. 52)

Así pues, el *anthropos* es inconcebible sin mediaciones y, por tanto, solo puede constituirse a través de la palabra, del símbolo, del artificio cultural. “*De ahí que la cultura sea, no solo compensadora de la naturaleza humana sino, en rigor, parte de ella*”, como “el modo propio y natural del *bios* humano, el ingrediente más específico de su ‘biocenosis’” (Barrio, 2010, p. 104, énfasis del original). Esto constata el papel ontológico del lenguaje debido a que, para lograr conocer el mundo, el hombre lo abstrae, bautiza y representa,

simbolizándolo, humanizándolo. Por esta misma vía, se nombra a sí mismo, haciéndose objeto de meditación, representándose lo que es y lo podría ser a partir de un proceso autorreflexivo que le permite dirigir su propia existencia.

La realidad humana solo es posible en el lenguaje, pues *lo real* solo es tal para el hombre si le da un nombre, a partir del cual da existencia a aquello que puede pensar, entender, reflexionar, como una “síntesis no dada anteriormente del ‘yo’ y el ‘mundo’” (Cassirer, 2016, p. 35). Este entrelaza el aspecto fónico con la dimensión semántica para construir sentido. Así se construyen los hechos, que no son otra cosa que constructos sémicos que el hombre teje y comunica. Justamente Gadamer (1992) ha desarrollado el concepto de *lingüística* a partir de los planteamientos de Humboldt y Herder, profundizando que tanto el hombre como el mundo están inmersos en el lenguaje. “Aprender a hablar no significa utilizar un instrumento ya existente para clasificar el mundo familiar y conocido, sino que significa la adquisición de la familiaridad y el conocimiento del mundo mismo tal como nos sale al encuentro” (Gadamer, 1992, p. 148). Su investigación reafirma que el ser humano está mediado por la interpretación lingüística.

Por lo demás, toda forma simbólica pone de manifiesto la *condición ambigua* del ser humano, ese “ser anfibio en el que lo ingénito y pre-dado —la fisiología, el instinto, los genes— integra el sustrato sobre el que medra lo artificial y adquirido —la historia, la cultura y los *memes*—” (Chillón, 2010, p. 20). Y es que, no importa la perspectiva en la que se piense la experiencia humana, esta se encuentra en puntos intermedios e inestables entre la determinación y la libertad, la estructura biológica y su actualización biográfica, lo natural y lo cultural, sus ansias de infinitud desde su finitud insoslayable, sus proyecciones espirituales en medio de sus necesidades fisiológicas. Aunque esta condición podría asumirse inicialmente como deficiencia por las incomodidades e inconformidades asociadas a la indeterminación, dentro de la reflexión pedagógica constituye el mayor potencial de la especie, pues implica que no existe una fórmula infalible para vivir. Tal responsabilidad recae en el hombre y sus elecciones ante los dilemas existenciales. En consecuencia, él puede rehacer su vida cuando quiera.

Así pues, la antropología pedagógica constata y recrea esta condición ambigua del hombre entre su ser (imagen) y su devenir (sentido). El lenguaje como forma espiritual hecha cultura prescribe tradiciones y enseñanzas que se transmiten mediante la educación, queriendo mostrar al hombre lo que ha de ser en cada nicho social específico. Simultáneamente, configura

su conciencia, a través de la cual él podrá reaccionar a la educación para tomar decisiones singulares gracias a su *formabilidad* distintiva.

## La formación como construcción de sentido

A partir de la idea de cultura como esquema de conducta humana, la *educación* posibilita una experiencia significativa en el nicho social al cual el niño llega al nacer, desde su contexto familiar hasta la escuela, atravesando todos los ámbitos externos que procuran acogerlo y legarle una manera de ser y de vivir. Por su parte, la *formación* es su desbordamiento interior, el despliegue de sus posibilidades, que evidencia una respuesta propia –conciencia, voluntad, toma de postura, autonomía– y que, en cuanto tal, trasciende lo propuesto por tales acciones educativas, para construir un sentido personal. La formación se refiere al trabajo sobre sí mismo para forjar el hombre al que se aspira, contenido en uno mismo como deseo y posibilidad de existencia, el cual debe desplegarse, desbordarse, convertirse, transformarse (Saavedra, 2017, 2020a).

En este proceso, el lenguaje como su mediación fundamental, así como instituye parámetros culturales que lo orientan en el mundo, permite al *anthropos* adquirir conciencia de sí, proyectando su existencia a través de realidades hechas de palabras. Tan solo la presunción de un pasado o un futuro –irrealidades solo existentes en la mente del hombre gracias al lenguaje– le permite comprenderse a sí mismo y proyectarse, de acuerdo con su apertura al mundo.

Lo que *aún no es* forma parte importante de lo que el ser humano *es*. En efecto, en una medida no pequeña, todo hombre es lo que ha llegado a ser (a partir de lo que fue y ya no es) y lo que aspira a ser y todavía no ha logrado ser. La descripción de esos dos sectores de lo irreal forma parte de la realidad de lo que cada ser humano es. (Barrio, 2010, p. 114)

Esto ilustra, sin duda, una manera en la que el lenguaje constituye la formación, es decir, la humanización, en cuanto desbordamiento de sentidos.

Precisamente, en *La humanización como formación*, Vargas-Guillén et al. (2010) plantean una actualización del concepto de formación en el intento de responder a la pregunta “¿Para qué formar a la persona humana?”, desde la fenomenología y la antropología pedagógica. Con este propósito, parten de la definición de Heidegger, quien afirma que formar es “poner en libertad el ser en la comparecencia del ente mismo”. Esto es ampliado por el autor en los siguientes términos:

Precisamente la *formación* es un poner en libertad al ser en su *ahí*, es la habilitación del *Dasein* no solo para que se *ex-ponga*, sino para que en su “lenguaje” *ponga* de manifiesto –en *ex-posición*– al ser mismo. Entonces la formación no es una estrategia para *imponer un carácter* o para *marcar*, sino que es *un salto en sí* que el ser da en su *ahí* –en cuanto ente en el que se *ex-pone*–; mediante este “salto” tanto el *ahí* como *lo manifestado en el ahí* dan un paso fuera de sí [...] (Heidegger, 1967, p. 7). Queda así al descubierto que es el *lenguaje* –y no el ser, como tampoco es el hombre– *el que abre el mundo*, el que y en el que se despliega el ser. (p. 14)

La formación es entonces un acto de *desbordamiento* del ser por medio del lenguaje, que es el único medio en el cual puede exponer (expresar) sus posibilidades de existencia y, de esta manera, formarse.

La formación es un proyecto de *desbordamiento* [...]. No hay quien que pueda ser “productor de sentido”; pero no es que lo quiera o no lo quiera; es que su posición de *ahí* del ser, su ser *Dasein*, le impone una potencia de despliegue. Y la renuncia a su mismidad es, así mismo, el mantenerse en las márgenes, en los bordes; en cambio, el apropiarse de las propias posibilidades expresivas es un *desbordamiento*, una marginación, un salto fuera de la corriente de lo siempre mismo, que se repite hasta la abulia [...]. Así pues, la inmersión en el carácter *Sein* del *Dasein* impone romper la margen, *desbordar*, *desplegar* el sentido. (Vargas-Guillén et al., 2010, p. 35)

Desde esta perspectiva, estos autores concluyen que la formación consiste en “poner en libertad el ser” de cada quien hasta que este pueda “hacer comparecer en la forma justa al ente mismo”, no como proyecto sino en cuanto sentido destinal. Esta no es una verdad que debe ser repetida, sino una interpretación constante que se reconstruye desde el *desbordamiento*. Más allá de las prácticas de instrucción, cada persona *está siendo* constituida por efectos de formación, dado que los parámetros inducidos en la cultura siempre se discuten y reconstruyen desde el despliegue de sentido.

La pedagogía se asume entonces como proyecto de formación que es, en últimas, “un problema filosófico del sentido con el que los seres humanos dan contenido a sus horizontes de ser, en la construcción de sus proyectos individuales y colectivos” (Vargas-Guillén et al., 2010, p. 59). Esto es, la búsqueda del sentido de la vida por parte de cada quien, según los aportes de Frankl a la *Antropología pedagógica* de Dienelt (1980). Esto implica que la pedagogía no debe desarrollar discursos universales sobre las personas, sino procurar que ellos mismos se narren, construyendo, proyectando,

compartiendo y enriqueciendo sus visiones de mundo, para formarse (Saavedra, 2020b). Así, la antropología pedagógica termina problematizando la idea de autorrealización propia de la *Bildung* como referente fundamental de la formación, la cual ha tenido múltiples resonancias en modelos de educación no directiva como los de Montessori o Müller-Eckhard, este último centrado en la premisa pedagógica “*ser sin angustia lo que se es*”. Aunque esta visión provee elementos esenciales para dar cuenta de que la acción educativa no puede limitarse a la instrucción en habilidades o a la transmisión de saberes especializados desde el exterior, enfatizando en las respuestas del hombre ante lo propuesto; resulta cuestionable abandonar a la persona en su libertad y crecimiento porque puede caer en lo relativo y lo arbitrario, develando lo que *ya es o lleva en su interior*. De acuerdo con Dienelt (1980),

[...] nuestra tarea ha de ser más bien la de crear los supuestos necesarios para que el niño llegue a ser lo que puede y debe llegar a ser. El yo no le está “dado” simplemente al hombre, sino ofrecido, “propuesto” en realidad “como una obra posible, como una región a conquistar, la obra maestra de su vida”. (p. 262)

Esta tarea educativa refiere a un concepto de formación en el que *uno mismo y lo otro* ya no se conciben enfrentados como interior y exterior, sino que se amalgaman en un proceso dialéctico, una enajenación de sí mismo en lo otro que termina con la vuelta enriquecida a sí mismo. En consecuencia, resulta impensable que el sentido del hombre resida en él mismo de manera espontánea y que el trabajo educativo atienda meramente a dejar que aparezca. De hecho, “el sentido de la vida difiere de un hombre a otro, de un día a otro, de una hora a otra”, pues refiere al descubrimiento de un “sentido concreto de la vida de un individuo en un momento determinado” (Frankl, 2004, p. 131). Lo que buscan las acciones intencionadas es espolear efectos en las personas. Así la idea de *autorrealización espiritual* de la tradición pedagógica alemana se actualiza en la de *búsqueda de sentido*. Esto implica, también para la antropología pedagógica, una actualización realista y constante de aquellos valores por los que cada quien opta en su vida según sus propias circunstancias, en relación dialéctica con un amplio panorama de imágenes del hombre.

La autorrealización individual no es algo que se verifique al hilo del crecimiento, ni se desenvuelva a partir de una disposición natural de su estructura ni a partir de condiciones sociales previamente dadas, sino que se deriva de un obrar no siempre en verdad consciente y reflexivo, pero decisivo a pesar de todo (en la conciencia). El individuo ciertamente

se impone y se eleva por su propio esfuerzo hasta una relación (dialéctica) frente al mundo que le es dado en cada caso y, de este modo, “propuesto”. Pero cuando se designa la “génesis de la persona” como “historia individual de la conciencia” (Derbolav), aquí entendemos esto ya como una “historia individual *desde la conciencia*”. (Dienelt, 1980, p. 232)

Evidentemente, Dienelt (1980), como deudor de la logoterapia propuesta por Frankl, critica el *potencialismo* propio de las teorías de la autorrealización (ese desplegar espontáneo de las capacidades propias), debido a que tal desarrollo solipsista olvida el *mundo* y sus posibilidades de sentido y de valor; aspectos fundamentales de la formación en cuanto encuentro con el otro y con lo otro. De acuerdo con Frankl:

Pues si se me hace creer *que soy sin más (y lo que he sido ya siempre)* aquello que, sin embargo, tan solo debo llegar a ser, me sustraigo al tormento de la elección, se me ahorra ciertamente el tener que decidir siempre y en cada caso cuál de las posibilidades debo *desechar*, dejándola simplemente sin realizar, y cuál de entre ellas debo *perpetuar* realizándola. (1961, p. 219, citado por Dienelt, 1980, p. 267)

Desde esta perspectiva, la autorrealización se presenta “como *efecto* de la realización de valores y del cumplimiento de sentido, pero no como *fin* de lo mismo” (Dienelt, 1980, p. 270). En otras palabras, la formación es un proceso efectual que busca la realización basada en la tensión –que estos autores recalcan y que aquí se suscribe– entre la individualidad personal y los valores sociales, entre lo que un hombre es y lo que ha de llegar a ser, entre su imagen predeterminada y su existencia particular, esto es, entre ser y sentido. En este contexto, la antropología pedagógica configura un escenario y un encuentro con los otros y lo otro que de manera intencionada inste a la persona a tomar decisiones para *obrar* su vida, haciéndose consciente y responsable de su libertad para transformarse.

## Referencias

- Aranguren, J. (2004). La idea de formación. *Pensamiento y Cultura*, 7, 33-46.
- Ávila, R. (1990). *¿Qué es pedagogía?* Bogotá: Nueva América.
- Ávila, R. (1994). *La educación y el proyecto de la modernidad*. Bogotá: Anthropos.
- Barrio, J. (2010). *Elementos de antropología pedagógica*. Madrid: Rialp.
- Bollnow, O. (2005). Principios metódicos de la antropología pedagógica. *Educación y Pedagogía*, 8(42), 77-80.

- Campo, R. y Restrepo, M. (2000). Del control a la búsqueda de sentido. *Revista Javeriana*, 134, 169-175.
- Cassirer, E. (2016). *Filosofía de las formas simbólicas. I. El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Chillón, A. (2010). *La condición ambigua. Diálogos con Lluís Duch*. Barcelona: Herder.
- Chillón, A. (2014). *La palabra facticia. Literatura, periodismo y comunicación*. Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Dienelt, K. (1980). *Antropología pedagógica*. Madrid: Aguilar.
- Dilthey, W. (1940). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- Duch, Ll. y Chillón, A. (2012). *Un ser de mediaciones. Antropología de la comunicación. Vol. 1*. Barcelona: Herder.
- Durkheim, É. (2001). *Educación y sociología*. México: Coyoacán.
- Echeverri, J. (ed.) (2001). *Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Echeverri, J. (2013). *Un campo conceptual y narrativo de la pedagogía [ponencia]*. Memorias Congreso de Investigación Y Pedagogía, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Tunja (UPTC).
- Fabre, M. (2011). Experiencia y formación: la *Bildung*. *Educación y Pedagogía*, 23(59), 215-225.
- Flórez Ochoa, R. (2001). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw-Hill.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca de sentido*. Barcelona: Herder.
- Gadamer, H. (1992). *Verdad y método II*. Salamanca: Sígueme.
- Gadamer, H. (2012). *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme.
- Garcés, J. y Runge, A. (2011). Educabilidad, formación y antropología pedagógica: repensar la educabilidad a la luz de la tradición pedagógica alemana. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 9(2), 13-25.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gehlen, A. (1993). *Antropología filosófica. Del encuentro y descubrimiento del hombre por sí solo*. Barcelona: Paidós.
- Hamman, B. (1992). *Antropología pedagógica. Introducción a sus teorías, modelos y estructuras*. Madrid: Vicens Vives.
- Heidegger, M. (2013). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza.
- Herbart, J.F. (1990). *Pedagogía general*. Barcelona: Ediciones de la Lectura.
- Horlacher, R. (2014a). *Bildung. La formación*. Barcelona: Octaedro.
- Horlacher, R. (2014b). ¿Qué es *Bildung*? El eterno atractivo de un concepto difuso en la teoría de la educación alemana. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 1(51), 35-45.
- Ipland, J. (1999). *El concepto de Bildung en el neohumanismo alemán*. Huelva: Hergué.
- Jaeger, W. (2001). *Paideia: los ideales de la cultura griega*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Kant, I. (2008). *Sobre pedagogía*. Córdoba: Encuentro.
- Larrosa, J. (2013). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Londoño, E. (2013). La antropología pedagógica comprometida con la humanización frente a los inhumanos procesos políticos, sociales y educativos. En J. Giraldo et al., *Humanismo en debate 1* (pp. 27-50). Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Luzuriaga, L. (1991). *Pedagogía*. Buenos Aires: S.A.
- Noguera, C. (2012). *El gobierno pedagógico. Del arte de educar a las tradiciones pedagógicas*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Noguera, C. (2008). Presentación. En A. Runge (2008), *Ensayos sobre pedagogía alemana* (pp. 9-14). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Noguera, C. y Parra, G. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, 43, 69-78. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys69.78>
- Nietzsche, F. (2002). *La gaya ciencia*. Madrid: Edaf.
- Nohl, H. (1981). *Antropología pedagógica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Plessner, H. (2013). *La risa y el llanto. Investigación sobre los límites del comportamiento humano*. Madrid: Trotta.
- Runge, A. (2008). *Ensayos sobre pedagogía alemana*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Saavedra, L. (2016). De la educación como sistema a la formación del ser humano. En A. Bejarano (ed.), *Perspectivas de investigación. Una mirada desde la antropología pedagógica* (pp. 37-51). Bogotá: Universidad de San Buenaventura.

- Saavedra S. (2017). Formación (*Bildung*) y creación literaria: "llegar a ser lo que se es" en diversos mundos posibles. *La Palabra*, 31, 197-210.
- Saavedra, L. (2020). *Incidencia de la evaluación en la formación de niños*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Saavedra, S. (2020a). Formación (*Bildung*) literaria basada en la creación de ficción. *Folios*, 51, 3-16.
- Saavedra, S. (2020b). *Creación literaria y formación humana. Una propuesta de antropología pedagógica*. Bogotá: Aula de Humanidades.
- Saavedra, L. y Saavedra, S. (2013). Entre lo deseable y lo realizable: didáctica, currículo y evaluación. En L. Niño Zafra (comp.), *Currículo y evaluación críticos: Pedagogía para la autonomía y la democracia*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional (UPN).
- Saavedra L. y Saavedra S. (2017). Formar maestros desde el devenir conceptual de la pedagogía. *Tequio*, 1, 50-55.
- Scheler, M. (1960). *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.
- Scheler, M. (1972). *El saber y la cultura*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Scheuerl, H. (1985). *Antropología pedagógica*. Barcelona: Herder.
- Spranger, E. (1935). *Las ciencias del espíritu y la escuela*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Vargas-Guillén, G. Gamboa, S., Reeder, H. (2010). *La humanización como formación. La filosofía y la enseñanza de la filosofía en la condición postmoderna*. Bogotá: San Pablo.
- Vierhaus, R. (2001). Formación (*Bildung*). *Educación y Pedagogía*, (separata), 7-68.
- Vilanou, C. (2001). De la *paideia* a la *Bildung*; hacia una pedagogía hermeneútica. *Revista Portuguesa de Educação*, 2(14), 3-30.
- Wulf, C. (1985). El sueño de la educación. *Educación. Colección semestral de aportaciones alemanas recientes en las ciencias de la educación*, 31, 7-27.
- Zuluaga, O., Echeverri, A., Martínez, A., Quiceno, H., Saenz, J., y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Cooperativa Magisterio.

# El saber escolar de las artes en la escuela pública (1850–1900)\*

## Artículo de investigación

69

School Knowledge of the Arts in the Public School (1850 – 1900)

Saber escolar das artes na escola pública (1850 – 1900)

Óscar Leonardo Cárdenas Forero\*\*

Marco Tulio Cárdenas Forero\*\*\*

Camila Andrea Hernández Castillo\*\*\*\*

### Para citar este artículo:

Cárdenas, O., Cárdenas, M. y Hernández, C. (2020). El saber escolar de las artes en la escuela pública (1850 – 1900). *Pedagogía y Saberes*, 53, 69–82. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10554>

\* El presente artículo forma parte del proyecto de investigación en curso “Los saberes artísticos en la escuela pública colombiana de la segunda mitad del siglo XIX”, avalado y financiado por la Universidad del Tolima.

\*\* Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Profesor Universidad del Tolima Abierta y a Distancia (Idead). Ibagué, Colombia. Grupo de investigación “Historia de las Disciplinas Escolares”. Correo electrónico: olcardenasf@ut.edu.co. Código Orcid: [orcid.org/0000-0003-4894-7888](https://orcid.org/0000-0003-4894-7888).

\*\*\* Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Profesor Universidad del Tolima Abierta y a Distancia (Idead). Ibagué, Colombia. Grupo de investigación “Historia de las Disciplinas Escolares”. Correo electrónico: mtcardenasf@ut.edu.co. Orcid: [orcid.org/0000-0002-3124-3086](https://orcid.org/0000-0002-3124-3086).

\*\*\*\* Magíster en Desarrollo Educativo y Social. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia. Profesora Universidad del Tolima Abierta y a Distancia (Idead). Ibagué, Colombia. Grupo de investigación “Historia de las Disciplinas Escolares”. Correo electrónico: cahernandezc@ut.edu.co. Código Orcid: 0000-0001-6363-2329.

Fecha de recepción: 27 de septiembre de 2019  
Fecha de aprobación: 13 de febrero de 2020



## Resumen

El presente artículo de reflexión cualitativa es una aproximación a la construcción de la historia del saber escolar de las artes en la segunda mitad del siglo XIX. Metodológicamente, empleó el enfoque arqueogenológico de Michel Foucault y, enmarcado en el proyecto de investigación “Los saberes artísticos en la escuela pública colombiana del siglo XIX”, continúa y complementa el trabajo iniciado sobre la construcción de la historia del saber de las artes en la escuela pública de la primera mitad del siglo XIX, analizando su desarrollo posterior, en términos de su procedencia, función y funcionamiento en la escuela pública entre 1850 – 1900. Con esto, se pretende dar cuenta de las condiciones históricas que impulsaron la introducción, instalación y constitución definitiva del saber de las artes como un saber escolar dentro de la estructura curricular pública; la transfiguración de los modos de la enseñanza escolar, y la forma en que fue asumido bajo el término de *asignaturas académicas* del dibujo, el canto y la música, que fueron empleadas como tecnologías de disciplinamiento, conforme con la racionalidad de la época, para encauzar los comportamientos de los sujetos escolares y su constitución como subjetividades dóciles, adiestradas y normalizadas. Para lograr este objetivo, se constituyó, en primera instancia, un archivo documental que luego fue recopilado en fichas de registro del que se rastrearon los vestigios y se determinaron las condiciones de poder que se instituyeron para impulsar la emergencia de estos, y de los cuales se extrajeron los enunciados, los espacios, los conceptos y los juegos de poder que permitieron analizar el objeto de estudio formulado.

### Palabras clave

saberes escolares; saber de las artes; escuela pública; prácticas disciplinarias

---

### Abstract

The present qualitative reflection article is an approximation to the construction of the history of school knowledge of the arts in the second half of the XIX century. Methodologically, it used Michel Foucault's archeo-genealogical approach and, framed in the research project “Knowledge Artistic Studies in the Colombian Public School of the XIX century”, is a study that continues and complements the work begun on the construction of the history of knowledge of the arts in the public school of the first half of the XIX century, analyzing its later development, in terms of its origin, function and functioning in the public school between 1850-1900. At the same time, it pretends to portrait the historical conditions that prompted the introduction, installation and final constitution of the knowledge of the arts as a school knowledge within the public curricular structure; the transfiguration of the modes of school teaching, and the way in which it was assumed under the term of academic subjects of drawing, singing and music, which were used as disciplining techniques, in accordance with the rationality of the time, to guide behaviors of the school children and their constitution as docile, trained and normalized subjectivities. In order to achieve this objective, a documentary file was created and it was compiled in records sheets form which the vestiges were traced and the conditions of power that were instituted to promote their emergence were determined; and of which were taken the concepts, spaces, statements and power games that allowed analyzing the object of study formulated.

### Keywords

school knowledge; artistic knowledge; public school; governmentality

---

## Resumo

O presente artigo de reflexão qualitativa é uma abordagem para a construção da história do saber escolar das artes na segunda metade do século XIX, metodologicamente, utilizando a abordagem arqueológico-genealógica de Michel Foucault e enquadrada no projeto de pesquisa “Os saberes Artísticos na Escola Pública Colombiana do século XIX”, é um estudo que continua e complementa o trabalho iniciado na construção da história do conhecimento das artes na escola pública da primeira metade do século XIX, analisando seu desenvolvimento posterior, em termos de origem, função e funcionamento na escola pública entre 1850 e 1900. Ao mesmo tempo, pretende realizar as condições históricas que levaram à introdução, instalação e constituição definitiva do saber das artes como um saber escolar dentro da estrutura curricular pública; a transfiguração dos modos de ensino escolar e a maneira como foi assumida, sob o termo de disciplinas acadêmicas de desenho, canto e música, que foram utilizadas como tecnologias disciplinadoras, de acordo com a racionalidade da época, para orientar comportamentos dos alunos escolares e sua constituição como subjetividades dóceis, treinadas e normalizadas. Para atingir esse objetivo, foi criado, em primeira instância, um arquivo documental, o qual foi compilado em fichas de registro a partir das quais os vestígios foram traçados e foram determinadas as condições de poder instituídas para promover seu surgimento; dos quais foram extraídos os conceitos, os espaços, as falas e os jogos de poder que permitiram analisar o objeto de estudo formulado.

### Palavras chave

saber escolar; conhecimento das artes; escola pública; governamentalidade

---

## Preámbulo

En 2019 se publicó el artículo “La historia de los saberes artísticos en la escuela pública colombiana en la primera mitad del siglo XIX” (Cárdenas y Cárdenas, 2019), documento en el que se dieron a conocer las diversas condiciones históricas ocurridas durante el periodo 1800-1850 que, articuladamente y ensambladas a un dispositivo de poder, posibilitaron la introducción del saber de las bellas artes en la estructura de los planes de enseñanza de la escuela pública, transfigurando su función y su manera de operar en la época.

Como complemento de este abordaje, se realizó el presente estudio a través del cual se pretendió describir las condiciones históricas que posibilitaron la instalación decisiva del saber escolar de las bellas artes en la estructura curricular de la escuela pública (1850-1900). Se buscó explorar su génesis, función y funcionamiento y, con ello, su configuración como una tecnología de sometimiento que determinó la conducta subjetiva en función de un modelo legitimado.

Para este ejercicio de exploración histórica, el investigador adoptó el papel del arqueólogo, quien “se dedica a extraer los acontecimientos discursivos como si estuvieran registrados en un archivo” (Foucault, 2017, p. 743). Una vez ejecutada esta actividad, el investigador se viste del ropaje gris del geneólogo, quien explora en la historia los juegos de poder y las “condiciones de emergencia de un acontecimiento” (Martínez, 2004, p. 37).

Este análisis arqueogenealógico permitió rastrear, en la segunda mitad del siglo XIX, las condiciones históricas que impulsaron la instauración definitiva del saber de las artes en la escuela pública, y su posibilidad de ser legitimado como un saber enseñable en los planes de estudio de la época. Y con ello, determinar su función, procedencia, funcionamiento y la forma de contenidos que asumió, asociados al dibujo, la música y el canto, que, a la vez, se empleó como una estrategia de poder para orientar los modos de constitución de los sujetos escolares.

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el saber de las bellas artes se consolidó como un ramo de instrucción pública en la forma de una serie de materias escolares (dibujo, canto y música), en la organización curricular de la escuela y como una tecnología de disciplinamiento utilizada para configurar, de un modo particular, a los sujetos escolares y adiestrar sus comportamientos, acciones y valores, conforme a las reglas de funcionamiento de la racionalidad de la época.

En esta medida, el saber de las bellas artes se constituyó en una *técnica de poder* dirigida a lo que Foucault (2004) denominó la *normalización disciplinaria*, es decir, un ejercicio del poder en el que se analiza y descompone a los sujetos escolares con el objeto de modificarlos, normalizarlos, someterlos, clasificarlos e instruirlos con base en unos objetivos establecidos y en “un modelo óptimo que se construye en función de determinado resultado” (p. 75). A través de dicha normalización, se fijan aquellos contenidos a enseñar, comportamientos a seguir, los procedimientos y mecanismos de control constante que actúan sobre sus conductas, y que, al mismo tiempo, las ajustan, amoldan y adecuan, precisamente, a la norma instaurada (*normación*).

Precisamente, a finales de la segunda mitad del siglo XIX, uno de los significados con el que se designaba el saber de las artes era el de las *bellas artes*. De manera que se constituyó en un saber *liberal* y *aristócrata* reservado para la educación y enseñanza de las élites de la población del país; en particular, para las Casas de Educación Privadas, que *convivió*, antes de ser escolarizado en la escuela pública, con aquella concepción del saber de las artes que lo asociaba al trabajo del artesanado, de los zapateros, albañiles, sastres, herreros, entre otros, en otras palabras, un saber profano y exclusivo de las clases pobres y los sectores de la nación.

No obstante, resultado de la convergencia de diversas condiciones, estas concepciones sobre el saber de las artes comenzaron a distanciarse. En 1849, por ejemplo, en el periódico *El Museo* (1849), de Bogotá, apareció un artículo en el que se manifestaba la necesidad de diferenciar el significado de ser *artista* y ser *artesano*. En dicha publicación se enunció que a pesar de que las dos palabras se derivaban del sustantivo *arte*, no se sabía:

[...] en qué se funden para creer que la idea espresada por la primera sea mas lata de lo que realmente es, o que equivalga a la espresada por la segunda. Ni por sus respectivas terminaciones, que indican cada cual el uso que de ellas debe hacerse ni por las definiciones que da el Diccionario de la lengua, pueden confundirse estas dos voces (p. 18).

Así, se fueron diferenciando dos conceptos claves para entender estas subjetividades instaladas en la época. Por un lado, el *artesano* es aquella persona que “ejercita algun arte mecánico” (p. 18), mientras que el *artista* “estudia el curso de artes –*Liberalium artium sodalis alumnus*” (p. 18). Es más, también se sostuvo que el artesano podía ser:

[...] un idiota, un imbécil; [...] el artista tiene que salir de la esfera vulgar i elevarse sobre el comun de las jentes: necesita un alma grande, capaz de comprender la naturaleza i apreciar sus sublimes bellezas para imitarlas; en él todo es poesía, todo espiritualismo; en el otro todo es prosa; su humilde oficio está mui lejos de exigirle otra cosa (p. 18).

Debido a ello, la distinción entre el sujeto *artista* y el sujeto *artesano* significó una escisión entre las artes relacionadas con el oficio del artesanado, considerado como un saber *mecánico, rutinario y monótono*, alejado de la inventiva humana, de la posibilidad de crear. Por su parte, el saber de las artes, propio del artista, implicaba creación e inventiva, las bellas artes y liberales que se asociaron a la música, pintura, escultura y grabado. Dicha diferenciación permitió develar la tensión entre la influencia de ciertas tendencias de carácter humanista en el saber de las artes, situación que contribuyó a la construcción y despliegue del proyecto ilustrado y emancipatorio; también, a aquellas perspectivas de carácter pragmático que lo consideraban como un saber escolar poco útil para los propósitos de desarrollo y crecimiento económico del país y, por supuesto, en la formación de los sujetos productivos que la época requería.

Visto esto, el saber de las artes comenzó a diferenciarse entre aquella idea que lo relacionaba con los oficios, labores y tareas que realizaban los artesanos y sus aprendices en los talleres artesanales, con los *modos de hacer* en la carpintería, herrería, talabartería, entre otros, y aquella que lo asociaba con las *bellas artes* (dibujo, música y canto), un *saber culto*, reservado “para otras educaciones, las privadas y de saber elite, útiles y determinadas para las gentes cultas de la sociedad” (Cárdenas y Cárdenas, 2019, p. 181). Por ese motivo, en determinado momento de la historia del país estuvo *por fuera* de la escuela pública, buscando ocupar un lugar dentro de la estructura curricular y de las estrategias de la instrucción pública.

Un ejemplo de eso aparece enunciado en el marco del Plan de las Escuelas Patrióticas, que se comenzó a publicar en el periódico *Semanario del Nuevo Reyno de Granada* (13 de marzo de 1808). En él se propuso la enseñanza del saber de las artes como una estrategia para mejorar el *juicio y discernimiento* de los niños, así como, conseguir “cultivar la armonía, la imaginación, la sensibilidad, las pasiones, el buen gusto, la belleza y acercarlos a la contemplación de la naturaleza” (Cárdenas y Cárdenas, 2019, p. 178).

Posteriormente, el saber de las artes (en la forma de la música, el canto y el dibujo) prosiguió en su intención de ocupar un lugar en los programas de enseñanza públicos. Es decir, *curricularizarse* e ins-

talarse generalizadamente como un conjunto de contenidos a considerar en la instrucción y como un mecanismo de disciplinamiento dirigido a la formación de unos alumnos *singulares* en la escuela pública.

Así, para finales de la primera mitad del siglo XIX, se dispusieron las condiciones para que no solo se diferenciaron de una manera marcada las artes asociadas al trabajo mecánico y rutinario del artesanado, y las bellas artes relacionadas con el trabajo ingenioso del artista, sino para que se introdujera y *escolarizara* en el modo de las materias académicas del dibujo, canto y música en la escuela pública, en particular, a través de las Escuelas Normales. Y, de esa manera, hacer parte de su organización curricular y de las tecnologías de dominación empleadas para el adiestramiento infantil y el encauzamiento de sus conductas conforme con el modelo histórico instaurado.

## Los saberes escolares como tecnologías de disciplinamiento

En *Tecnologías del yo*, Foucault (1990) hizo referencia a la existencia de cuatro tipos principales de *tecnologías* —aquellos medios calculados y utilizados “razonadamente para que las personas se comporten de acuerdo con unos objetivos trazados de antemano” (Castro-Gómez, 2015, p. 37)—, que se emplean en cada una de las épocas para que las acciones de intervención sobre los individuos cumplan determinados fines conforme con la racionalidad implantada.

Entre ellas se destacan las *tecnologías de poder* “que determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación” (Foucault, 1990, p. 48), a través de las cuales se los *normaliza disciplinariamente*; se los norma, objetiva, sujeta, singulariza, modifica y ajusta de acuerdo con los modelos establecidos en un momento determinado. Justamente, la enseñanza del saber de las artes se convirtió en una de las tecnologías de poder que se empleó para conducir y someter de manera *calculada y estratégica* los comportamientos y la constitución de los sujetos en la escuela hacia la elevación de su espíritu sensible, junto con el reconocimiento de la armonía y la belleza en la naturaleza.

Ahora bien, para Chervel (1991), los saberes escolares en el tiempo de existencia no siempre han tenido la misma estructura, propósito y funcionamiento dentro de la escuela. En un principio, estuvieron orientados a la gimnasia intelectual de los aprendices, pero también, al disciplinamiento, corrección y ajuste de aquellas conductas que estuvieran por fuera del orden establecido. Singularmente, el saber de las artes en la segunda mitad del siglo XIX en el

país se orientó a adiestrar los comportamientos de los sujetos escolares y a censurar aquellos que afectaban lo *legítimamente* instaurado, con el objeto de constituir subjetividades escolares ilustradas y ajenas a la ignorancia.

En ese sentido, los saberes escolares durante el siglo XIX se introdujeron, constituyeron y consolidaron en la escuela pública como *tecnologías de disciplinamiento*; que, como campo estratégico y material de las *prácticas de normalización y sometimiento*, obedecieron al funcionamiento de la época con unos objetivos establecidos, medios y estrategias singulares. En consecuencia, se orientaron a normar y encauzar las conductas de los sujetos escolares y *producirlos* de un modo particular.

De esa manera, se instalaron como mecanismos de poder sobre las acciones de quienes asistían a la escuela pública. A saber, ejercicios de *normalización* enfocados a someter la voluntad de los sujetos escolares y a vigilar continuamente sus actuaciones para hacerlas concordar con los requerimientos establecidos.

Estos hechos validan no solo que los saberes escolares irrumpieron en la escuela pública decimonónica para constituirse en técnicas de disciplinamiento y sometimiento subjetivo, sino que los saberes escolares se configuraron en emergencias históricas y sociales, invenciones en el tiempo susceptibles de perdurar, modificarse o diluirse; pues funcionan ensambladas a las condiciones particulares de cada coyuntura histórica, las cuales se transforman, acomodan y despliegan continuamente.

En consecuencia, no son creaciones inmóviles acordes con el avance de las sociedades para procurar algo mejor para la población o a la voluntad de algún sujeto, institución, política educativa, libro de texto u orientación legal interesado en hacer de la escuela y sus planes de estudio un asunto innovador. Por el contrario, son *fluctuaciones polimórficas* que intervinen en la escuela para devenir en sujetos acordes con la racionalidad instaurada.

Esto permite reconocer que los saberes escolares no son condiciones naturales propias de la estructura curricular de la escuela, materializaciones dadas y preestablecidas. Tampoco son evoluciones efecto del progreso escolar, de la invención de los maestros, y mucho menos de los avances provocados en algún campo de las ciencias de la educación o de la pedagogía, con sentidos, propósitos, funciones y maneras de operar similares, que en el tiempo permanecen sin modificación alguna en el marco de la organización escolar.

No son simples *amalgamas* inmóviles que se mantienen en cada época, como lo señaló Goodson (1991), que perduran inamovibles sin sufrir alteración alguna, ni vulgarizaciones o adaptaciones del conocimiento producido en las comunidades científicas, sino que son fluctuaciones con multiplicidad de rostros, formas y concepciones que se articulan a cada coyuntura de la historia. A través de ellas es factible dar cuenta de los modos como la enseñanza escolar se instituye, sus contenidos de enseñanza, recursos, metodologías, didácticas, y hasta de la misma escuela, el maestro y los intereses de la sociedad respecto a la educación y la escolarización.

## La racionalidad educativa a mediados del siglo XIX y el saber de las bellas artes (1850-1900)

A comienzos de la década de 1850, la racionalidad educativa neogranadina instaurada se enfrentó a la irrupción de una multiplicidad de reformas de carácter liberal radical que se tradujeron, entre otras políticas, en la permisión de la libertad de enseñanza. Según Zuluaga (1998), esa libertad consistió en la facultad que el Congreso de la República de la Nueva Granada le concedió a todos los ciudadanos “de adquirir la instrucción literaria y científica en establecimientos públicos, privados o de particulares, con el objeto de recibir grados académicos” (p. 165).

Esta reforma radical posibilitó la transformación de la manera de ser de la instrucción pública e impulsó la introducción de aquellos ramos de enseñanza que no se opusiera a la moral, las buenas costumbres o las leyes del momento. Adicionalmente, se validó y legitimó con la promulgación de la Ley de mayo de 1850 sobre instrucción pública, en la que “quedó consagrada la libertad de enseñanza en todos los ramos de las ciencias, las letras y las artes” (Zuluaga, 1998, p. 182).

Justamente, la libertad de enseñanza, comprendida como una estrategia que facilitó impartir cualquier tipo de cátedra sin desconocer los principios morales, de crecimiento económico y los de nación, se convirtió en una posibilidad para introducir e institucionalizar diversos saberes escolares en la escuela. Entre ellos, el saber de las artes en la forma de los ramos de instrucción asociados al canto, la música y el dibujo; a saber, a las bellas artes, empleados en los procesos de formación, adiestramiento y regulación de los comportamientos de los sujetos en la escuela, convirtiéndose en tecnologías de disciplinamiento a través de las cuales se pretende la *singularización de los individuos* (Castro, 2011, p. 102).

Por ello, a finales de la primera mitad del siglo XIX, aprender “á escribir, á leer, aritmetica, principios de gramática y doctrina” (El Constitucional, 3 de octubre de 1846), se constituían en los ramos de instrucción establecidos en la escuela pública como fundamentales para la enseñanza, el proyecto nacional y la formación de la población. Los cuales se aprendían de acuerdo con los métodos prescritos (enseñanza mutua). En particular, el saber de las artes comenzaba a asociarse con la capacidad para:

[...] reunir lo mas agradable, lo mas interesante que la naturaleza produce, empleando sus mismos medios y recursos; en reunir en un cuadro estrecho los primores que ella esparce en sus paisajes; en producir un nuevo conjunto en que no se eche ménos la armonía ni la unidad; en hermosear, por fin, un sitio risueño i bien escojido, sin adornos superfluos ni complicados (El Constitucional de Cundinamarca, 1848, p. 3).

De igual manera, se insinuaba como un *ramo de instrucción* a considerar las áreas del dibujo, la música y el canto en la estructura escolar pública, en particular, en las instituciones educativas para niñas. Véase, por ejemplo, cómo en el Colegio de La Merced se decretó, según la Ordenanza 117 promulgada por la Cámara Provincial de Bogotá en 1850, la enseñanza de diversos ramos, entre los que se encontraba el “dibujo lineal i de flores i paisajes; [...] i música instrumental i vocal” (El Constitucional de Cundinamarca, 1850, p. 3). Estos se emplearon para apoyar la formación y aprendizaje de las niñas, con el fin de orientar y regular sus comportamientos y maneras de constituirse como sujetos escolares obedientes, adiestrados y sometidos a las reglas de funcionamiento de la época.

Cabe señalar que, desde la publicación de *Manual de Enseñanza Mutua para las Escuelas de Primeras Letras*, de José María Triana (1845), se divulgó la importancia de la enseñanza del *canto* en ese proceso de formación humano, pues: “la naturaleza siempre pródiga ha dado á todos un instrumento el mas dulce, armonioso i variado, -la voz o el canto. Ella conmueve como se quiere el alma é imita todos los tonos que pueden formarse con los instrumentos inventados” (p. 58). Por tanto, se consideró trascendental, enseñarles “a los niños á servirse de un instrumento que nada les cuesta i que los acompaña á todas partes” (p. 58).

Como se advierte, se justificó en los discursos de la época la inclusión del *dibujo*, la *música* y el *canto* como saberes de las artes en los planes de estudio de la escuela pública, en la medida en que contribuirían en la formación cultural e intelectual de los grana-

dinos sin importar su condición social y económica. Ya desde de 1850, el país apostaba por votar una ley sobre la instrucción pública, que “pusiera al proletario en capacidad de recibir una instrucción sólida, i provechosa, sin mas trabajo que la que recibiera el hijo del capitalista” (El Ciudadano. Periódico de la Juventud, 1850, p. 3).

## El dibujo como nueva materialización del saber de las bellas artes en la escolarización (1850-1870)

En el *Manual para preceptores de enseñanza primaria, e instrucción moral i religiosa, redactado*, de José María Triana (1851), el saber del dibujo apareció asociado al dibujo lineal, en la forma del diseño lineal, considerado como:

1.- [...] el arte de representar por simple rasgo los diferentes objetos de la industria i de las artes.

2.- Desde el nacimiento está obligado á indicárselas con un rasgo, negro ó rojo, diseñado sobre una plancha, una pared ó un papel; el platero, el joyero, que adornan sus obras con, piezas adjuntas, emplean el diseño ó un rasgo para explicar los adornos que los obreros deben ejecutar. En fin, en la mayor parte de los estados industriales los maestros pasan un trazo geométrico con la regla i el compas, ó solo con el lápiz cuando quieren hacer un bosquejo (p. 202).

En ese sentido: “el diseño lineal debía hacer hoj parte de toda instrucción primaria i secundaria” (p. 202). Por ello su estudio e inclusión en los planes de instrucción de la escuela pública primaria facilitaba y conducía a que los alumnos aprendieran a *diseñar*, a realizar sus propias creaciones, pues esto daba: “gran facilidad [...] para hacer construcciones geométricas en el tablero” (p. 202).

Años después el dibujo lineal comenzó a tomar distancia y a diferenciarse del dibujo “perspectiva y de paisaje” (Ortiz, 1853, p. XIX), reservado para los colegios de las niñas, para instaurarse como uno de los saberes de las artes a considerarse en la enseñanza en el país; un ramo de instrucción propio de los hombres cultos, cuya utilidad esencial e importancia radicaba en ejercitar la vista, acostumar a observar situaciones, los detalles y formas de los objetos, así como, medir las distancias y apreciar las proporciones. Con ellos se reconocía que el dibujo *perspectivo* antecedía al dibujo *práctico* y, por consiguiente, el dibujo, al igual que la música, se debía enseñar en la escuela a los alumnos por medio de la *imitación*

pues, esta manera de proceder en el salón de clases les facilitaba una *copia fiel* y una *reproducción exacta y conforme* con la realidad observada.

Por tal motivo, a un niño:

[...] debe ántes de hacerle ejecutar la menor cosa en diseño, habituarlo á comparar i juzgar la copia de un objeto regular i simple. Para tener una idea del dibujo, para apreciar sus ventajas es menester que el niño vea dibujar, que él sienta la utilidad de este arte, para que lo estudie con placer i con fruto. En general nada se debe enseñar á los niños, sin haberles explicado i hecho sentir los motivos. Se comenzará, pues, por dibujar con rasgos sencillos, objetos usuales, como una caja, una cruz, en fin, una figura rectilínea regular. Si se prefiere, se hará ántes otra copia, en la cual el niño reconozca al instante el objeto representado. Tomando despues la copia por modelo, se imitará con mas ó ménos esactitud, i se hará que el discípulo la juzgue, quien encontrará tanto mayor dificultad, cuanto el objeto esté compuesto de mayor número de líneas diversas. Entónces es que se le hará observar que las líneas de que se componen las figuras son mas difíciles para juzgar en conjunto que separadamente; de donde él mismo conocerá la necesidad de ejercitarse desde luego en la ejecucion de las simples líneas, i en formas ménos complicadas, lo que hará con mas placer conociendo estos ejercicios elementales, cuyo objeto no habría conocido, si no le hubiera interesado (Triana, 1851, p. 203).

Así, el dibujo de paisaje se dirigió hacia la enseñanza de contenidos relacionados con

Eleccion del sitio –Diseño de masas –Los árboles pueden ser considerados como sólidos –El paisaje comprende el dibujo de los órdenes de arquitectura. Elementos del paisaje: dibujo de hojas, piedras, troncos de árboles, follaje de árboles. Cielo i aguas –Paisaje histórico –Marinas. Uso del lápiz de plomo –Uso de los dos lápices. Pintura a la aguada (Ortiz, 1853, p. 524).

Como se ve, el saber del dibujo impulsó la constitución de una subjetividad escolar a la que se le enseñó (y aprendió) a captar de la naturaleza observada lo *cautivador* y *seductor*, lo susceptible de ser imitado fielmente, lo *bello*, *equilibrado* y *armonioso*, que provocaba fascinación, deleite, gusto y armonía.

### **La música, otro ramo del saber de las bellas artes incorporado en la escuela pública**

Adscrito al saber del dibujo, la música se concibió como un saber de las bellas artes enfocado a “conmover el ánimo con fuerza i entusiasmo i ablandarlo con sentimientos delicados i placenteros” (Ortiz, 1853, p. 306)

de los pobladores, que “pone el alma en equilibrio, i le comunica el sentido de la armonia en todas las cosas” (Los RR, 1867, p. 1). Por ello, su estudio contribuía a desenvolver “el sentimiento de lo bello i abre al pensamiento horizontes totalmente desconocidos” (p. 1). En tanto que su enseñanza aportaba a formar subjetividades sensibles y apasionadas por lo bello y armonioso, para lo cual se apoyó en manuales escolares como *Lecciones de música precedidas de una introducción histórica, seguida cada una de su respectivo programa, i acompañadas de láminas litografiadas* elaboradas por Alejandro Agudelo (1858), un texto en el que se presentó una serie de contenidos de enseñanza para la formación musical de las personas.

Ahora bien, en 1856, durante el certamen de la escuela primaria del distrito parroquial de Tasco (Boyacá), dirigida por el cura párroco Indalecio Barreto, en el programa de las materias de enseñanza que los alumnos ofrecían, dedicaban y consagraban en certamen público al señor gobernador de la provincia de Tundama, Dr. Antonio Valderrama, se señaló que en la *Escuela de Canto y Música* auspiciada por el señor Andrés Castañeda, los alumnos Juan Higuera, Lauro Melgarejo y Pastor Hernández debían presentar y exhibir en este evento público no solo sus planas de escritura, que habían adquirido, sino exponer la teoría de la música y su conocimiento acerca de las figuras de diverso valor. Aquellas que se emplean para formar otras, los signos equivalentes, el punto simple y doble y su valor, las llaves, el orden para nombrar las notas, los instrumentos que sirven para las llaves, como también:

[...] el efecto del sostenido i del doble bemol. –Cuantos son los compases i valor de cada uno de ellos, (los marcarán) –Cantarán las escalas en las llaves de *sol* i *fa*. –Espresarán los tiempos que vale cada nota i sus aspiraciones. –Cantarán semibreves, mínimas, semínimas, corcheas, i semicorcheas. –Lecciones de puntillo i lecciones en cada llave. –Terceras, cuartas, quintas &, en mínimas, semínimas i corcheas. Cantarán a duo algunos himnos i tocarán en el piano varias piezas (Barreto, 1856, pp. 7-8).

Todo esto condujo a que se mantuviera el fomento no solo de la instrucción pública como la estrategia para la formación de la población neogranadina y el establecimiento del proyecto republicano, sino como uno de los mecanismos para apoyar la formulación de una estrategia a través de la cual se desplegara e introdujera el saber de las artes en la escuela pública como un ramo de instrucción orientado hacia la formación de alumnos que aprendieran a apreciar la belleza y la perfección musical.

En esta medida, la música se concibió como “el arte de combinar los sonidos de manera agradable al oído” (La música, 1858, p. 29). Los sonidos, al producirse de modo simultáneo, constituían una *melodía* y sucesivamente una armonía.

No obstante, a pesar del *oscurecimiento* que tuvo el saber de las artes en la escuela años después, efecto de la guerra civil ocurrida entre 1861 y 1864, liderada por Mariano Ospina para derrocar al general Tomás Cipriano de Mosquera, y en la que “las condiciones de orden público provocaron entonces, que el código de instrucción dejara de aplicarse” (Zuluaga, 1998, p. 351), generó que las escuelas fuesen abandonadas y, por supuesto, que los planes escolares y aquello que se estaba enseñando se interrumpiera. Para 1865, durante el gobierno del presidente Manuel Murillo Toro, la instrucción pública se enfocó en garantizar los *derechos individuales* y la *libertad de ejercer cualquier arte*, para lo cual, se debía apostar por la formación de unos niños a quienes se les *imprimieran* los principios del *honor, vergüenza, probidad, aseo, orden* y se les enseñara la propiedad en todas las cosas, se les acostumbrara a la decencia y formara *el buen gusto* (Pinzón, 1864, p. 9), aspecto en el que el saber de las bellas artes iba a tener un papel primordial y necesario. Para esto, se empleó como estrategia la enseñanza de canciones como “CANCIONES DE EDUCACION AL SER SUPREMO [...], A LA VIRTUD [...], A LA AMISTAD [...]” (p. 10). Según Vargas de la Rosa (1882):

La música reúne todo lo que hay de más tierno, apasionado, inefable o doloroso, y tiene acentos para todos nuestros goces y quejas para todas nuestras penas. [...] adormece á la infancia, electrizar á la juventud, reanima á la vejez, excita el valor, calma la cólera, suaviza las costumbres y dulcifica la vida (p. 4).

En otras palabras, fue el artificio con el cual se impulsó la formación y gobierno de niños hacia el aprendizaje de buenas acciones y aquellas que tenían que ver con el aseo, la limpieza, la proporción y por supuesto, el buen gusto, y con ello, la constitución de una sociedad en estado de paz, libertad y seguridad, en la que el apoyo y el fomento del saber de las bellas artes, se constituyó en un hecho fundamental para lograrlo.

## El canto, saber de las bellas artes, adscrito a la música durante la segunda mitad del siglo XIX

Otra de las formas que adoptó el saber de las artes fue el canto, comprendido como la voz más elocuente del ser, pues penetraba los oídos para descender al corazón: “i llega al corazon para encender en nuestra alma el fuego beatífico de los bienaventurados” (Her-

nández, 1868, p. 121). También, como el vehículo para expresar nobles sentimientos, un “grito arrancado a nuestros espíritus, puede ser un himno de alegría, o de la deprecacion lastimosa del dolor” (p. 121).

Frente a este devenir, la música y el canto aparecían como saberes instaurados en escenarios distintos a la escuela, justificaban su importancia en la vida social de la época, lo que se constituyó posteriormente un discurso para favorecer su presencia, enseñanza e incursión en espacios de carácter educativo y escolar. Además, como una estrategia para “formar hombres sanos de cuerpo y espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos y magistrados de una sociedad republicana libre” (La Escuela Normal, 1871, p. 4). En ese sentido, el canto fue reconocido como un saber, susceptible de ser escolarizado, ya que contribuía a la formación de sujetos sensibles que aprendieran a expresar sus emociones y sentimientos a través de las voces y canciones, que reconocieran en él, un mecanismo para manifestar sus deseos, desconciertos, expectativas y necesidades.

La enseñanza del canto y la música, entonces, se insinuó en la escuela pública con la intención de formar patriotas y buenos cristianos, conforme al proyecto de Estado-nación y el deseo de forjar una identidad y espíritu nacional. Por esa razón, empleó como estrategia la enseñanza obligatoria de cantos patrióticos, tonadas e himnos alusivos a la libertad e independencia republicana

## El saber de las bellas artes (1870-1880)

En 1870 se publicó el Decreto Orgánico de Instrucción Pública con el que se buscó fomentar la instrucción primaria, la uniformidad de los textos escolares y la formación de ciudadanos en los principios liberales. Con esta publicación se institucionalizó la enseñanza del canto, la música y el dibujo en la escuela pública dentro de las Escuelas Normales<sup>1</sup> a manera de *ense-*

1 En la Escuela Normal para Varones del Estado Soberano de Cundinamarca, dirigida por el señor Ernesto Hotschick, determinada a convertirse en el modelo de los establecimientos públicos del país, en la que se ejercitaran tanto a los *alumnos-maestros* sobre la práctica de la *pedagogía*. El director de la escuela era el encargado de las lecciones de música y canto quien, justamente, dirigió la primera escuela primaria anexa a la Escuela Normal en la que los niños aprendían, entre otras materias, “nociones de música” (Cuarto Informe actual del Director de Instrucción pública del Estado Soberano de Cundinamarca presentado al Congreso de la República en sus sesiones ordinarias de 1874, p. 11), en piano de siete octavas y dibujo, utilizando gruesas de cuaderno de dibujo y con cartones con muestras de dibujo. Del mismo modo, en la Escuela Normal de Mujeres, a la directora Catalina Recker, graduada del Reino de Prusia, se le encargó de la enseñanza del canto y la música, mientras que a la subdirectora Joaquina Arénas se le encargó de la geometría aplicada al dibujo.

ñanzas superiores, que inicialmente habían sido plan-teadas en las escuelas primarias anexas y luego en las demás escuelas públicas en las que comenzaron a ingresar los institutores e institutoras (antes alumnos – maestros y alumnas – maestras). En la figura 1 se

detallan las materias de enseñanza, entre los que se encontraban dibujo, música vocal e instrumental, que se brindaban a las alumnas/maestras en la Escuela Normal para mujeres; y en la figura 2, los contenidos enseñados en las escuelas anexas.

Figura 1. Relación de las materias de enseñanza de las escuelas anexas en 1874

ENSEÑANZAS.	PROFESORES.	DIAS.	HORAS.	ALUMNAS.
Jeografía . . . . .	Doctor José Ignacio Escobar	Diaria.	De 7 a 8.	Todas.
Gramática castellana.	Id. id. id.	Diaria.	De 8 a 9.	Todas.
Música vocal e instru- mental. . . . .	Señor Oreste Sindici. . . . .	Diaria.	De 9 a 11.	Ménos 4.
Pedagogía teórica . . .	Sra. Catalina de Montenegro.	Lúnes, miércoles i viernes.	De 11 a 12.	Todas.
Pedagogía práctica . .	Id. id. id. . . . .	Mártres, juéves i sábado.	De 11½ a 12.	Id.
Historia patria . . . . .	Señor Francisco García Rico.	Mártres, juéves i sábado.	De 12 a 1.	Id.
Caligrafía . . . . .	Id. id. id. . . . .	Lúnes, miércoles i viernes.	De 12 a 1.	Id.
Física . . . . .	Señor Martín Lleras. . . . .	Diaria.	De 1 a 2.	Ménos 3.
Contabilidad. . . . .	Id. id. id. . . . .	Lúnes, miércoles i viernes.	De 2 a 3.	Todas.
Jeometría i dibujo. . .	Id. id. id. . . . .	Mártres, juéves i sábado.	De 2 a 3.	Id.
Religion . . . . .	Doctor Joaquín Pardo V. . . . .	Mártres, juéves i sábado.	De 4 a 5.	Id.
Calisténica . . . . .	Señor Sisto Guerrero. . . . .	Lúnes, miércoles i viernes.	De 4 a 5.	Id.
Aritmética . . . . .	Id. id. id. . . . .	Diaria.	De 5 a 6.	Id.
Historia natural e hi- jiene . . . . .	Doctor A. Vargas Vega. . . . .	Diaria.	De 6½ a 8.	12

Fuente: Cuarto Informe actual del Director de Instrucción pública del Estado Soberano de Cundinamarca (1874, p. 10).

Figura 2. Relación de las materias de enseñanza de las Escuelas Superior, Media e Inferior, 1874

ESCUELA SUPERIOR (36 ALUMNOS).			
ENSEÑANZAS.	DIAS.	HORAS.	ENTRADA I SALIDA.
Lectura . . . . .	Diaria. . . . .	Horas distintas. . . . .	Entran a las
Aritmética . . . . .	Diaria. . . . .	Id. . . . .	7 i a las 10½
Gramática . . . . .	Miércoles, viernes i sábado. . . . .	De 7 a 8, 11½ a 12½ i 10½ a 11½	de la mañana.
Escritura . . . . .	Lúnes, viernes i juéves. . . . .	De 8 a 9, 8 a 9, 12½ a 1½	Salida a las 9
Jeografía . . . . .	Todos, ménos viernes i sábado. . . . .	De 10½ a 11½ i 11½ a 12½	i a las 2½.
Historia patria. . . . .	Mártres i viernes. . . . .	De 12½ a 1½.	
Inglés . . . . .	Lúnes i juéves. . . . .	De 7 a 8.	
Dibujo . . . . .	Miércoles i sábado. . . . .	De 12½ a 1½.	
Canto . . . . .	Lúnes i juéves. . . . .	De 1½ a 2½.	
Física . . . . .	Mártres i viernes. . . . .	De 7 a 8.	

ESCUELA MÉDIA (46 ALUMNOS).			
ENSEÑANZAS.	DIAS.	HORAS.	ENTRADA I SALIDA.
Aritmética . . . . .	{Lúnes, miércoles, juéves, viernes i sábado. . . . .	10½ a 11½, 11½ a 12½, 8 a 9.	Entran a las
Gramática . . . . .	Miércoles i viernes. . . . .	7 a 8, 11½ a 12½.	7 i a las 10½
Escritura . . . . .	Lúnes, miércoles i juéves. . . . .	8 a 9, 12½ a 1½.	de la mañana.
Jeografía . . . . .	Lúnes i juéves. . . . .	12 a 1½, 11½ a 12½.	Salida a las 9
Dibujo . . . . .	Miércoles i sábado. . . . .	12½ a 1½.	i 2½.
Inglés . . . . .	Lúnes i juéves. . . . .	7 a 8.	
Jimnástica. . . . .	Mártres i viernes. . . . .	1½ a 2½.	
Canto . . . . .	Lúnes i juéves. . . . .	1½ a 2½.	
Física. . . . .	Mártres i viernes. . . . .	7 a 8.	
Lectura. . . . .	Diaria. . . . .	10½ a 11½, 11½ a 12½.	
Historia patria. . . . .	Mártres i viernes. . . . .	12½ a 1½.	

ESCUELA INFERIOR (38 ALUMNOS).			
ENSEÑANZAS.	DIAS.	HORAS.	ENTRADA I SALIDA.
Gramática. . . . .	Diaria. . . . .	7 a 8, 8 a 9.	Entran a las
Lectura i escritura. . .	Id. . . . .	7 a 8, 8 a 9.	7 i a las 10½
Jeografía . . . . .	Id. . . . .	11½ a 12½.	de la mañana.
Cálculo. . . . .	Id. . . . .	10½ a 11½.	Salida a las 9
Dibujo. . . . .	Id. . . . .	12½ a 1½.	i 2½.
Jimnástica. . . . .	Id. . . . .	1½ a 2½.	

Fuente: Cuarto Informe actual del Director de Instrucción pública del Estado Soberano de Cundinamarca (1874, p. 18).

En 1876 en la ciudad de Bogotá, la *Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca. Sistema Moderno de Enseñanza Primaria*, de Romualdo Guarín (1876), proponía la instrucción pública fundada en los principios practicados por Pestalozzi desde la cual se daba importancia a introducir “en las escuelas primarias [...] las ‘artes del dibujo’ [a la vez que] toda materia de enseñanza debería principiar con la acción del pensamiento” (p. 129). Además, se resaltaba que las materias escolares que se enseñaban en la escuela debían estar en relación con el lugar que *posiblemente* los alumnos ocuparan más adelante en la sociedad.

Por ende, el dibujo fue comprendido como un ramo de instrucción y un *medio aparente* para “conseguir la actividad observadora i la vigorización de la inteligencia; da a la educación intelectual la importancia que merece, i procura habilidad a ciertas partes del sistema orgánico, i amenidad i recreo a la enseñanza” (Guarín, p. 180). Estos argumentos sirvieron de fundamento para que se enunciara que no había razón para suprimirlo de las escuelas elementales, pues era tan importante como lo era el *canto*; simplemente, había que darle la dirección debida. Con la enseñanza de estos saberes, no se perseguía la constitución de geómetras o dibujantes exactos, sino que estuvieran en la capacidad de distinguir las figuras entre sí, que las imitaran e hicieran de ellas “una vulgar i desaliñada descripción que no que definan sin discurrir, analizar ni comprender” (Guarín, p. 180).

Estas condiciones de posibilidad hacían pensar que, para este momento, el saber de las artes, en la forma del dibujo, se introducía e instalaba de modo permanente en la estructura escolar pública para complementar los ramos de instrucción y apoyar la escolarización e instrucción de los ciudadanos. En este sentido, la enseñanza del dibujo tuvo dos propósitos fundamentales:

1. Exitar la observación i el armónico movimiento de las principales facultades del niño examinando i comparando la dirección i posición absoluta i relativa de las líneas, las dimensiones de los trazados, i la forma, extensión i magnitud de las superficies i volúmenes.
2. Lograr que los niños adquieran una noción clara, más o menos bien definida, de las ideas que examinen i comparen, i que su vista i su pulso se habitúen al trazado, con lo cual vaya adquiriendo vuelo la fureza imaginativa. (Guarín, p. 180)

Guarín (1876), destacó el valor del saber del *canto* como un ramo de enseñanza fundamental y un elemento poderoso para dar animación a las tareas escolares. Resaltaba que su aprendizaje debía

contemplarse en la distribución del tiempo para una escuela elemental, que contribuye al desarrollo y fortificación de los pulmones de los niños. Se argumentó que todos los alumnos de la escuela debían aprender a *cantar*, a *leer*, a *escribir*, a *rezar*. Por tal razón:

Desde la primera semana de la entrada a la escuela aprenderán a cantar su cancioncita i los tonos de tónica- acorde 1, 3, 5 i 8, en orden ascendente i descendente; además, el primer tetracordio de la escala en *dur*, o modo mayor, i si fuere posible toda la escala. (p. 235)

Así, el saber del canto se instaló durante este periodo con mayor amplitud en la escuela pública para complementar los procesos de desarrollo intelectual y físico de los alumnos. Con ese fin, se propuso como contenidos de enseñanza, la *diferenciación de tonos musicales*, “distinguir con precisión si un tono es *igual* a otro en cuanto a su altura; si suena más *alto* o más *bajo*, si sube o baja por *grados* o por *intervalos*” (Guarín, p. 235).

En otro sentido, el dibujo se introdujo en las escuelas primarias y elementales como el contenido preliminar con el que se debía comenzar la enseñanza de los niños, esto gracias a que en la época se afirmó que, era “tal vez la única enseñanza con la cual algunos niños ya traen ciertos conocimientos a la escuela” (p. 250). Además, porque era una enseñanza que manifestaba decidida tendencia entre los menores; era aquel ramo de la instrucción a través del cual se podían observar desde las primeras lecciones los adelantos y avances educativos logrados; era un referente para dar cuenta del progreso de los niños respecto de las otras materias, “lo cual les da animación para estudiar i para que simpaticen con la escuela” (Guarín, p. 250).

Entre las canciones que se utilizaban para que los niños aprendieran el saber del canto estaba “El canto del niño”, de la que se cantaba:

[...] el primer verso, del segundo solo se cantará el pasaje “*que-al*.” en seguida se procederá a la averiguación. Pregúntese: -¿Cómo suena al respecto de *al*?- Los niños responderán: -*al*, respecto de *que*, suena más *alto*.- ¿Cómo suena *que* respecto de *al*?- Más *bajo*. En lugar de cantar las sílabas que corresponden a los tonos que sirven para hacer el exámen, puede emplearse la sílaba *la*. Teniendo los niños la habilidad de distinguir entre los tonos *alto*, *bajo* e *igual*, podrán analizar con propiedad en una canción la estructura de su melodía. (p. 236).

Respecto a la enseñanza del dibujo de líneas, figuras y cuerpos, entre otros, se enunció que su importancia radicaba en que contribuía a “observar la situación, la forma i los detalles de los objetos, a

medir las distancias i a apreciar las proporciones” (p. 25). Exigía, como cualquier otra materia escolar, un *orden lógico* que correspondía a la naturaleza de la materia misma, y a las dificultades que presentaba su aprendizaje a la inteligencia del alumno, en su comprensión como en su estructura material.

Para el caso de las escuelas elementales, (Guarín, 1876), se fijaron cinco medias horas por semana. Suficientes, pues en la clase objetiva maestro debía “dibujar siempre el objeto tratado, i de este modo los niños se ejercitan bastante en tan importante i difícil arte” (p. 249). Para la clase de dibujo en una escuela elemental, el p<sup>ensum</sup>, los contenidos de enseñanza se relacionaban para el año primero con:

1. Líneas rectas con sus diversas combinaciones.
2. Líneas oblicuas del mismo modo.
3. Líneas horizontales i combinaciones con ella.
4. Líneas curvas.
5. Líneas paralelas.
6. Combinaciones con todas esas líneas.
7. Triángulos, cuadriláteros, trapecios, diagonales, paralelogramo, rombo, cuadrilongo, cuadrado, pentágono, exágono.
8. Circunferencia, círculo, arco, cuerda, sajita, radio, diámetro, secante, tanjente.
9. Cubo, pirámides, prismas, conos, cilindros, esfera, círculos máximos, hemisferio, eje, polos, zonas, casquete, ángulo, círculos menores (p. 252).

Para el segundo año:

1. Definición de la geometría.
2. Explicación de los términos i signos.
3. Los triángulos: rectángulo, equilátero, escaleno, isósceles i su construcción.
4. Dibujar figuras en que entran líneas rectas, por ejemplo, cruces de varias clases, estrellas &c.
5. Las varias clases de cuadriláteros: trapecios paralelogramos.
6. Los paralelogramos: rombo, losanje, rectángulo, cuadrado.
7. Los polígonos regulares.
8. Pentágono, hexágono, decágono &c.

9. Figuras con líneas curvas: círculo, elipse, óvalo, ovoide, espiral &c.
10. Dibujo de plantas.
11. Paisajes sencillos.
12. Dibujo de máquinas i de otros objetos de uso doméstico.
13. Dibujo humano, de animales &c (pp. 252-253).

Así, los saberes escolares como el dibujo, el canto y la música comenzaron a ser considerados ramos de enseñanza primordiales para “desarrollar las facultades del alma” (p. 99), y con ello, a enunciarse que “las artes mejoran los trabajos, y las gentes se modifican con el brillo de la civilización” (Díaz, 1878, p. 154). El canto, la música y el dibujo (lineal y de paisaje) se constituyeron entonces en saberes escolares dentro de la organización curricular de las escuelas y colegios públicos del país; especialmente, en las instituciones de formación de niñas. El dibujo, en particular, era necesario “para que sus bordados no [fueran] parches alegres, en vez de formas perfectas de pintura” (p. 167).

## El saber de las artes (1880-1900)

En 1881, la incorporación del saber de las bellas artes había cobrado tanta importancia, no solo en el marco de la vida social sino de la estructura escolar pública. Por ello, la Secretaría de Instrucción Pública de la Unión (conformada por Estados Soberanos de Antioquía, Bolívar, Boyacá, Cauca, Cundinamarca, Magdalena, Panamá, Santander y Tolima) recomendaba asistir a la exposición nacional, en especial, a ver las exposiciones artísticas de los alumnos y maestros de los establecimientos de enseñanza, cuyo carácter se enfocaba en la exhibición de “muestras de dibujo, tomadas del natural o de grabados” (Pérez, 1881, p. 57), sobresalientes en el arte e influenciadas por el diseño, orientadas a “la formación del gusto i en la adquisición de ideas exactas, referentes a la forma, distancia, i tamaño relativo de los objetos” (Pérez, 1881, p. 57). También, muestras de piezas de música originales o copiadas por los maestros o los alumnos: “redacción de un texto para la enseñanza del arte vocá e instrumental i, también, una memoria sobre la influencia de la música en la morigeración de las costumbres i aptitudes” (p. 57). Sin embargo, adicionalmente se enseñaba “dibujo, canto, objetiva, calistenia, durante seis horas diarias distribuidas de las 6 a las 9 i de las 10 a la 1; i los métodos empleados en la enseñanza son por lo jeneral los modernos” (Paredes, 1881, p. 59).

Por consiguiente, para finales del siglo XIX el saber de las bellas artes, las materias escolares de canto, música y dibujo se instalaba definitivamente en la escuela pública. Fueron apoyadas en las Escuelas Normales Nacionales de Institutores e Institutoras, donde se formaba a los candidatos a institutores en saberes como música, canto y dibujo, quienes, al ejercer su oficio, transmitían los conocimientos de las artes allí aprendidas.

Según lo expuesto en *La Escuela. Revista Oficial de la Instrucción Pública en el Tolima*, la educación se constituía en “una grandeza que compensa muchas miserias” (Prévost-Paradol 1880, p. 15). Con ello, el dibujo, la música y el canto se instalaban como materias de enseñanza articuladas a los ramos de instrucción pública a incluir en los procesos de enseñanza de los alumnos. Justamente, en la Escuela Normal del Tolima, entre las materias de enseñanza que se sometían a examen público estaban el dibujo, “música i canto” (Suárez, 1880, p. 31).

Como se ve, entre los saberes escolares que conservaban su estatus dentro de la organización curricular de la escuela se encontraban lectura, escritura, aritmética, gramática, geografía e historia patria y, por supuesto, dibujo, canto y música. Estos se instalaron acoplados a dichos saberes de la enseñanza en la escuela pública, a los que se asignaron maestros para que los enseñaran, y contribuyeron con ello a la formación de subjetividades escolares obedientes respecto al orden social y político establecido.

## El saber de las bellas artes a finales del siglo XIX

Hacia 1892 se expidió la Ley 89 sobre instrucción pública, que le proponía a los estamentos territoriales en los que hubiera personal docente y elementos suficientes para su creación y sostenimiento, el establecimiento de escuelas preparatorias en las de bellas artes, entre otras. Adicionalmente, se emitió el Decreto 0349 sobre instrucción pública, que la dividió en *departamental*, asociada a la primaria o de primeras letras; y *nacional*, articulada con la secundaria y la profesional. En esta última norma también se declaró que formaban parte del ramo de Instrucción Secundaria, establecimientos como la Escuela de Bellas Artes, las Escuelas de Artes y Oficios y la Academia Nacional de Música, entre otros. Según el Decreto, la Escuela de Bellas Artes comprendía las secciones de estudio de geometría aplicada y de perspectiva; anatomía artística, actitudes humanas y fisonomía de las pasiones; dibujo y pintura a la aguada; pintura al óleo; ornamentación; teoría general de la arqui-

tectura, dibujos, planos y proyecciones arquitectónicas; escultura, grabado en madera, esencialmente (Decreto 349 de 1892).

No obstante, respecto a la Escuela Nacional de Música, se declaró que las materias de enseñanza estarían enfocadas al canto, música teórica y práctica en instrumentos musicales como piano, órgano, violín, viola, violoncelo, contrabajo, clarinete, fagot, oboe, flauta, tromba, trompeta y trombón; como también, la enseñanza de la armonía, contrapunto, fuga e idioma italiano (Decreto 349 de 1892).

Para 1893, se emitió el Decreto 0429, por el cual se organizó la instrucción pública primaria. En él se expresó que las escuelas tenían por objeto formar hombres instruidos suficientemente en los conocimientos elementales, sanos de cuerpo y de espíritu, dignos y capaces de ser ciudadanos útiles al país. Asimismo, resaltaba que la enseñanza en las escuelas no se limitaría a la instrucción, sino que comprendería el desarrollo armónico de las fuerzas del cuerpo, de los sentidos y de todas las facultades del alma.

En dicho decreto se declaró, además, que durante los exámenes los alumnos expondrían, al inspector provincial los ejercicios de composición, planas y muestras de dibujo ejecutados en el periodo escolar, quien enviaba al secretario de instrucción pública del departamento aquellos que en su concepto eran los más notables.

Como se observó, durante la segunda mitad del siglo XIX se gestaron las condiciones para que el saber de las artes, en el modo de dibujo, canto y música se instalaran *definitivamente* en la estructura de los planes de enseñanza de la escuela colombiana para legitimar ciertos contenidos de enseñanza y con el propósito de contribuir en los procesos de escolarización infantil y constituir subjetividades escolares acordes a la racionalidad disciplinaria de la época.

## Reflexiones finales

Durante la segunda mitad del siglo XIX, el saber de las artes, en la forma de las bellas artes (música, dibujo, canto), se introdujo e instaló en el andamiaje curricular de la escuela pública del país. Luego adoptó diversas formas y funciones, y operó conforme a las reglas de funcionamiento de cada momento histórico, que se emplearon para normar la enseñanza y la formación *disciplinaria* de las subjetividades escolares. Estas, por su parte, aprendieron a apreciar la belleza y la armonía mediante la observación de la naturaleza; a ser sensibles y a copiar y plasmar fielmente de ella la hermosura de sus objetos, como también, a utilizarlos como vehículos para la expresión de sus emociones y sentimientos.

Todo ello, permitió dilucidar que los saberes de las artes irrumpieron en la escuela como fluctuaciones para transformar sus planes de enseñanza, sus estrategias, así como los mecanismos de poder para devenir sujetos.

En consecuencia, el estudio y exploración por la historia del saber de las artes en la escuela pública, en particular de la segunda mitad del siglo XIX, se convirtió en una posibilidad para cuestionar su presente. A la vez que indagó por su lugar en la estructura curricular escolar en la contemporaneidad, debido a que se tendió a *naturalizar* su existencia y presencia o se consideró que su aparición en los planes de estudio obedeció a una época más reciente.

Este ejercicio permite comprender las posturas contemporáneas respecto al saber de la educación artística, enfocadas a comprender la complejidad de las dinámicas sociales y culturales. Finalmente, la exploración histórica del saber de las artes durante la segunda mitad del siglo XIX permitió dilucidar su papel como tecnología de poder, empleada en el marco de la estrategia de la instrucción pública y del proyecto civilizador republicano para singularizar, adiestrar y someter a los individuos escolares y constituirlos conforme a la racionalidad de la época.

## Referencias

- Agudelo, A. (1858). *Lecciones de música precedidas de una introducción histórica, seguida cada una de su respectivo programa*. Bogotá: Imprenta de Pizano y Pérez. <https://repository.eafit.edu.co/handle/10784/1108>
- Barreto, I. (1856). *Certamen público de la escuela primaria de niños de la Parroquia de Tasco*. Bogotá: Imprenta de Francisco Torres. [http://catalogoenlinea.biblioteca-nacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/75539/0](http://catalogoenlinea.biblioteca-nacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/75539/0)
- Cámara Provincial de Bogotá. *Ordenanza 117 de 24 de octubre de 1850. Dando nueva planta al Colegio de la Merced*. Bogotá: Autor.
- Cárdenas, O. y Cárdenas, M. (2019). La historia de los saberes artísticos en la escuela pública colombiana en la primera mitad del siglo XIX. *Pedagogía y Saberes*, 50, 173-185.
- Castro, E. (2011). *Diccionario de Foucault. Temas, conceptos y autores*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Castro-Gómez, S. (2015). *Historia de la gubernamentalidad I. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Chervel, A. (1991). Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación. *Revista de Educación*, 295, 39-59. <http://www.mecd.gov.es/dctm/revistaeducacion/numeros%20completos/re295.pdf?documentId=0901e72b8130f412>
- Cuarto Informe actual del Director de Instrucción pública del Estado Soberano de Cundinamarca. (1874). Bogotá: Imprenta de Echeverry Hermanos. <https://bibliotecanacional.gov.co/content/conservacion?idFichero=70120>
- Díaz Castro, Eugenio. (1878). Capítulo X. La siega. En *El rejo de enlazar. Obras inéditas originales* (pp. 152-167). Bogotá: Imprenta La América. [http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/88026/0](http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/88026/0)
- El Ciudadano. Periódico de la Juventud. (1850, 30 de junio). *Instrucción pública, trim. 1*(3), 3. [http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/158744](http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/158744)
- El Constitucional de Cundinamarca. (1846, 3 de octubre). Visita de las escuelas. No. 185. <http://babel.ban-repcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1883/show/1732/rec/8>
- El Constitucional de Cundinamarca (1848, 20 de abril). No oficial. Agricultura. No. 238. [https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/127752](https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/127752)
- El Constitucional de Cundinamarca (1850, 7 de diciembre). Ordenanza 117. No. 283. [https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/127778](https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/127778)
- El Museo (1849, 15 de abril). *Mal uso de algunas palabras*. I (2). [http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/159173](http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/159173)
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.
- Foucault, M. (2004). *Seguridad, territorio, población. Curso en el Collège de France (1977-1978)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2017). *Obras esenciales*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Goodson, I. (1991). La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*, 295, 7-39. <http://www.mecd.gov.es/dctm/revista-de-educacion/numeros%20completos/re295.pdf?documentId=0901e72b8130f412>
- Guarín, R. (1876). *Guía de los directores i directoras de las escuelas públicas del Estado de Cundinamarca. Sistema Moderno de Enseñanza Primaria*. Bogotá: Imprenta de Gaitán. [http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/80825/0](http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/80825/0)

- Hernández T, E. (26 de enero de 1868). El canto. *La Aurora. Ensayos de Literatura*. 1(2), 121. Cartagena. <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/2849>
- Informe del Ministro de Instrucción Pública presentado al Congreso de la República en sus sesiones ordinarias de 1872. (1872). Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía, IDEP. Bogotá. [http://www.idep.edu.co/wp\\_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1872%20-%20Informe%20del%20Ministro%20de%20Instrucci%C3%B3n%20P%C3%BAblica%20al%20Congreso%20de%20Colombia.pdf](http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/09/1872%20-%20Informe%20del%20Ministro%20de%20Instrucci%C3%B3n%20P%C3%BAblica%20al%20Congreso%20de%20Colombia.pdf)
- Jaramillo, J. (1980). Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870. *Revista Colombiana de Educación*. 5 (I). <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5024/4110>
- La Escuela Normal. (1871, 7 de enero). Decreto Orgánico de la Instrucción Pública Primaria. *Periódico Oficial de Instrucción Pública*, 1(1), 2-9. <https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=umn.31951000971501h&view=1up&seq=12>
- La música. (23 de enero de 1858). *Biblioteca de Señoritas*, 4, año 1, 29-30. <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/3351/rec/11>
- Los RR (1867, 8 de junio). Una felicitación. *La Aurora. Ensayos de Literatura*, 1(2). <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/2849>
- Martínez Boom, A. (2004). *De la Escuela Expansiva a la Escuela Competitiva*. Barcelona: Antropos Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional. (1893, 11 de enero). *Decreto 349 de 1892*. Diario Oficial No. 9041 [https://normograma.info/men/docs/pdf/decreto\\_0349\\_1892.pdf](https://normograma.info/men/docs/pdf/decreto_0349_1892.pdf)
- Ministerio de Educación Nacional. (1893, 12 de febrero). *Decreto 429 de 1893*. Diario oficial No. 9073. <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-102506.html>
- Ortiz, J. J. (1853). *Programa de Enseñanza del Instituto de Cristo*. Bogotá: Imprenta de Nicolás Gómez. [http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/73560/0](http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/73560/0)
- Plan de las Escuelas Patrióticas. (1808, 13 de marzo). *Semanario del Nuevo Reyno de Granada*. Santafé. No. 11. Santafé. <http://babel.banrepcultural.org/cdm/compoundobject/collection/p17054coll26/id/1655/show/1545/rec/36>
- Paredes, A. M. (1881, 15 de abril). Informe del Inspector del Departamento del Sur. *La Escuela. Revista Oficial de la Instrucción Pública en el Tolima*, I (15), 59. [http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/160288](http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/160288)
- Pérez, R. (1881, 15 de abril). Circular a los directores, superintendentes e inspectores de Instrucción pública. *La Escuela. Revista Oficial de la Instrucción Pública en el Tolima*, I(15), 57. [http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/160288](http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/160288)
- Pinzón, C. (1864). *Catecismo Republicano para instrucción popular, redactado a escitacion del ciudadano presidente de los Estados Unidos de Colombia, destinándolo con especialidad a las escuelas de los cuerpos de la guardia colombiana, creadas por el decreto presidencial de 1.º de setiembre de 1864*. Bogotá: Imprenta de "El Mosaico". [http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/73443/0](http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/73443/0)
- Prévost-Paradol, M. (1880, 30 de octubre). Del papel que desempeña la familia en la educación. *La Escuela. Revista Oficial de la Instrucción Pública en el Tolima*. I(4). Neiva. [https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/160324](https://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/160324)
- República de Colombia. (1892, 24 de diciembre). Ley 89 de 1892 sobre instrucción pública. Diario Oficial No. 9023. [https://normograma.info/men/docs/pdf/ley\\_0089\\_1892.pdf](https://normograma.info/men/docs/pdf/ley_0089_1892.pdf)
- Suárez, M. A. (1880, 31 de diciembre). Copia de los diplomas expedidos en la Escuela Normal Nacional del Tolima. *La Escuela. Revista Oficial de la Instrucción Pública en el Tolima*, I(8), 31. [http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/160294](http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/160294)
- Triana, J. M. (1845). *Manual de Enseñanza Mutua para las Escuelas de Primeras Letras*. Bogotá: J. A. Cualla. [http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/73667/0](http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/73667/0)
- Triana, J.M. (1851). *Manual para los preceptores de enseñanza primaria, e instrucción moral i religiosa, adaptado para las escuelas de la provincia de Bogotá*. Bogotá: Imprenta del Neo-Granadino. [http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es\\_ES/search/asset/78956/0](http://catalogoenlinea.bibliotecanacional.gov.co/client/es_ES/search/asset/78956/0)
- Vargas de la Rosa, V. (1882). *Teoría de Música*. Bogotá: Imprenta de Medardo Rivas. [http://www.idep.edu.co/wp\\_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/1882%20-%20Teoria%20de%20la%20Musica%20por%20Vicente%20Vargas%20de%20la%20Rosa.pdf](http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/1882%20-%20Teoria%20de%20la%20Musica%20por%20Vicente%20Vargas%20de%20la%20Rosa.pdf)
- Zuluaga, O. L. (1998). *La educación pública en Colombia (1845-1875). Libertad de enseñanza y adopción de Pestalozzi en Bogotá*. Medellín/Bogotá, Colombia: Facultad de Educación Universidad de Antioquía, Instituto de Investigación Educativa y Desarrollo Pedagógico (IDEP). [http://www.idep.edu.co/wp\\_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/La%20educacion%20publica%20en%20Colombia%201845-1875.pdf](http://www.idep.edu.co/wp_centrovirtual/wp-content/uploads/2015/12/La%20educacion%20publica%20en%20Colombia%201845-1875.pdf)

# Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas\*

## Artículo de investigación

83

Teacher Training on Childhood Education:  
Review of Research Trends

Formação de professores em educação infantil:  
revisão das tendências da pesquisa

Nadia Paola Acosta-Marroquín\*\*

Fecha de recepción: 9 de agosto de 2019  
Fecha de aprobación: 5 de febrero de 2020

### Para citar este artículo:

Acosta, N. (2020). Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, 53, 83–96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>

\* Artículo derivado del proyecto de tesis doctoral inscrito en la línea Historia de la Educación, Pedagogía y Educación Comparada (HEPEC) del Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas (DIE).

\*\* Estudiante de Doctorado Interinstitucional en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia. Profesora de la Universidad Libre. Investigadora del grupo Interculturalidad, Decolonialidad y Educación (IDEUL). Correo electrónico: [nadiap.acostam@unilibre.edu.co](mailto:nadiap.acostam@unilibre.edu.co). Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-3529-4075>



## Resumen

El presente artículo de revisión da cuenta de una parte del estado del arte realizado para el desarrollo de la tesis doctoral titulada “Configuración del campo profesional de la educación infantil en Colombia, 1976 a 2015”, investigación que busca problematizar los procesos por los que ha transitado la formación de los maestros de educación infantil (EI). Aquí se presenta una revisión bibliográfica sobre las perspectivas desde las cuales ha sido trabajada la formación de maestros en EI, ejercicio que ha permitido comprender la configuración del campo profesional de docentes dedicados a esta labor. A partir de esta revisión se establecen unas tendencias que evidencian posturas teóricas, analíticas y metodológicas, las cuales dan relevancia a la historia, la normatividad, el conocimiento profesional del educador infantil, así como las competencias y la calidad de la educación. Además, este análisis permite reconocer la pertinencia de la investigación planteada y la necesidad de comprender el objeto de estudio desde una perspectiva reflexiva y crítica.

### Palabras clave

formación de maestros; educación infantil; conocimiento profesional; infancia

---

## Abstract

This review article describes a part of the literature review used for the development of the doctoral thesis project entitled “Configuration of the professional field of children’s education in Colombia from 1976 to 2015”. The aim of this research is to problematize the processes through which the training of early childhood education teachers has passed. Here we present a bibliographic review on the perspectives from which ECE teacher training has been studied, an exercise that has allowed us to understand the configuration of the professional field of teachers dedicated to this work. From this academic exercise, some trends are established from which theoretical, analytical and methodological positions are revealed, which give relevance to the history, regulations, professional knowledge of the early childhood educator, as well as the competences and quality of education. Furthermore, this analysis allows us to recognize the relevance of the research proposed and the need to understand the object of study from a reflective and critical perspective.

### Keywords

teacher training; early childhood education; professional knowledge; Childhood

---

## Resumo

Este artigo apresenta uma parte do estado da arte realizado para o desenvolvimento da tese de doutorado intitulada “Configuração do campo profissional da educação infantil na Colômbia de 1976 a 2015”, pesquisa que busca problematizar os processos pelos quais a formação dos professores de educação infantil (EI) passou. Aqui é apresentada uma revisão bibliográfica que mostra de que locais de enunciação tem sido trabalhado o tema da formação de professores em EI, exercício que permitiu compreender a configuração do campo profissional de professores dedicados a este trabalho. A partir dessa revisão, são estabelecidas tendências que mostram posições teóricas, analíticas e metodológicas, que dão relevância para a história, regulamentos, conhecimento profissional de educador infantil, bem como as competências e a qualidade da educação. Além disso, essa análise permite reconhecer a pertinência da pesquisa proposta e a própria necessidade de compreender o objeto de estudo de uma perspectiva reflexiva e crítica.

### Palavras-chave

formação de professores, educação infantil, conhecimento profissional, infância

---

## Introducción

La investigación titulada “Configuración del campo profesional de la educación infantil en Colombia: 1976-2015” ha propuesto en uno de sus objetivos reconstruir la trayectoria de los procesos de formación que han tenido los maestros en educación infantil (EI) desde una perspectiva histórica, política, social y cultural. Se reconoce que, a través del tiempo, los programas dedicados a la formación de maestros para la EI han sufrido varias modificaciones a partir de distintas reformas, políticas educativas y normativas. Un ejemplo de ello es la reciente promulgación del Decreto 2450 de 2015, que expide una sola nominación: *Licenciatura en Educación Infantil*, para todos los programas relacionados con este campo de formación; y se plantea la importancia de la práctica pedagógica y el componente investigativo como elementos importantes en la formación de estos profesionales. La necesidad de constituir políticas que respondan a la calidad de la educación y la estandarización de los distintos programas de formadores de maestros parece contemplar la homogeneización de estos, problemática que debe ser reflexionada y comprendida desde las dimensiones epistemológica, pedagógica y política que han constituido este campo<sup>1</sup>.

Este ejercicio investigativo permite recuperar la producción académica que se ha construido al respecto. Para Jiménez (2006), el estado del arte se puede concebir desde tres perspectivas: a) como una propuesta de apropiación del conocimiento; b) como una propuesta de investigación de la investigación misma; y c) como un punto de partida para generar producciones nuevas e inéditas, que aporten a la investigación y a la comunidad académica. A partir de este postulado se comprende la importancia de partir de un producto dado y acumulado en documentos, textos e investigaciones que anteceden al tema de estudio, que establecen: “la necesidad de revisar y cimentar los avances investigativos realizados por otros” (Jiménez, 2006, p. 33), con el objetivo de establecer nuevos caminos investigativos.

De esa manera, esta revisión documental, que recopila de manera sistemática información, permite reconocer desde dónde ha sido abordado el objeto de estudio investigado, sus avances, las perspectivas trabajadas, las metodologías usadas y los alcances que han tenido las investigaciones previas. También posibilita el análisis, interpretación, creación de categorías y conceptualización de los datos contenidos en los documentos rastreados, generando posibles tendencias, orientaciones y perspectivas de los estudios encontrados.

Para este *estado del arte* se tuvieron en cuenta las principales producciones académicas: investigaciones, artículos de reflexión, artículos científicos y libros sobre la formación de maestros en EI. La mayoría de documentos reseñados derivan de procesos investigativos realizados en Colombia, España, y Argentina, entre 1989 y 2019. Aquí se develan sus perspectivas investigativas, las categorías más utilizadas y la manera como se relaciona la formación de maestros con diferentes elementos de análisis. En la revisión, vale resaltar que no se incluyen estados del arte que profundicen sobre el tema de interés.

Dicho balance está orientado a indagar cómo ha sido abordado y analizado el problema de la formación de maestros de EI en el ámbito internacional y nacional. De esta manera, la revisión se organizó en cuatro grandes tendencias. En primer lugar, los estudios que recogen parte de la historia de la EI, que buscan dar cuenta principalmente del origen y la genealogía de las prácticas educativas con niños; segundo, investigaciones que se enfocan en el análisis histórico-normativo de la formación de maestros; tercero, trabajos que se centran en el conocimiento profesional del maestro en EI; y, por último, producciones académicas que discuten la EI desde perspectivas relacionadas con la formación por competencias y la calidad educativa, discursos característicos de países europeos como España.

Para finalizar, se concluye con los aportes que el estado del arte brinda al proyecto de investigación y la pertinencia del estudio en el campo educativo, así como la problematización de las tendencias relacionadas con la formación de maestros en EI. Se pretende dar cuenta de cómo los procesos de institucionalización por los que ha atravesado la educación de niños, junto con los diferentes discursos en torno a la infancia en determinados momentos históricos, han incidido en la formación de profesionales para la educación infantil, y cómo las instituciones formadoras responden a ello.

1 Se trata de comprender la construcción de la formación profesional del educador infantil, desde diversos elementos de carácter histórico, político, social, y económico, en donde la mirada hacia este maestro se ha visto representada a partir de unos roles que la sociedad le ha asignado, determinados por relaciones de poder y tensiones con distintos campos. Así constituyen agentes de un campo que luchan por un lugar o posición en este a partir de la resignificación de su profesión. Se reconoce una lucha por esta profesionalización a partir de 1970, con los primeros programas de expertos en educación preescolar como el de la Universidad Pedagógica Nacional, que más adelante dio paso a un programa de tipo universitario (Fandiño, 2016).

## Historia de la EI y la formación de maestros

Esta tendencia se caracteriza por abordar la formación de maestros en relación con la historia de la EI. En los estudios reseñados se analizan las condiciones que permitieron la emergencia de profesionales especializados en la educación para la infancia. Algunos de estos estudios retoman las leyes que hicieron posible los procesos formativos y plantean una expectativa de futuro hacia su formación. La mayoría de estos trabajos son de ámbito internacional, específicamente de España, con autores como Velázquez (1989), Melograno (2008), Sanchidrián y Ruíz (2010) y Llorent (2013); en Italia, Frabboni (1987; 2001); y en Argentina, Malajovich (2017) y Visintín (2016). En el ámbito nacional se destacan los estudios de Fandiño (1998; 2016), Cerda (2003), Jiménez (2012), Jaramillo (2016) y Niño (2016).

Frente a la preocupación por la formación de los maestros en EI, algunos estudios retoman el trayecto de lo que ha sido la educación para la infancia con el objetivo de reconocer la importancia de su oficio y la mirada histórica en la comprensión de este. Dichas investigaciones han indagado por la historia de la EI, y han reconocido así el viraje social y político que esta ha tenido, así como sus primeras tendencias, denominaciones y consecuentes modalidades en el personal encargado para esta labor.

De esa manera, en el ámbito internacional las producciones académicas analizan cómo se ha concebido históricamente la escuela infantil, y muestran sus primeras tendencias; además, describen la genealogía de la atención hacia los menores de seis años, la cual inicia bajo las modalidades de jardines, guarderías, parvularios y centros preescolares, entre otros (Velázquez, 1989; Frabboni, 1987). También se evidencian diferentes formas de implementación de la EI en el contexto europeo, la transición de las instituciones hacia centros de EI y escuelas, en donde el interés por la formación y el cuidado de los menores de 3 años constituye el centro de preocupación en la actualidad. El giro entre las casas de asilo a las escuelas de párvulos, el *kindergarten*, las escuelas infantiles, entre otras denominaciones actuales, demarcan profundas transformaciones e intenciones pedagógicas visibles para la educación de niños y niñas (Frabboni, 1987, 2001; Llorent, 2013).

La educación para la infancia ha transitado por conceptos institucionalizados, como guardería, jardín de infantes, estimulación precoz, preescolar, entre otros. La primera idea de jardín, proveniente de Froebel, presupone el recurso de tareas maternas, de

cuidado, actividades lúdicas, artísticas y de contacto con la naturaleza. Melograno (2008), en su referencia histórica, evidencia que gracias a los avances de las ciencias cognitivas se fue transformando no solo el funcionamiento escolar, sino también el rol del docente o acompañante en la EI.

Mirar la historia de la educación infantil implica reflexionar sobre los cambios y continuidades que ha tenido la educación para la infancia, así como la transformación de conceptos como *niño*, *infancia* y *educación*, que paulatinamente aparecen ligados a hechos históricos, sociales, culturales y contextos políticos (Frabboni, 1987, 2001). Abordar este recorrido histórico supone reconocer el aporte de pedagogos que constituyen fundamentalmente a la pedagogía y la historia de la infancia, entendiendo que la EI refiere a aquellos procesos educativos aplicados a los niños en distintas instituciones sociales, como la familia, la sociedad y la escuela. De esta manera lo desarrollan Sanchidrián y Ruíz (2010), quienes plantean una mirada histórica y reflexiva de la EI<sup>2</sup>.

La historia de la EI da cuenta de las denominaciones que se han utilizado para definirla. En los debates actuales se habla de educación preescolar y educación infantil; la primera, se orienta a la preparación para la educación primaria, y la segunda, implica una mirada más amplia de la educación de niños, la cual incluye procesos de cuidado, atención y educación desde una perspectiva de desarrollo integral. Los estudios muestran cómo a través de los años la educación para la infancia en distintos países dejó de ser de carácter no obligatorio, para convertirse en una responsabilidad de los gobiernos que, a través de leyes, políticas e inversión de recursos le han apostado a este proceso educativo de los más pequeños, lo que evidencia “que dicha organización es a la vez social y política” (Visintín, 2016, p. 24). Asimismo, esta historia devela cómo las distintas concepciones sobre la infancia guardan estrechas relaciones con los modos de concebir y operacionalizar la escuela y la enseñanza, situación que pone en transformación teórica, pedagógica y didáctica al maestro (Frabboni, 1987; Malajovich, 2017).

En el ámbito nacional, algunos trabajos de carácter histórico (Cerda, 2003; Jiménez, 2012; Jaramillo, 2016) dejan ver cómo en Colombia, desde el siglo XIX, se constituyeron las primeras experiencias de la EI,

2 En su estudio describen las experiencias y trayectorias de la educación infantil básicamente en Europa; se evidencia cómo los avances de la pedagogía, la psicología y la biología hicieron posible que la cualificación del maestro encargado de esta labor se complejizara, además de la creación de distintas estrategias didácticas para los procesos de enseñanza con los más pequeños (Sanchidrián y Ruíz, 2010).

cómo se institucionalizó la educación preescolar y con ello la formación de docentes preescolares. Algunos trabajos recorren, desde la Colonia, la aparición de los hospicios o asilos de corte religioso y la atención de salas de asilo para la población más pobre, con funciones de protección y cuidado a hijos de obreros, niños entre dos y seis años. La primera fuente teórica que da cuenta de lo que ha sido la trayectoria de la educación en la infancia es la de Restrepo Mejía (1905), con el manual *Elementos de pedagogía*, desde donde se empiezan a evidenciar las primeras orientaciones de esta práctica. Estos procesos también son examinados por Saldarriaga (2003), quien problematiza la constitución del sujeto maestro, además de la creación de instituciones formadoras como las escuelas normales en el siglo xx. Al parecer, a partir de este momento se fundamenta el saber pedagógico y la práctica del maestro.

En esta línea de reflexión es importante resaltar cómo, tanto en el ámbito internacional y nacional, los acontecimientos de tipo histórico y social dieron paso a la transformación en los modelos de la educación para la infancia. Por ello, la importancia de retomar los antecedentes de la EI para problematizarla (Niño, 2016), junto con la formación de los maestros, y así comprender este campo desde un contexto social, político y económico del país.

Esa tendencia muestra la relación implícita que existe entre la historia de la educación infantil y los procesos de formación de los maestros dedicados a esta labor. Estos trabajos demarcan particulares contextos históricos, sociales y políticos, así como diversos acontecimientos en épocas distintas que han transformando progresivamente las prácticas, los discursos, las formas de concebir la infancia, la educación de los niños y, por consiguiente, la profesionalización de quienes se dedican a este oficio. Esto explica la importancia de este tipo de estudios para reconstruir el campo profesional de la EI. De ello se deriva la necesidad de la mirada histórica para la descripción y la comprensión de los fenómenos sociales, así como lo imperioso de reconocer que el fundamento de la reproducción y el cambio de las instituciones sociales se cimienta en la interacción dialéctica entre la acción de los sujetos y las estructuras o los fenómenos sociales. De allí que se proponga una mirada macro y microhistórica del objeto de estudio.

## Perspectiva histórico-normativa

Tanto la educación infantil como la formación de maestros dedicados a esta labor han sido producto de políticas y normativas que determinan o condicionan las prácticas educativas y formativas. En esta segunda

tendencia se destacan los trabajos de Ancheta (2007, 2013); González y Fuentes (1997); Herrero (2008); Alsina (2013); Flaborea y Navío (2016); Carli (2002); Malajovich (2016); Fernández (2018); Barrera, Tamayo y Mazo (2013); Jaramillo (2016); Unda, León y Rojas (2006), y Robledo, Amador y Nández (2019).

Los estudios internacionales evidencian un interés específico en la relación existente entre la formación de maestros y el marco normativo que orientan estos procesos. Los autores de esta tendencia problematizan las reformas educativas, las políticas educativas y las normativas en este sector, las cuales se convierten en dispositivos fundamentales para adelantar modificaciones en los planes de estudio y, de esta manera, garantizar la calidad de estos profesionales y su reconocimiento en la sociedad. En países como España las normativas han venido delimitando los modos de realización de la EI, así como las exigencias y los requisitos tanto en la capacitación como en el desempeño docente (González y Fuentes, 1997).

Las investigaciones principalmente españolas se centran en periodos clave de su historia reciente y en la relación de esta con políticas específicas. Por ejemplo, la Ley General de Educación hacia 1970, que propone la conversión de las Escuelas Normales en Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica, con el fin de darles un estatus universitario; la reforma universitaria en 1983, donde se estructuran los departamentos de las universidades, que fueron integrados a las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado de Educación General Básica. Estas propuestas trajeron consigo autonomía en la organización de las universidades de España y diversidad de propuestas de formación. Las transformaciones que ha tenido la formación del profesorado, tras exigencias sociales, culturales y económicas, han obligado a reformar las políticas educativas y los sistemas de formación en Europa. Desde el discurso de la educación de calidad, a partir de la década del noventa, se han hecho reformas de la profesión docente y los sistemas educativos han vivido cambios trascendentales (Ancheta, 2007)<sup>3</sup>.

3 Los cambios en los programas de formación se han visto reflejados desde distintos ángulos, por ejemplo, desde los requisitos de admisión de las carreras, la estructura de los programas, los contenidos de los cursos, los niveles de la formación, los niveles de calidad y nuevas exigencias de las normas nacionales e internacionales. Uno de los más fuertes procesos de reformas para la educación superior, con incidencia en la formación de maestros, fue la declaración de Bolonia. Para Ancheta (2007) estas referencias muestran la importancia de la formación del profesorado, y la necesidad de la investigación y el desarrollo en el campo educativo.

A partir de los aportes de Ancheta (2007, 2013), es posible identificar que la formación inicial de los docentes está determinada por tres factores principalmente: a) la trayectoria histórica de los sistemas educativos, el lugar que ocupa la educación preprimaria en estos y el sentido de esta educación dentro de las políticas educativas y sociales de cada país; b) las características de cada contexto y los factores económicos, sociales y políticos, en donde se determina la concepción de la primera infancia y las apuestas y programas para el desarrollo de esta; y c) la concepción de educación y las tendencias educativas que orienten estos procesos. En esta misma línea, el recorrido histórico expuesto por Herrer (2008) se sitúa particularmente en leyes como la Ley Orgánica del Sistema Educativo (Logse), que en 1990 reconoce la educación de los niños desde los primeros meses de vida hasta los 6 años, como una etapa educativa con identidad propia. De esta también se generan distintos decretos y leyes que regularon el funcionamiento de los centros de educación infantil y la titulación exigida a sus profesionales. Los análisis de las diferentes leyes de educación españolas, adelantadas por varios investigadores, indican que la formación del profesorado en EI es relativamente joven (Alsina, 2013) y también evidencia cómo la normatividad ha incidido en su configuración.

Desde la perspectiva de Carli (2002) y Fernández (2018), se reconoce la relación estrecha entre educación y política, las cuales configuran los discursos sobre la infancia y, asimismo, las prácticas. Para la comprensión de las transformaciones que ha tenido la educación infantil es fundamental reconocer cómo las políticas, no solo las educativas, han afectado en las modificaciones curriculares de la educación inicial (Malajovich, 2016), lo cual a la vez ha incidido en la reflexión y la necesidad de una titulación a los profesores de EI y primaria en el grado de licenciatura.

Desde el ámbito nacional, los estudios adelantados muestran la necesidad de hacer una aproximación histórica al maestro y su formación, además de comprender las políticas públicas constituidas para la primera infancia, la cual también es clave en la formación de profesionales cualificados para la educación de niños (Flaborea y Navío, 2015; Robledo, Amador y Ñáñez, 2019). Para Barrera, Tamayo y Mazo (2013), “las políticas públicas internacional, nacional y local orientan el sentido lingüístico y discursivo” (p. 80). Lo anterior, acerca del maestro, su rol como educador, y, también, las orientaciones que tiene la educación infantil.

Con relación al recorrido histórico normativo, Unda, León y Rojas (2006) destacan el reconocimiento de la creación de las Escuelas Normales, las

facultades de Educación y las universidades pedagógicas como un paso importante en la formación de maestros. Según los autores, se trata de escenarios donde se ha marcado la impronta de los maestros colombianos y desde donde es posible analizar el panorama actual<sup>4</sup>. Así pues, distintas políticas educativas, acompañadas de reflexiones pedagógicas, han incidido en las transformaciones de las instituciones educativas, específicamente en los programas de formación de maestros en educación infantil<sup>5</sup>.

Los anteriores trabajos que desarrollan esta perspectiva evidencian, en primer lugar, la constitución de la EI en el marco de una práctica social que poco a poco se fue institucionalizando, debido a la incursión de discursos y políticas nacionales e internacionales acerca de la infancia; en segundo lugar, se reconoce la incidencia que esto tuvo en la formación de maestros encargados de la educación de niños, la cual también deviene en distintas demandas sociales, políticas y económicas, que fueron configurando los procesos de institucionalización, profesionalización y acade-

4 El recorrido histórico-normativo que plantea Unda, León y Rojas (2006) identifica unos periodos clave que permiten comprender la relación del contexto educativo con el político. La institucionalización de las escuelas normales con dedicación exclusiva a la formación de maestros (1844); la reforma instructorista (1870), que organiza más de veinte Escuelas Normales en el país con tendencias pedagógicas basadas en Pestalozzi, la pedagogía tradicional y la pedagogía católica. La constitución del Sistema de Educación Nacional en la primera mitad del siglo XX, la creación de escuelas normales para ambos sexos, el funcionamiento del Instituto Pedagógico Nacional (IPN) en 1927. De acuerdo con los autores, en esta misma época la formación para quienes se dedicaban al kindergarten consistía en cursos únicamente para señoritas, quienes se especializaban para el trabajo con niños de este nivel, pero no suscritos a la Facultad de Educación.

5 La creación del Instituto de Educación Preescolar, que en 1955 dio inicio al programa de formación de maestras de educación preescolar, con cursos que duraban un año, exigían como requisito de admisión el título de normalista o institutora, así como contar con aptitudes para el trabajo con los niños (Unda, León y Rojas, 2006). En 1964 dejó de existir el Instituto de Educación Preescolar y se integró al Instituto Pedagógico Nacional, el cual, más adelante, fue el espacio para el programa de Formación de Maestras en Educación Preescolar, cuyo requisito era el título de normalista o bachiller. Dos años después, se adscribió a la facultad de educación como una carrera de nivel intermedio, en la que se exige el título de estudios secundarios para el ingreso y se otorga el título de experto. Hasta aquí se evidencia una marcada orientación de género frente a quienes se encargarían de la educación de los niños, y los distintos procesos de institucionalización que se fueron dando para la profesionalización de maestras en el campo de la EI en Colombia. Uno de los hitos más importantes de este campo es la creación del programa de Licenciatura en Educación Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional en 1978, el cual reemplazó al título de experto del programa de Formación de Maestras en Educación Preescolar (Unda, León y Rojas, 2006).

mización, en lo que respecta a la formación de estos profesionales. Dichas propuestas se destacan por visibilizar el tardío reconocimiento de la labor de estos maestros en el ámbito universitario y profesional. De allí que se pueda comprender, una de las razones del poco valor que ha tenido para la sociedad.

## Conocimiento profesional del educador infantil

En esta tendencia se identifican aquellos estudios que centran su análisis y reflexiones en torno al conocimiento profesional del maestro en EI. Desde allí se problematiza su formación y se visibilizan algunas tendencias y concepciones sobre el educador infantil. En España se registran los estudios de Velázquez (1989); Bassa (1997); Melograno (2008); Losada y Gutiérrez (2015); Molina, Sierra y Sendra (2016); en Argentina sobresalen los estudios de Malajovich (2017) y Kaufmann (2016); y en Colombia se destacan los trabajos de Fandiño (1998; 2008); Fandiño y Castaño (2009; 2014); Unda, León y Rojas (2006); Niño (2016); Aguilar y Giraldo (2016), y Vergara (2017).

Es fundamental comprender que la profesión de maestras en EI no se inscribe en una disciplina definida. Por esta razón, ha tomado distintos aportes de disciplinas como la psicología, la sociología, la pedagogía, entre otras. Con base en este panorama, los conocimientos que debe desarrollar un profesional de este campo, según Velázquez (1989), en su momento inicial se fundamentaron en el desarrollo, la evaluación curricular y algunas nociones y habilidades de la puericultura, la higiene y la nutrición infantil, además de la expresión plástica, musical y dinámica. Más adelante, se reconoce la formación didáctica en áreas específicas de conocimiento, como lenguaje, matemáticas, ciencias sociales y ciencias naturales, para adecuar la enseñanza de estas a los niños; en síntesis, una formación en una línea científico-práctica, capaz de relacionarse con los niños, pero también con las familias de los mismos.

Hacia finales del siglo xx, según Bassa (1997), se empieza a vislumbrar la importancia de la construcción de un conocimiento pedagógico específico, referido a la EI. Aunque los procesos de formación se plantean desde contenidos teóricos y prácticos, en España, por ejemplo, se le da prioridad a la enseñanza de la didáctica general y lo correspondiente a las llamadas “psicologías del desarrollo o de la educación”. Igualmente, existe la necesidad de adecuar los espacios académicos a la práctica con el fin de que

ese conocimiento pedagógico y didáctico sea situado, activo, reflexivo y produzca análisis y debates frente al campo de la EI.

Para Molina, Sierra y Sendra (2016), el oficio del docente es concebido como un oficio de lo humano. En consecuencia, la escuela se concibe como un lugar en el que se es, donde la experiencia y la pedagogía están abiertas y a disposición del vivir y el aprender. Así, pues, el “oficio docente requiere de saberes que nos ayuden a situarnos ante las experiencias educativas, a vivirlas y aprender a orientarnos en ellas” (Molina, Sierra y Sendra, 2016, p. 72). Desde esta perspectiva, se le da un especial reconocimiento al saber de la experiencia o experienciales, que se distancia del saber práctico, dado que la formación docente implica prepararse para la experiencia, hacer algo consigo mismo.

Autores como Melograno (2008) plantean que la discusión de los conocimientos profesionales en la formación del maestro está atravesada por los diferentes niveles de formación que la caracterizan, como el técnico y el universitario, que tienen grados de complejidad diferenciados frente a los conocimientos que se construyen en cada modalidad. De la misma manera, en el nivel universitario existen distintas nominaciones que enfocan sus estudios en determinada población de niños, como es el caso del preescolar u otros programas que especifican el trabajo con los niños desde su nacimiento hasta los tres años, tendencias que se han implementado tanto en Europa como en América Latina. En la actualidad, el debate ha sido superado y la formación plantea la educación de los niños desde el nacimiento hasta los seis años, extendiendo su práctica a contextos diversos y promoviendo acciones desde una perspectiva interdisciplinaria que propicie el desarrollo de proyectos en la comunidad, en beneficio de la infancia.

De acuerdo con el conocimiento profesional del maestro de educación infantil (MEI), Losada y Gutiérrez (2015), sugieren que la formación de estos profesores debe contemplar el incremento de un conocimiento profesional basado en cuatro componentes. El primero, el conocimiento psicopedagógico, relacionado con “las teorías, principios y estrategias sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje como pueden ser teorías evolutivas y del desarrollo, paradigmas educativos, planificación y diseño curricular, historia y filosofía de la educación, aspectos legales sobre el sistema educativo” (Losada y Gutiérrez, 2015, p. 83). El segundo se refiere al conocimiento del contenido, que forma parte de los conceptos, principios y valores relacionados con la disciplina, así como su epistemología. El tercero es el conocimiento didáctico del

contenido, que corresponde a las herramientas para hacer comprensible el contenido disciplinar. Y, finalmente, el conocimiento del contexto, que corresponde a la dimensión ecológica del proceso de enseñanza/aprendizaje, dado que es necesario que el maestro reconozca el escenario donde se encuentra su cultura escolar y la diversidad de la población con la que trabaja. A partir de estos componentes se evidencia un interés por determinar el conocimiento profesional del educador infantil, aunque no se especifica sobre la disciplina que orienta los conocimientos de este docente. Asimismo, tal como se ha precisado en estudios anteriores, acá también se otorga una alta valoración a la interdisciplinariedad, en este caso, orientada por la didáctica específica para la EI.

En Colombia, estas discusiones han sido trabajadas especialmente por Fandiño (1998, 2008) y Fandiño y Castaño (2009, 2014), quienes plantean que el principio pedagógico que constituye la formación de los maestros para la educación infantil es la *escuela activa*, especialmente en pedagogos como Montessori y Decroly, autores que, a la vez, han retomado los postulados de Froebel, considerado como el primer pedagogo de la EI. La influencia europea en Colombia marcó unas prácticas y una formación específica en la formación de estas maestras, además las distintas maneras de denominar este oficio y el tiempo destinado a la formación han dado diferentes orientaciones que poco a poco fueron configurando la profesión como tal<sup>6</sup>.

Fandiño (1998) explica cómo los desarrollos de la psicología, la pedagogía, la didáctica y los cambios legislativos produjeron transformaciones, tanto en las instituciones escolares como en los programas de formación. A partir de 1980, se adelantaron las investigaciones sobre los saberes del niño y, en 1990, las relacionadas con la didáctica y la forma de trabajar con los saberes de los niños fomentaron nuevos estudios sobre la didáctica de la lectura y la escritura, la matemática, las ciencias naturales, entre otras. Adicionalmente, se plantearon nuevas miradas del desarrollo del niño, por ejemplo, desde los planteamientos sobre las inteligencias múltiples de Gardner, con sus proyectos Spectrum y Zero, y demás perspectivas, como las ciencias cognitivas fueron explicando

el desarrollo del pensamiento infantil (Gallego, 2010). Todo esto obliga a replantear la mirada sobre el niño y la niña<sup>7</sup>.

Al igual que Fandiño (1998), Unda, León y Rojas (2006) muestran la trayectoria y el tránsito que tuvo el programa de la Universidad Pedagógica Nacional que, frente a los nuevos conocimientos sobre las necesidades de la educación de la infancia y los estudios sobre pedagogía infantil, se planteó una reestructuración académica a partir de la revisión del componente pedagógico, didáctico y la práctica en la formación del educador infantil, además de la discusión sobre el preescolar, que comprendía las edades desde los 0 a 6 años. Así pues, la pedagogía infantil (que va más allá del preescolar) centra su trabajo en los niños y las niñas de 0 a 8 años, y busca la flexibilización de los primeros grados de primaria, creando un puente entre el preescolar y la primaria. Según Unda, León y Rojas (2016), este tipo de trabajo pedagógico requiere, en la formación de sus profesionales, que se comprenda al niño en sus primeras etapas de desarrollo y en los primeros grados de la básica primaria. De esta manera, se forma al educador infantil en pedagogía y didáctica, en desarrollo humano y en educación y sociedad. También, se incluyen áreas como los ambientes de formación lingüística y comunicativa, el ambiente de formación disciplinar y la formación científica e investigativa (Unda, León y Rojas, 2006).

En esta línea de reflexión, Fandiño (2008) y Fandiño y Castaño (2009, 2014) concluyen que algunos de los programas de formación de educadores infantiles fueron transformando la mirada de la articulación entre el preescolar y la primaria, y fundamentaron su conocimiento profesional en la teoría e historia de la

6 Cuando en 1978 se creó el programa de Licenciatura en Educación Preescolar, que reemplazaba el nivel formativo del Instituto, la formación profesional empezó a fundamentarse en un plan de estudios que contaba con un ciclo básico, en el que estaban la psicología del desarrollo, la psicología social, la antropología y la sociología. El ciclo profesional específico se constituía de seminarios de investigación, estimulación temprana, literatura infantil, educación artística, además de un área instrumental que formaba parte del programa del antiguo nivel de expertos (Fandiño, 1998).

7 Los cambios legislativos se centraron en la Constitución de 1991 y la Ley 115 de 1994, donde se plantea un “grado cero” como obligatorio en la educación preescolar. Más adelante, en 1997, con el Decreto 2247, se reglamentaron dos grados más en el preescolar y se dieron las orientaciones curriculares donde se plantearon los principios pedagógicos específicos del programa del “grado cero”. Se propuso una actualización de la pedagogía activa con características como la “actividad creadora y autónoma, construcción de conocimiento, aproximación constructiva al lenguaje escrito y matemático, la motivación y la aplicabilidad del conocimiento, dimensión social e histórica, apropiación y reconstrucción de valores, equidad entre niños y niñas, así como integración con otros grados y con la familia y la comunidad” (Fandiño, 1998, p. 4). Todas estas características desarrolladas a través de la estrategia de proyectos de aula, y puestas en reflexión en el ámbito universitario se produjeron a la luz de sustentos teóricos y prácticos. Un referente importante en la formación de Maestros en EI es el programa de Licenciatura en Preescolar de la Universidad Pedagógica Nacional, el cual, desde sus inicios, propuso reflexiones y líneas de trabajo fundamentadas en los conceptos de hombre y sociedad, niño y maestro.

pedagogía y el desarrollo del niño. Se profundizó en las ideas pedagógicas y tendencias que se han implementado a lo largo de la historia de la pedagogía, además de abordar disciplinas que apoyan la pedagogía como la sociología, la antropología y la filosofía, que otorgan orientaciones culturales y humanistas a su formación.

De esta manera, se puede comprender que la formación en disciplinas para la EI está ligada a la didáctica y el desarrollo del niño. Se forman maestros en procesos de adquisición de la lengua escrita, en matemáticas, en artes, en ciencias, sociales y en lúdica (Fandiño, 2008) que, en palabras de Frabboni (2001), se trata de “una didáctica construida desde una perspectiva múltiple” (p. 75). Esto teniendo en cuenta que, en todas estas áreas, se ha producido conocimiento sobre sus aportes en el desarrollo infantil, asunto que ha de contemplarse en el marco del conocimiento profesional y la formación de los maestros de educación infantil.

Para Vergara (2017), las prácticas institucionalizadas han configurado el conocimiento de la educadora infantil, el cual ha transitado a nuevas construcciones y comprensiones. Preguntarse por el conocimiento profesional del maestro es cuestionarse por el conocimiento específico del profesor. Según Vergara (2017), este último se constituye a partir de tres aspectos: los saberes académicos y los experienciales; lo profesional, que refiere al conocimiento del campo infantil y del proceso histórico de la profesión; y la reflexión, que hace referencia a la producción de conocimiento sobre el quehacer docente<sup>8</sup>. Para Aguilar y Giraldo (2016), la dimensión cotidiana, o de la experiencia, permite construir otro tipo de saberes respecto al niño y el reconocimiento del maestro como sujetos en transformación.

Los anteriores estudios demuestran una preocupación permanente por definir el conocimiento profesional de los educadores infantiles. Se reconoce la ausencia de una disciplina que oriente un conocimiento específico de estos profesionales, pero también se evidencia el carácter interdisciplinar que constituye los saberes de esta profesión, los cuales pueden ser construidos en diferentes escenarios y contextos (Kaufmann, 2016). Así, se reconoce el aporte de diversas disciplinas que han estudiado la infancia, dado que, según lo expuesto, se constituye en el objeto de estudio de la educación infantil y, con

ello, cada uno de los conocimientos y las teorías que así mismo la estudian. Además, el conocimiento de este profesional se ha constituido a partir de unos procesos históricos y sociales, en donde los estudios y los discursos en torno a la infancia han transformado la formación de estos profesionales.

La reflexión en torno a la constitución del conocimiento profesional del educador infantil casi siempre parte de preguntas relacionadas con el surgimiento de esta profesión que, al parecer, se origina de unas prácticas sociales sin una disciplina específica, pero que se constituye desde la integración de saberes diferenciados (Porlan, Rivero y Martín, 1998). La evidencia histórica, según lo explorado, muestra que poco a poco estas prácticas y saberes se institucionalizaron y respondieron a exigencias políticas y sociales. En otro sentido, se enuncia una influencia marcada de modelos pedagógicos europeos, aunque también de la psicología, especialmente en su propósito de examinar el desarrollo del niño. Se reconoce la pedagogía como saber fundante de la formación de estos maestros, lugar posible para interrogar a otras disciplinas como la sociología, la psicología, la antropología u otras, que fundamentan y orientan la función del maestro en la escuela y en la sociedad.

Finalmente, estos estudios retoman de manera general o específica algunas propuestas de formación para determinar qué elementos se deben tener en cuenta para la constitución del conocimiento profesional. De allí se evidencia la diversidad de nominaciones que han tenido los programas académicos y los debates relacionados con la preescolarización y la escolarización de la educación para la infancia. Este panorama también deja ver que la EI reconoce los procesos de desarrollo del niño y que, aunque esta ha tenido en cuenta distintas didácticas, la finalidad no se encuentra en la escolarización, sino en la potenciación de los aprendizajes de los niños a través del juego, la lúdica y las artes, entre otros aspectos.

## La formación por competencias y la calidad educativa

La mayoría de los trabajos investigativos que constituyen esta tendencia se hallan en el ámbito internacional. En primer lugar, en España, donde tales estudios se caracterizan por su carácter comparativo, pues abordan las competencias profesionales y la calidad en la formación de los maestros de EI, aunque también se identifican algunos trabajos de carácter evaluativo. Entre estos se encuentran: Medrano (1997); Úcar, Belvis, Pineda y Moreno (2007) del Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación

8 Desde este planteamiento, la autora afirma que la formación y la práctica de la educadora infantil debe tener en cuenta conocimientos de orden antropológico, biológico, psicológico, cognitivo, artístico, corporal y social, de lo infantil en la construcción de su conocimiento profesional. Este planteamiento coincide con lo expuesto por Malajovich (2017): “se han incorporado conocimientos que provienen de diferentes campos” (p. 12).

(GAPEF-GIPE) de la Universidad Autónoma de Barcelona; la tesis doctoral de la Universidad de Huelva, de Hernández (2010); Cámara, Abril, Díaz, Gutiérrez, Párraga, Romero y Ortega (2011), integrantes del equipo de profesores investigadores de la Universidad de Jaén, España; Zabalza (2001); Zabalza y Zabalza (2011); Fuertes (2011); Manzanares y Galván (2012), y Alsina (2013). En el ámbito nacional, se encontró el trabajo de Zapata y Ceballos (2010) del Tecnológico de Antioquia en Medellín.

Estas investigaciones se destacan por reflexionar acerca de los retos y necesidades de la formación permanente del profesorado en EI, que reconocen este tipo de educación como una etapa formativa, que debe ser diferenciada de la primaria, motivo por el cual merece una formación específica que responda a las necesidades concretas de este nivel. En ese sentido, algunas investigaciones como las del Grupo de Análisis de Políticas Educativas y de Formación (GAPEF-GIPE) plantean la formación en metodologías innovadoras, la importancia de mejorar el nivel de formación en estos profesionales y, por ende, la administración de instituciones dedicadas a esta formación. Algunos estudios también problematizan las condiciones de los centros educativos donde laboran los maestros, ya que la calidad de estos también depende de las oportunidades para la continua actualización y desarrollo profesional del profesorado (Úcar et al., 2007; Medrano, 1997).

Otros estudios fundamentan teóricamente el concepto de *competencia profesional* y plantean distintas posturas; desde la idea de competir, hasta la concepción de desarrollar capacidades con posturas propias, situación que ha propiciado la relación entre las categorías *competencia* y *formación*. Se habla, entonces, de las competencias genéricas y específicas, así como las competencias transversales, claves, comunes, básicas o nucleares, inherentes a la persona y *de tercer nivel*. Desde esta perspectiva, se derivan temáticas como la de calidad educativa, el desarrollo de competencias, las nuevas tecnologías de la información, tomadas a partir de las exigencias del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES), y el reconocimiento del desarrollo profesional de calidad, ante los retos del mundo laboral de hoy y la necesidad de que los estudiantes respondan a las pruebas PISA (Hernández, 2010; Cámara, et al., 2011).

Esta perspectiva de educación de calidad tiene que ver con los procesos actuales de acreditación de los programas en educación. De ahí la pertinencia de estos estudios, los cuales buscan profundizar sobre la formación y el desarrollo de las competencias profesionales de EI, la cualificación profesional y la calidad

de la escuela (Zabalza, 2001). Actualmente existe una necesidad de revisar los perfiles de los maestros y las competencias que deben desarrollar, a partir los conocimientos (saber), competencias profesionales (saber-hacer) y competencias académicas.

Algunas investigaciones se centran en las bases epistemológicas de la EI y la importancia de la evaluación en la formación (Úcar y Belvis, s.f.). Estos fundamentos se proponen desde la psicología y la didáctica de la EI, que reconoce el desarrollo del niño a partir de una mirada biológica, psíquica, social y cultural. Asimismo, se valora la didáctica de la EI, comprendida desde la necesidad de intervenir y entender los procesos de enseñanza y aprendizaje en la infancia, de ahí la relevancia de la experiencia, de su reflexión y valoración (Fuertes, 2011).

Varias reflexiones planteadas en estos estudios exponen que la formación de maestros debe pensarse desde el actual contexto cultural, social y tecnológico, particularmente frente a los cambios que se han dado en los nuevos títulos de grado en educación primaria e infantil y las demandas actuales de la sociedad. Se identifica como hecho fundamental el llamado periodo de práctica, entendido como una situación de desarrollo de competencias para el maestro. Además, se proponen análisis descriptivos de las competencias genéricas y específicas, que han de conseguir los futuros maestros al finalizar sus estudios de grado. Se utilizan como fuentes de información las distintas normativas oficiales, relativas a las competencias profesionales, y los profesores en ejercicio responsables de tutoriar la práctica en los centros escolares y equipos directivos (Cámara, et al., 2011).

También se asume que los cambios en la concepción del niño y la reflexión sobre el desarrollo fueron cambiando la mirada de quienes se dedicaban a esta labor. Los maestros para la infancia se volvieron factor clave en el proceso de crecimiento intelectual y cultural de los más pequeños. Por esta razón, las exigencias de cualificación de las personas profesionales en este campo han aumentado. Se proponen, así, procesos de seguimiento y acreditación a programas con el fin de regular las condiciones en la formación del profesorado. Para autores como Zabalza y Zabalza (2011), la pertinencia en la formación inicial y la formación continua son condiciones que favorecen el proceso educativo, además de promover unas claras competencias que los profesores deben desarrollar a lo largo de los programas de formación, que se fundamenten en la exigencia y los desafíos intelectuales.

A partir de lo anterior, se plantean modelos de formación con miras a favorecer la adquisición de competencias profesionales del profesorado de EI

(Manzanares y Galván, 2012), los cuales buscan determinar las competencias profesionales específicas de EI en la formación inicial. Además de referirse a los conocimientos que se tienen que adquirir, estos autores hacen referencia a las cualidades personales que se deben desarrollar para el desempeño efectivo de la profesión. También, la formación debe considerar la experiencia en un contexto real de aula, la reflexión sistémica, un aprendizaje social interactivo, el fomento de la autonomía y la construcción autorregulada de competencias profesionales. En esta dirección, se asocia el perfil del profesorado con un profesional reflexivo y crítico de su acción, abierto a las transformaciones (Alsina, 2013).

Finalmente, se destaca un trabajo que tiene como propósito caracterizar el rol y el perfil del educador para la primera infancia, el cual se desarrolla desde el enfoque de competencias y en el marco latinoamericano de políticas públicas, que se ha gestado en las últimas décadas en torno a la atención integral y educación de los niños. Según estas propuestas, para definir el rol del educador de la primera infancia se debe establecer la relación con el perfil profesional, teniendo en cuenta que en este se encuentran las líneas de acción que orientan su ejercicio profesional, y que “da cuenta de una postura social, una actitudinal, y sin duda una procedimental. [...] El perfil debe ir en correspondencia con un proyecto histórico, político y pedagógico” (Zapata y Ceballos, 2010, p. 1072). Esta línea de trabajo argumenta que, en la actualidad, hay una configuración distinta frente al desarrollo infantil, la educación inicial y al papel de los educadores que acompañan esta etapa, fruto de la promulgación de políticas públicas centradas en el desarrollo humano.

Desde el panorama internacional, las investigaciones reseñadas muestran un interés por la formación de maestros para la educación infantil, y la relacionan con las demandas actuales en la educación superior y las políticas globales que buscan márgenes de calidad en los procesos educativos, una elaboración desde la modernidad. Algunas investigaciones dejan en claro esta perspectiva, sus análisis parten de las políticas y reformas actuales y en la relación entre desarrollo profesional y las condiciones de ser docente. En general, se evidencia un interés por la formación de los maestros de educación para la infancia, enfocado al análisis del perfil profesional, el quehacer de estos maestros y la calidad educativa que se les brinda a los niños, además se caracterizan por ser estudios del siglo XXI.

## Conclusiones

De acuerdo con este estado del arte, las cuatro tendencias identificadas evidencian que abordar el campo profesional de la EI implica reconocer distintos procesos históricos que han constituido la formación de maestras para la infancia. Se trata de acontecimientos que develan procesos sociales, culturales, económicos y políticos, los cuales condicionan las apuestas educativas y formativas específicas. Para estudiar la formación de maestros es necesario retomar la historia de la EI, así como sus prácticas y discursos en torno a la infancia, los cuales se constituyen en estatuto epistemológico. Estas prácticas y discursos han sido objeto de políticas educativas, conocimientos especializados y, junto con ello, de unas maneras particulares de formar a las maestras encargadas de la labor de educar.

La revisión también evidencia la manera en que la formación de maestros y el entorno político ha tenido una incidencia relevante en su constitución, desarrollo y transformación. Esta situación permite comprender cómo este campo se mantiene en constante tensión con el campo educativo, específicamente con algunas normativas, reformas y políticas educativas, las cuales han incidido en la formación de los maestros en EI durante las últimas cinco décadas. De esta manera, los procesos de institucionalización y reforma de la educación de los niños devienen de los discursos políticos, jurídicos, académicos y científicos, referentes a la infancia, los cuales se han originado en concepciones que circularon en torno a esta en particulares momentos históricos. Lo anterior también permite afirmar que se requieren estudios que visibilicen la participación de estos maestros en la agencia o resistencia de estas políticas.

Asimismo, el estado del arte también muestra la importancia de la pedagogía en la construcción del conocimiento profesional de los maestros, específicamente en el campo profesional de la EI, la cual se plantea como fundamento para comprender de manera interdisciplinaria este tipo de práctica y, con ello, la formación de los profesionales encargados de esta labor; paradójicamente, esta última se debate permanentemente con los distintos saberes que constituyen esta profesión. Así pues, la formación de dichos profesionales se ha constituido gracias a los aportes de distintas disciplinas que reflexionan y teorizan acerca de la infancia, y que se fundamentan en la pedagogía.

En otro orden de ideas, los estudios reseñados ponen discusión la función de los discursos educativos contemporáneos, en particular, lo concerniente a las orientaciones globales y hegemónicas las cuales, en los últimos años, han posicionado enunciados como la calidad de la educación y las competencias en el marco en la formación de profesionales. Se insiste en la creación de procesos de capacitación, en la importancia de la formación inicial y permanente del docente como profesional que, desde las perspectivas críticas analizadas, son asumidas desde el poder global como requerimientos que responden al mundo del trabajo y a la tendencia mundial de la democratización de la educación.

En suma, es posible dirimir que existe un interés en abordar la formación de los maestros de EI desde distintos elementos que constituyen unos modelos o tendencias formativas en respuesta a los cambios sociales, económicos y políticos globales, asunto que se puede analizar desde la comprensión de la constitución del campo profesional de la EI. Por último, se puede afirmar que la formación de maestros se constituye en un campo de fuerzas y luchas que deviene históricamente de unas tendencias y prácticas vinculadas a unas condiciones educativas para los niños. Estos procesos se han definido en etapas como la normalización, la *academización*, la *universitarización* y la profesionalización, correspondientes a la configuración misma de este campo.

Por último, se puede concluir que la formación de educadores infantiles es una tarea compleja que demanda el reconocimiento de saberes interdisciplinarios que, al ser reflexionados y ajustados a las necesidades y características propias de la EI, fundamentan el campo, a la vez que asumen la pedagogía como saber fundante del maestro. De esta manera, distintas propuestas curriculares para la formación de estos profesionales se han tomado la tarea de comprender el problema y los requerimientos de la educación para la infancia. Desde allí, buscan transformar sus apuestas formativas en consonancia con los desafíos que tiene el ser maestro de niños en el siglo XXI; asunto que merece ser investigado y analizado para dar cuenta de las transformaciones, trascendencias y alcances que tiene el campo profesional de la EI.

## Referencias

- Aguilar, D. y Giraldo, M. (2016). Reflexiones sobre la formación de maestros y maestras para la primera infancia. *Revista Magisterio*, 78, 69-72.
- Alsina, A. (2013). Un modelo realista para el desarrollo profesional en la formación inicial de maestros de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, Asociación Universitaria de Formación del Profesorado Zaragoza*, 16(2), 27-37. <https://doi.org/10.6018/reifop.16.2.180761>
- Ancheta, A. (2007). La formación inicial del profesorado de Educación Infantil en Italia, Reino Unido y España: una perspectiva comparada. *Revista Española de Educación Comparada*, 13, 219-251. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7462>
- Ancheta, A. (2013). Avances y desafíos de la comparación internacional en educación y atención de la primera infancia. *Revista Española de Educación Comparada*, 21, 145-176. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/view/7618>
- Barrera, M., Tamayo, A. y Mazo, Y. (2013). La formación de maestros en educación para la primera infancia. Una visión desde un campo discursivo regional y local. *Revista Senderos Pedagógicos*, 4, 77-90. <https://ojs.tdea.edu.co/index.php/senderos/article/view/268>
- Bassa, R. (1997). Formación inicial del profesorado, educación infantil y conocimiento pedagógico. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1(0), 1-5. <https://revistas.um.es/reifop/issue/archive/3>
- Cámara, A., Abril, A., Díaz, E., Gutiérrez, F., Párraga, J., Romero, M. y Ortega, J. (2011). Análisis de competencias en la formación de maestros a través del prácticum. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(2), 55-70. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.6158>
- Carli, S. (2002). *Niñez, pedagogía y política, transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Cerda, H. (2003). *Educación preescolar, historia, legislación, currículo y realidad socioeconómica*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Fandiño, G. (1998). Orígenes y perspectivas del programa de educación preescolar en la UPN. *Pedagogía y Saberes*, 11, 39-46. <https://doi.org/10.17227/01212494.11pys39.46>

- Fandiño, G. (2008). Formación de maestros para la educación infantil: entre el currículo y la práctica. En A.L. Castro (comp.), *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 54-64). Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Grupo SM, Gobierno de Aragón. <https://www.oei.es/historico/idie/EDUCACIONINFANTIL.pdf>
- Fandiño, G. (2016). *Maestras, prácticas e investigación en educación infantil*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Fandiño, G. y Castaño, E. (2009). Haciéndose maestro: el primer año de trabajo de las maestras de educación infantil. *Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 13(1), 117-128. <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/41937>
- Fandiño, G. y Castaño, E. (2014). *Haciéndose maestras, problemas de enseñanza en su primer y tercer año de trabajo de las maestras de educación infantil*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Fernández, M. (2018). *Historia y pedagogía de la educación inicial en la Argentina, desde el proyecto sarmiento hasta los siglos XXI*. Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Flaborea, R. y Navío, A. (2016). Las políticas públicas nacionales de Colombia para la formación de educadores infantiles. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 7(1), 216-229. <http://dx.doi.org/10.18175/VyS7.1.2016.11>
- Frabboni, F. (1987). *La educación del niño de cero a 6 años*. Bogotá: Editorial Cincel Kapelusz.
- Frabboni, F. (2001). La escuela infantil entre la cultura de la infancia y la ciencia pedagógica y didáctica. En M. Zabalza (Ed), *Calidad en la Educación Infantil* (pp. 63-93). Madrid: Narcea
- Fuertes, M. (2011). La observación de las prácticas educativas como elemento de evaluación y de mejora de la calidad en la formación inicial y continua del profesorado. *Revista de Docencia Universitaria*, 9(3), 237-258. <https://doi.org/10.4995/redu.2011.11228>
- Gallego, T. (2010). Las maestras y los maestros de la infancia: apuestas y retos. En R. Infante (comp.), *Infancias contemporáneas, transformaciones y nuevas perspectivas en el campo de la educación infantil* (pp. 195-210). Bogotá: Fundación Universitaria Los Libertadores.
- González, M. y Fuentes, J. (1997). La formación inicial del profesorado de primaria e infantil: luces y sombras después de una reforma. *Revista de Currículo y Formación del Profesorado*, 1(2), 50-69.
- Hernández, M. (2010). *Estudio de las competencias profesionales del maestro de Educación Infantil. Bases curriculares para la formación inicial de maestro*. [Tesis de doctorado]. Universidad Huelva, España.
- Herrer, A. (2008). La educación infantil y la formación de docentes en el Gobierno de la Comunidad Autónoma de Aragón En A.L. Castro (comp.), *Formación de docentes y educadores en educación infantil. Una apuesta clave para el desarrollo integral de la primera infancia* (pp. 54-64). Bogotá: Instituto para el Desarrollo y la Innovación Educativa (IDIE), Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), Grupo SM, Gobierno de Aragón. <https://www.oei.es/historico/idie/EDUCACIONINFANTIL.pdf>
- Jaramillo, L. (2016). *Guía básica sobre educación infantil en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Jiménez, A. (2006). El estado del arte en la investigación en las ciencias sociales. En A. Torres y A. Jiménez (comp.), *La práctica investigativa en ciencias sociales* (pp. 27-42). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Jiménez, A. (2012). *Emergencia de la infancia contemporánea 1968-2006*. Bogotá: Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Kaufmann, V. (2016). *Primera Infancia, panorama y desafíos para una mejor educación*. Buenos Aires: Aique.
- Llorent, V. (2013). La educación infantil en Alemania, España, Francia e Inglaterra. Estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, (21), 29-58. <http://revistas.uned.es/index.php/REEC/article/viewFile/7614/7282>
- Losada, D. y Gutiérrez, L. (2015). La mirada de los maestros noveles ante la formación inicial. En J.M. Correa, E. Aberasturi y L. Gutiérrez (coord.), *Maestras de educación infantil: identidad y cambio educativo* (pp. 72-100). Bilbao: Universidad del País Vasco.
- Malajovich, A. (2016). El jardín de infantes y sus desafíos en la Argentina del siglo XXI. En V. Kaufmann (comp.), *Primera infancia panorama y desafíos para una mejor educación* (pp. 97-127). Buenos Aires: Aique.
- Malajovich, A. (2017). *Nuevas miradas sobre el nivel inicial*. Buenos Aires, Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Manzanares, A. y Galván, M. (2012). La formación permanente del profesorado de educación infantil y primaria a través de los centros de profesores. Un modelo de evaluación. *Revista de Educación*, 359, 1-17.
- Medrano, M. (1997). Observación sistemática en contextos educativos como medio de formación del maestro de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 1, 1-4.

- Melograno, A. (2008). *La formación profesional del maestro de educación infantil*. México: Editorial Trillas.
- Molina, M., Sierra, J. y Sendra, C. (2016). Saberes docentes y educación infantil. Notas pedagógicas para la formación inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 72, 65-84. <https://doi.org/10.35362/rie72036>
- Niño, S. (2016). *Lo constitutivo de la formación de profesores de educación infantil: apuntes para comprender la educación de la(s) infancia(s)*. [Tesis de maestría]. Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Porlán, R., Rivero, A. y Martín del Pozo, R. (1998). Conocimiento profesional y epistemología de los profesores, II: estudio empíricos y conclusiones. *Revista Enseñanza de las Ciencias*, 16(2), 271-288. <https://idus.us.es/handle/11441/25540>
- Restrepo, M. y Restrepo, L. (1905). *Elementos de pedagogía*. Bogotá: Imprenta Eléctrica, calle 10, número 168.
- Robledo, C., Amador, L. y Ñáñez, J. (2019). Políticas públicas y políticas educativas para la primera infancia: desafíos de la formación del educador infantil. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(1), 169-191. <https://dx.doi.org/10.11600/1692715x.17110>.
- Saldarriaga, O. (2003). *Del oficio de maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia*. Bogotá: Editorial Magisterio.
- Sanchidrián, C. y Ruiz, J. (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona, España: Editorial Graó.
- Úcar, X. y Belvis, E. (s.f.). *La evaluación de la calidad de la formación continua en el sector de la educación infantil*. Madrid: Fundación Estatal para la Formación en el Empleo. [https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2006/115540/evacalforcon\\_a2006p1-99.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2006/115540/evacalforcon_a2006p1-99.pdf)
- Úcar, X., Belvis, E., Pineda, P. y Moreno, M.V. (2007). Necesidades, retos y propuestas de acción para la formación permanente del profesorado de educación infantil. *Revista Iberoamericana de Educación*, 44(4), 1-13. [https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2006/115540/evacalforcon\\_a2006p1-99.pdf](https://ddd.uab.cat/pub/estudis/2006/115540/evacalforcon_a2006p1-99.pdf)
- Unda, P., León, E. y Rojas, L. (2006). La Licenciatura en Educación para la Infancia de la Universidad Pedagógica Nacional Colombia. Un aporte a la práctica de formación de los maestros en Colombia. En J. Murillo (coord.), *Modelos innovadores en la formación inicial docente estudio de casos de modelos innovadores en la formación docente en América Latina y Europa* (pp. 245-286). Santiago de Chile: Unesco, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Ministerio de Educación y Ciencia de España.
- Velázquez, M. (1989). La formación inicial del educador de la escuela infantil de 0 a 6 años: antecedentes y perspectivas. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16, 297-306. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/11364>.
- Vergara, M. (2017). *Acciones y creencias de la educadora infantil, un dispositivo de reflexión e interacción pedagógica para mejorar la práctica*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura.
- Visintín, M. (2016). Panorama de los servicios educativos para niños de 0 a 2 años. Una aproximación a la diversidad de las instituciones que reciben niños pequeños. En V. Kaufmann (comp.), *Primera infancia: panorama y desafíos para una mejor educación* (pp. 23-58). Buenos Aires: Aique.
- Zabalza, M. (2001). *Calidad en la educación infantil*. Madrid: Narcea, S.A de Ediciones.
- Zabalza, M. y Zabalza, M. (2011). La formación del profesorado de Educación Infantil. *Revista Participación Educativa*, 16, 103-113. [http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0cf5d740-8cc8-4fb9-ba4444d875630059/16\\_marzo\\_2011.pdf](http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:0cf5d740-8cc8-4fb9-ba4444d875630059/16_marzo_2011.pdf)
- Zapata, B. y Ceballos, L. (2010). Opinión sobre el rol y perfil del educador para la primera infancia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(2), 1069-1082.

# Una mirada pedagógica a los laboratorios ciudadanos en Medellín, Colombia\*

Artículo de investigación

97

A Pedagogical Look at Citizen Laboratories  
in Medellín, Colombia

Um olhar pedagógico aos laboratórios  
cidadãos em Medellín, Colômbia

Alejandro Uribe Zapata\*\*

Fecha de recepción: 31 de agosto de 2019  
Fecha de aprobación: 7 de abril de 2020

**Para citar este artículo:**

Uribe, A. (2020). Una mirada pedagógica a los laboratorios ciudadanos en Medellín, Colombia. *Pedagogía y Saberes*, 53, 97-109. doi: <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10466>

\* Este artículo de investigación científica o tecnológica se deriva de la tesis doctoral del autor, desarrollada entre febrero del 2014 y julio del 2017, en el marco del programa de Doctorado en Educación, línea de investigación Educación y TIC, en la Universidad de Antioquia, gracias a una beca para estudios doctorales de Colciencias, Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación de Colombia. El autor agradece las observaciones de los pares anónimos de esta revista que ayudaron a mejorar el presente artículo.

\*\* Doctor en Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Profesor de la Escuela de Educación y Pedagogía de la Universidad Pontificia Bolivariana e integrante del grupo de investigación EAV, Medellín, Colombia. Correo electrónico: [alejandro.uribe@upb.edu.co](mailto:alejandro.uribe@upb.edu.co). Orcid: 0000-0002-9228-9088.



## Resumen

Este artículo de investigación analiza desde un prisma pedagógico una serie de laboratorios ciudadanos asentados en Medellín-Colombia. Se emplea un diseño cualitativo en el que las fuentes de información son las entrevistas semiestructuradas, la observación participante y la revisión de las páginas web y redes sociales de los laboratorios seleccionados. Los resultados fueron cinco categorías emergentes: *encargados*, *públicos*, *contenidos*, *metodologías* y *lugares*. Las conclusiones muestran cómo los *encargados* de este tipo de prácticas se convierten en aprendices, artesanos y aficionados constructivistas; los *públicos* se sectorizan a pesar de estar abiertos a la ciudadanía en general; los *contenidos* refuerzan los temas de cultura digital y están alejados del currículo escolar; las *metodologías* se inspiran en la cultura libre, el movimiento *DIY/DIWO/DITO* y la ética *hacker*; y los espacios físicos emulan el espíritu del taller.

### Palabras clave

innovación pedagógica; educación extra escolar; educación informal; educación no-formal

---

### Abstract

This research article analyzes from a pedagogical standpoint a series of citizen laboratories in Medellín-Colombia. A qualitative design is used in which the sources of information are semi-structured interviews, participant observation and review of the websites and social networks of selected laboratories. The results were five emerging categories: people in charge of running the laboratories, target audiences, contents, methodologies, and places. The conclusions of the study show how the people in charge of this type of practices become constructivism amateurs, apprentices and artisans; the audiences become sectorized despite the laboratories being open to the general public; the contents reinforce digital culture matters and are separated from the curriculum; the methodologies are inspired in free culture, the *DIY/DIWO/DITO* movement and the hacker ethics; and the physical spaces emulate the workshop spirit.

### Keywords

educational innovation; education other than at school; informal education; non-formal education

---

## Resumo

Este artigo de pesquisa analisa uma série de laboratórios cidadãos em Medellín-Colombia a partir de um prisma pedagógico. Para isso se usa uma metodologia qualitativa na qual as fontes de informação são entrevistas semiestructuradas, observação participativa e revisão de sites e redes sociais dos laboratórios seleccionados. Os resultados foram cinco categorias emergentes: responsáveis, públicos, conteúdos, metodologias e lugares. As conclusões mostram como os responsáveis desse tipo de práticas resultam em aprendizes, artesãos e amateurs construtivistas; os públicos acabam se setorizando a pesar de que está aberto a toda a cidadania em geral, os conteúdos reforçam os temas de cultura digital e estão afastados do currículo escolar, as metodologias são inspiradas na cultura livre, o movimento *DIY/DIWO/DITO* e a técnica *hacker*. E os espaços físicos emulam o espírito da oficina.

### Palavras-chave

inovação pedagógica; educação extra-escolar; educação informal; educação não-formal

---

## Introducción

Aunque tradicionalmente la investigación pedagógica en nuestro contexto ha estado estrechamente conectada a los procesos de formación de maestros y se ha configurado alrededor del concepto de enseñanza (Noguera-Ramírez y Marín-Díaz, 2019), la creciente diversificación y amplificación semántica del término *educación* invita a prestar atención a lo que acontece más allá de los límites escolares formalizados y nos recuerda que, además de la cualificación y las temáticas relativas a asuntos de enseñanza y aprendizaje, hay otras funciones de la educación asociadas a la subjetivación y la socialización (Biesta, 2015). O en términos de Runge, Garcés y Muñoz,

[...] es tiempo de empezar a abrir el espectro de problemas del campo disciplinar y profesional de la pedagogía a temas como la formación, la constitución de subjetividades en espacios familiares, religiosos, sociales, culturales, políticos en clave pedagógica y trabajar con un concepto amplio de *educación*. (2015, p. 216, cursivas en el original)

La idea de trabajar pedagógicamente con otras educaciones y propuestas educativas fuera de la escuela es de vieja data (Trilla Bernet, 1993; Trilla, Gros, López y Martín, 1998). Si bien es inviable agrupar todo el universo educativo que acontece por fuera de la educación formal en unas categorías comunes, por la cantidad de variables que entran en juego en términos de contenidos, funciones, espacios e incluso reglamentación, hay unos elementos, énfasis y tendencias que se acoplan fácilmente a esta perspectiva. Por ejemplo, cuando se considera la educación no meramente circunscrita a la díada enseñanza y aprendizaje; cuando los procesos educativos se encuentran receptivos a los nuevos fenómenos culturales y tecnológicos; cuando se busca el desarrollo personal y comunitario; cuando hay una mayor predilección hacia el empleo de metodologías activas y prácticas, y cuando es manifiesta la apertura hacia las tecnologías emergentes (Sarramona, Vázquez y Colom, 1998; Trilla *et al.*, 1998).

No obstante, sobre todo desde el plano legal colombiano, la recurrente distinción entre educación formal, no formal e informal es insuficiente para dar cuenta de muchas iniciativas educativas recientes ya que tales categorías se desvanecen entre sí y los supuestos límites pierden sentido hoy en día. De ahí la emergencia creciente de nuevas metáforas y neologismos. En la actualidad, sobre todo en espacios urbanos, se despliegan una serie de iniciativas —algunas ciudadanas, otras formales e institucionalizadas y varias híbridas— que integran en sus modelos, contenidos y metodologías elementos de la cultura digital, las

artes, el diseño y la educación no formal e informal. Se han llamado de múltiples maneras. Así, en este artículo se emplea el término *laboratorio ciudadano* (Parra, Fressoli y Lafuente, 2017; Ricaurte, 2018), sin embargo, otros autores hablan de *prácticas educativas expandidas* (Díaz y Freire, 2012; Fonseca, 2011; Uribe, 2018a), *ecologías de aprendizaje ubicuo* (Díez-Gutiérrez y Díaz-Nafría, 2018) *movimiento maker* (Blikstein, 2018; Bosco, Santiveri y Tesconi, 2019; Martínez y Stager, 2019) o de experiencias que se enmarcan en el *buen conocer* (Vila-Viñas y Barandiaran, 2015). A nivel local, por fuera de la academia, algunas personas emplean el término genérico de *colectivos*.

Los laboratorios ciudadanos facilitan la experimentación permanente, promueven el uso entusiasta, activo y democrático de múltiples tipos de herramientas, sobre todo de base tecnológica; buscan que los usuarios y sus públicos asuman un rol activo en los proyectos que se lleven a cabo; procuran diluir diversas categorías antagónicas, tales como profesor y estudiante o expertos y aficionados, ya que estimulan el aprendizaje entre pares, la creación de espacios democráticos de participación, los diálogos permanentes entre los participantes y el trabajo colaborativo. Además, procuran desmitificar términos usualmente asociados al ámbito científico profesional, como innovación, creatividad, investigación, proyectos, prototipos, entre otros, a través de ejercicios prácticos y puntuales que impulsan la agencia de la ciudadanía (Uribe, 2018b). Siguiendo a Ricaurte y Brussa, estos espacios devienen en “plataformas abiertas, que articulan las capacidades de la comunidad, las infraestructuras socio-técnicas, los procesos de mediación y un marco de principios asociados a la defensa de los bienes comunes para la producción de conocimiento de manera colectiva” (2017, p. 31). En suma, es una categoría amplia que cubre muchos tipos de laboratorios: *Living Labs*, *Citylabs*, *Gov labs*, *Medialabs*, *Hackerspaces*, *Makerspaces*, *Fablabs*, *Worldwide labs* (Ricaurte, 2018; Sangüesa, 2013).

Algunos autores han explorado las posibles conexiones entre algunos de estos laboratorios, particularmente los *makerspaces* y los *fablabs*, con la educación formal escolarizada. Por ejemplo, Bosco *et al.* (2019) reconocen que en los contextos escolares se pueden trabajar aspectos propios de la cultura *maker* y la fabricación digital, tales como la autoría de productos, las competencias digitales basadas en la producción más que en el mero consumo de información, la creatividad, el aprendizaje autodirigido y el trabajo manual e intelectual a partir de intereses propios e investigaciones personales. Consideran que son un marco apropiado para trabajar las denominadas

competencias del siglo XXI y una práctica educativa que sintoniza con el enfoque basado en proyectos y el espíritu colaborativo.

Según Blikstein (2013), a pesar de la creciente popularización de los laboratorios de fabricación digital y de los espacios para el hacer experimental en diferentes contextos y niveles educativos, hay hilos conductores con al menos tres ideas de antaño, a saber: la educación experiencial, el construccionismo y la pedagogía crítica. Con lo experiencial, porque se aboga por una educación más centrada en los estudiantes y vinculada con su contexto; con el construccionismo, porque se evidencia la estrecha relación que existe entre el hacer y el aprender; y con la pedagogía crítica, porque se resalta el empoderamiento y el ejercicio político que se derivan de las prácticas pedagógicas situadas. De ahí la importancia de fomentar este tipo de infraestructuras en las escuelas ya que estas no suelen contar con espacios para la invención, el prototipado y la experimentación digital.

La multiplicidad de identidades que pueden asumir los laboratorios hace que las escuelas interesadas en implementar este tipo de estrategias tengan dificultades en el momento de diseñar y construir los espacios físicos, entrenar y cualificar a los maestros, diferenciarlo de otros lugares de la escuela, escoger el mobiliario, entre otros (Blikstein, 2018). Por ello, cada vez son más frecuentes las guías prácticas que buscan acompañar desde el principio la implementación de este tipo de iniciativas en las escuelas (Martínez *et al.*, 2019).

Fuera del ámbito escolar, estos fenómenos educativos emergentes tienen el potencial de estimular la reflexión pedagógica ya que la literatura académica suele insinuar que tales iniciativas, entre otras, alteran los roles formativos, exploran temáticas novedosas, emplean metodologías singulares que se alejan de lo magistral y promueven otras relaciones con el espacio. Con todo, a pesar de algunas recientes excepciones (Martínez y Fernández, 2018) y de que algunos autores han explorado iniciativas similares en relación con aristas de corte político, comunicativo o ciudadano (Amador-Baquiro, 2018; Bermúdez, 2017; Rueda, Fonseca y Ramírez, 2013; Uribe, 2019), poco se han abordado de manera pedagógica a partir de ejemplos concretos. Este artículo busca comprender y explicitar el trasfondo de parte de sus configuraciones formativas y las ideas visibles y tácitas que estimulan los despliegues educativos no escolarizados de algunas iniciativas que siguen el espíritu de los laboratorios ciudadanos ubicadas en Medellín,

Colombia. Para precisar eso, se planteó la siguiente pregunta: ¿qué características pedagógicas tienen estos espacios de formación?

## Metodología

### Diseño

Se empleó un diseño cualitativo. Las fuentes de información fueron las entrevistas semiestructuradas, la observación participante y la revisión de las páginas web y redes sociales de los laboratorios ciudadanos seleccionados.

### Procedimientos

Durante año y medio, se hizo observación participante en dos iniciativas (*Exploratorio* [<https://www.parqueexplora.org/exploratorio>] y *Platohedro* [<http://platohedro.org/>]), al tiempo que se sostuvieron conversaciones con ocho personas, entre activistas independientes e integrantes de colectivos, entidades y organizaciones promotoras de este tipo de prácticas (*Parque Explora* [<https://www.parqueexplora.org/>], *Lo doy porque quiero* [<https://www.facebook.com/lodoyporquequiero/>] y *Un/Loquer* [<http://unloquer.org/inicio/>]). Se omiten los nombres, por privacidad de los participantes. Para la selección, se inició con un diálogo con las personas activas de los dos primeros laboratorios y, cuando fue necesario, se amplió el espectro gracias a las sugerencias que ellos mismos realizaban. Es decir, se aplicó la técnica de bola de nieve (en inglés, *snowball sampling*), que consiste en que las personas entrevistadas nos ponen sucesivamente en contacto con otras (Noy, 2008).

### Fuentes de información

La observación participante se concentró en los dispositivos, herramientas y recursos empleados, así como en los eventos y comportamientos realizados. Las notas de campo incluían registros textuales, visuales y sonoros. Para ello, se empleó *Evernote*, una aplicación informática disponible para las principales plataformas móviles y para sistemas operativos de equipos de escritorio, diseñada para la organización de información de diversa índole a través del archivo de notas en múltiples formatos.

Las entrevistas semiestructuradas buscaban contrastar los datos de la escasa literatura académica e indagar alrededor de la siguiente pregunta general de investigación: ¿qué características pedagógicas tienen estos espacios de formación? Para facilitar la confianza, familiaridad y cercanía geográfica, los encuentros se realizaron en sus respectivos lugares de

trabajo o sitios públicos sugeridos por ellos, teniendo en cuenta que la información *in situ* podría ser más pertinente. Las entrevistas se registraron en archivos de audio y, para ello, se utilizó la aplicación de pago para el teléfono móvil *Easy Voice Recorder Pro*, disponible para el sistema operativo Android. La idea fue generar archivos en formato MP3, para luego editarlos en *Audacity*, un programa gratuito para la edición y grabación de audio disponible en varias plataformas, y añadirlos al programa para análisis de datos cualitativos Atlas.Ti para su posterior codificación y análisis. Las categorías resultantes fueron: encargados, públicos, contenidos, metodologías y lugares.

Finalmente, con la revisión de sus páginas web y redes sociales, el objetivo era enriquecer la información registrada mediante la observación participante, en particular, los registros visuales de los eventos. Así, tales registros se emplean principalmente para ilustrar y reforzar los argumentos verbales, en particular cada una de las preguntas empleadas como detonantes.

## Hallazgos

### Encargados

Los encargados de las sesiones son invitados que se escogen según el portafolio que han creado y el valor de las iniciativas en las que han participado más que teniendo en cuenta las titulaciones o los certificados escolarizados que puedan tener. Así, el criterio de elección radica en lo que ha hecho la persona y no tanto en lo que ha estudiado. Prevalece su *conocimiento experiencial* (Kolb, 2015).

Por ello, nunca se habla de estudiantes/alumnos o profesores/docentes/maestros. La figura del maestro, entendida como un experto en algo, no aplica, ya que se mutilan de entrada las posibles brechas entre saberes profanos y expertos. Por ejemplo, en algunas fotografías (Exploratorio, 2019; Platóhedro, 2019b) es difícil establecer quiénes son, en un lenguaje escolarizado, los maestros y los estudiantes. Sobre el papel, todos los participantes, desde los que dirigen las sesiones hasta los asistentes, son tres A: aprendices, artesanos y *amateurs*.

Aprendices, porque reconocen desde el principio que no son expertos en los temas por trabajar (electrónica, programación, entre otros) y que así estos aparecen como elementos importantes en los proyectos que se llevan a cabo, son asuntos que han aprendido por su cuenta según la necesidad del proyecto, casi siempre de manera aficionada e individual y, por ello, son abiertos a los aportes de los asistentes. Y eso ha pasado: algunos

asistentes asumen la batuta en diversos pasajes de la sesión ya que saben sobre alguna cosa puntual que luego es socializada entre todos, incluyendo el que a primera vista se llamaría profesor.

*Amateurs* o aficionados, porque hacen algo que les gusta o les nace y no porque deban o tengan que hacerlo. El término *amateur*, a pesar de su significado en ocasiones peyorativo, se refiere etimológicamente al que *ama*, a diferencia del *profesional*, que profesa (Lafuente, Alonso, y Rodríguez, 2013). Los aficionados están dispuestos a dejarse sorprender, a escuchar lo que digan los supuestos expertos y a emular y aprender con gusto los saberes y las prácticas estandarizadas que encuentren más pertinentes para sus proyectos. A diferencia de los expertos, que llegan con una serie de saberes ya prefijados y asumen que si algo falla es porque no se ejecutó como está en sus guías canónicas, estos aficionados renegocian de manera permanente sus saberes, los actualizan cuando amerita o los abandonan si es el caso. En las sesiones, las personas que moderan y facilitan buscan despertar ese lado entusiasta de los participantes, volverlos también aficionados ya que confían en que un ciudadano cualquiera puede, por ejemplo, hacer prendas textiles que alumbren, desbaratar y rearmar sus dispositivos móviles o construir con materiales baratos, micrófonos caseros, así nunca hayan estudiado de manera formal sobre eso o tengan un título oficial que los acredite.

*Artesanos*, porque quieren hacer bien su trabajo y no están interesados en asuntos teóricos abstractos, en hacer leyes para regular el mundo o en elaborar grandes relatos (Sennett, 2009). Son más prácticos. Son conscientes de su lugar en la cultura material (Broncano, 2008) y quieren conocer los artefactos que nos rodean. Pero, además, quieren divertirse y gozar con lo que hacen. Como artesanos, los creadores de estas prácticas expandidas buscan ejercitar la habilidad, el juicio y el compromiso al tiempo que desarrollan rutinas y hábitos que refuerzan sus prácticas.

En síntesis, no se apuesta por una figura maestra ni por un grupo de expertos acreditados por alguna institución educativa sino por un flujo permanente de invitados que tienen experiencia en algo, son validados, reconocidos y apreciados por sus respectivas comunidades y de manera permanente están socializando esos saberes experienciales principalmente bajo el formato del taller. Si se quiere, son artesanos constructivistas. Expertos en experiencia. Al abogar por un conocimiento más procedimental que declarativo y al apelar a estrategias de aprendizajes activas antes que vicarias, no sorprende que las personas que acompañan estas sesiones tengan un evidente interés por temas como

la electrónica, la cultura libre y la tecnología digital y estén más cercanas, en términos académicos, a las áreas de las artes, el diseño o la ingeniería.

En términos de uno de los coordinadores de este tipo de espacios,

... [el Exploratorio] es un lugar donde el carácter de autoridad se replantea, donde no solamente una persona que sabe, sino que el carácter de taller y laboratorio hace que todos los saberes se distribuyan. A pesar de que tú vengas a contarme algo de lo que en teoría eres experto, yo puedo apoyar y ayudar de otra manera: tomando una foto, diciéndote cómo lo debes documentar, ayudando a sostener las piezas para pegarlas, etc. Son muchos los niveles de sabiduría, experiencias y conocimientos los que se ponen en juego en estos lugares. (Camilo, comunicación personal I, 15 de diciembre del 2015).

## Públicos

No hay un público específico *a priori*. Al contrario, se supone que estos espacios están abiertos a la ciudadanía en general. A diferencia de lo escolar, no discriminan ni por grados, sexo, saberes o edad para la organización de sus públicos. De ahí que en algunas ocasiones se vean, en un mismo espacio y en igualdad de condiciones, hombres y mujeres mayores, jóvenes y adultos (Exploratorio, 2018).

No obstante, a pesar de su apertura declarada a todo el público y su familiaridad creciente, es innegable que estos espacios todavía generan extrañeza, asombro o indiferencia en la mayoría de personas. No pocos se preguntan qué se hace allí o para qué ir a esos eventos. Quizás el público más receptivo a la oferta e infraestructura de estos lugares son los hacedores, emprendedores, estudiantes que tengan un proyecto en ciernes, artistas, diseñadores, curiosos de la cultura digital y los defensores de los espacios ciudadanos alternativos. A pesar de todo, al día de hoy siguen siendo lugares relativamente marginales y periféricos habitados por una minoría.

## Contenidos

Durante el trabajo de campo, los temas predominantes fueron: cultura digital, prototipado, electrónica, bienes comunes, energías limpias, cuerpos, agricultura urbana, robótica, impresión 3D, mobiliario, instrumentos musicales, dispositivos de escucha, satélites, feminismo y afectos.

La agenda temática no está determinada por algún currículo, sino por los intereses y saberes de las personas y colectivos que conforman sus redes. Por ello es raro ver cohortes temáticas o eventos repetidos en

el corto o mediano plazo. Al tener los contactos intereses y enfoques tan dispersos, cambia en demasía la programación de una temporada a otra.

Por principio, los ejes temáticos no tienden a ser elucubraciones abstractas sin correlato en la realidad. Al contrario, se enfocan en temas concretos que se puedan trabajar en sesiones cortas y, en lo posible, se puedan palpar en cosas puntuales: dispositivos, artefactos físicos, vestidos, códigos, páginas web, entre otros.

A primera vista, por su aparente distancia frente los temas que se suelen trabajar en el contexto escolar y los títulos llamativos y sugerentes que suelen emplear en sus afiches promocionales, dan la impresión de que son temas de frontera, exclusivos para una minoría privilegiada o que demandan un gran bagaje académico o técnico previo (Patohedro, 2019a). Realmente, no es el caso. Casi nunca hay que saber algo puntual de antemano, si acaso tener ganas y un portátil o dispositivo móvil con conexión a internet, y los temas propuestos se pueden abordar con relativa facilidad si se presta la suficiente atención y se está dispuesto a involucrar el cuerpo, las manos y lo sensible como entidades cognitivas (Pallasmaa, 2014).

## Metodologías

Si bien las personas que habitan, residen o acompañan estos espacios tienen trasfondos teóricos-vivenciales diferentes y, por ello, apelan a metodologías singulares distantes entre sí, es posible identificar tres elementos recurrentes, usualmente asociados a lo que se denomina cultura digital: la cultura libre, el movimiento DIY/DIWO/DITO y la ética *hacker* (Uribe, 2018b).

Frente a la cultura libre, un imperativo constante es el de abrir la caja negra de sus actividades, o mejor, que estas sean una *caja blanca*. Ello implica registrar sus actividades, hacerlas públicas, liberar gran parte de sus contenidos con licencias Creative Commons, evitar el lucro y procurar siempre una transparencia frente a la ciudadanía y al público asistente. Sus metodologías buscan ser congruentes con sus creencias, convicción de que hay un potencial democrático de la tecnología, defensa de lo común, confianza en la generación de licenciamientos legales alternativos que permitan compartir y remezclar de manera más ágil y transparente, postura favorable hacia la neutralidad de la red y estímulo constante hacia el intercambio entre pares.

Al esforzarse por integrarlo en su ADN, varios colectivos también deben lidiar con el procomún, los bienes comunes o los *commons*, en inglés, esto es, los recursos que no le pertenecen a nadie, pero que todos comparten. Bien sea que se hable de su

versión original asociada a recursos naturales, hasta la deriva contemporánea que la ata a la información y los recursos digitales distribuidos (Benkler, Cabello, y Alonso, 2015), los bienes comunes pueden ser pequeños, tener una escala comunitaria o bien ser internacionales, al tiempo que pueden estar delimitados, ser transfronterizos o no tener límites claros.

Por ello los problemas potenciales de este tipo de recursos suelen provenir de la mercantilización, la degradación, la no sostenibilidad, el parasitismo y la sobreexplotación (Hess, Ostrom y Carbajosa, 2016). Para minimizar tales escenarios, Elinor Ostrom (2011), la primera y única mujer en recibir el Premio Nobel de Economía, identificó en su obra magna ocho principios de diseño de las instituciones de recursos de uso común que han sido más robustas y perdurables. Si bien no tienen carácter normativo y tampoco son modelos, aquí solo se profundizará en una por cuestiones de espacio, a saber, *que las reglas de apropiación y provisión se ajustan bien a las necesidades y condiciones locales* (Ostrom, 2011).

Estos colectivos, al fomentar el procomún como sistema de gestión en un contexto particular como Medellín, están haciendo ajustes permanentes sobre la marcha con el fin de sensibilizar alrededor de tal idea a los asistentes al tiempo que ellos mismos aprenden, en tiempo real, realizando eventos y asumiendo riesgos en gerundio, sobre las implicaciones de asumir estas posturas en un contexto práctico y específico. Es decir, por citar unos casos concretos, que los asistentes entiendan que las máquinas (equipos de cómputo, impresoras 3D, entre otras) y los insumos disponibles son de uso compartido, que no tienen porque mercantilizarse todas las ideas emprendedoras o llamativas que surjan y que no hay que aprovecharse de manera descarada y privativa del trabajo y el esfuerzo de las personas que adelantan su trabajo, no siempre motivados por asuntos monetarios o capitalistas.

El acrónimo DIY, y sus derivados DIWO y DITO, que se traducen en castellano como *hazlo tú mismo*, *hazlo con otros* y *hacerlo juntos* respectivamente, se encuentra en su tercera ola (Fox, 2014). Si bien la primera y la segunda ola del DIY giraban sobre la subsistencia y la producción personal respectivamente, la tercera aboga por la posibilidad real de inventar, diseñar, hacer, e incluso vender bienes realizados por uno mismo. Al menos en contextos urbanos y si existen los recursos suficientes, es posible crear recursos potentes con apoyo de la segunda generación de internet, el diseño asistido por computador, la impresión en 3D, el internet de las cosas y la conjugación con

espacios *hacker*, *maker* o *fablabs* que han abaratado y democratizado diversas herramientas de producción (Uribe, 2018b).

Varias ideas giran alrededor de lo anterior. Desde los principios del construccionismo (Papert, 1995), pasando por la cultura del prototipo (Corsín, 2014; Corsín y Estalella, 2016), el pensar con las manos (Pallasmaa, 2014; Sennett, 2009) y la denominada *makificación* (Cohen, Jones, Smith y Calandra, 2016), hasta el pensamiento crítico a través del hacer (Ratto, 2011). Esta última, la propuesta de Ratto, en cierta manera recoge todos los referentes anteriores, por lo que se ahondará un poco en ella.

Este autor subraya el valor epistémico del hacer. Específicamente, el que está asociado con la producción material y el proceso de hacer cosas concretas, así no se finalice con un objeto específico. Al imperar el proceso, son más importantes los prototipos que los objetos finales. El término empleado es *critical making*, que se podría entender como el *hacer crítico* o, como se presentó antes, el pensamiento crítico a través del hacer. Es un vocablo que busca unir el pensamiento crítico, conectado casi siempre al plano conceptual y lingüístico, y el hacer físico, que gira sobre el generar cosas en un mundo material (Ratto, 2011). Así lo expresa una persona que ha recorrido diferentes colectivos:

Claro, en este momento es como desarrollar mucho hacia el uso de estos aparatos, pero yo creo que el salto ahí se puede dar [...] pasar de gente que usa a gente que crea, de usuarios operadores a usuarios creadores y programadores, ahí se da un gran salto. (Jorge, comunicación personal II, 5 de marzo del 2016)

Se conecta con el construccionismo de Papert en la medida en que apuesta por la creación activa de cosas (Papert, 1995). Según este autor, esa creación posibilitaría tres asuntos importantes. Primero, una conexión emocional con el propio aprendizaje ya que los dispositivos digitales, por ejemplo los computadores, actuarían no como objetos técnicos, una caja negra encerrada en sí mismo y sin posibilidad de descifrar su funcionamiento, sino como objetos epistémicos, o sea, objetos que se dejan desarmar, interrogar, configurar y, por ello, están en despliegue permanente.

Segundo, antes que verlos como tutores despersonalizados o una herramienta para acercarse a otros referentes, los computadores, y otras cosas físicas, devienen objetos *transicionales* por cuanto no servirían solo para ilustrar conceptos, sino que a través de ellos, de su materialidad y concreción, se llega a comprensiones más complejas, abstractas y profundas de las cosas. Tercero, es central *perder el*

*tiempo (messing about)* con las cosas, particularmente con las referidas a la esfera digital, para así superar, desmitificar y, en cierta forma, contrarrestar la mirada que vincula las tecnologías a un estilo rígido, lógico y prefijado de trabajo (Ratto, 2011).

Este enfoque busca rescatar los modos de pensamiento sensorial y corporal, la posibilidad de pensar con el cuerpo, particularmente con las manos, y sin que eso sea una actividad cognitiva menor, menos demandante que la intelectual o de baja calidad. Si bien los ejercicios típicos del construccionismo se han explorado en matemáticas, ciencias e ingeniería, el *critical making* intenta ampliar el espectro y trabajar conceptos de áreas históricamente reacias a lo manual, tales como las humanidades, las ciencias sociales y, por qué no, la educación. Para usar una analogía de la geografía, con el *critical making* se busca generar mapas mientras se recorre el territorio. O en términos filosóficos, los *makers* son la nueva *poiesis*.

Al lado del DIY está el DIWO y DITO, esto es, el *hazlo con otros* y el *hacerlo juntos* respectivamente. En efecto, el pensamiento crítico a través del hacer adquiere mayor sentido cuando se hace con otros o es algo que está inscrito en un proyecto conjunto de mayor envergadura. Antes que promulgar posturas ermitañas y ejercicios asociales, se busca la generación de pequeñas comunidades, estimular el diálogo con otros, conversar con pares acerca de los resultados o problemas que se vayan encontrando en el camino, diseñar un espacio amigable en el que sea posible equivocarse al tiempo que se encuentra apoyo para solucionar los tropiezos. Estos ejercicios *maker* tienen gracia, o al menos son más significativos y enriquecedores, cuando se comparten en un espacio común de experimentación en el que se disipan las diferencias epistemológicas y disciplinares. De ahí la llamativa presencia variopinta —en términos epistémicos y generacionales—, el aire comunal y la singular postura corporal de las personas, que casi siempre tienen un objeto en la mano en las fotos de algunos de sus eventos (Exploratorio, 2017).

La ética *hacker* es un código ético no circunscrito al ámbito informático. En efecto, si el lector considera que se debe facilitar el acceso a los recursos y que la información debe ser libre; si prioriza lo práctico antes que lo teórico; si se entusiasma con los proyectos en que se embarca; asume como pertinente e incluso necesario la difusión abierta, paulatina y regular de sus trabajos; confía en que sus colegas, amigos, conocidos o cualquier interesado pueda utilizar, revisar, probar o desarrollar algo sobre lo que usted hizo o viceversa; lo motivan otras cosas más allá del dinero; considera el error como algo

normal y necesario para sus procesos de aprendizaje; y fomenta la descentralización porque desconfía de la autoridad, es un *hacker* en potencia.

Los *hackers* son un *público recursivo* (Kelty, 2008). Este concepto sirve para ilustrar un tipo de público que está vitalmente comprometido con la conservación y modificación material y práctica de los medios técnicos, legales y conceptuales que hacen posible su propia existencia. Dicho de otra manera, es una comunidad que se compromete de forma activa con la construcción y el mantenimiento de aquello que le permite ser lo que es. Es un público que genera sus propias condiciones de posibilidad. Por ejemplo, en el caso de los *hackers* que observó Kelty para proponer el concepto, es claro que discuten *sobre* la tecnología, pero que lo hacen *a través* de ella; expresan ideas, pero también diseñan las *infraestructuras* que posibilitan las mismas y su circulación (Kelty, 2008). Como se planteó antes, no solo se imaginan futuros posibles, sino que se esfuerzan por crear las condiciones materiales de estos.

Este código ético forma parte del ADN de las iniciativas trabajadas. Por tal motivo, estas facilitan el acceso en línea de los contenidos que se generan en el marco de sus actividades; promueven dinámicas de trabajo en las que se privilegia el formato taller; defienden el error como fuente de aprendizaje y anteponen lo experiencial a lo expositivo. Al apelar a la descentralización como principio, en el desarrollo de las actividades suele difuminarse la centralidad del saber en la medida en que el supuesto experto no se asume como tal ya que suele abogar por dinámicas más horizontales, entre pares y en equipos de trabajo. También se difumina la centralidad del espacio de formación, ya que en múltiples ocasiones expandían los lugares donde se llevaban a cabo las actividades para así evitar la concentración espacial, al tiempo que transitaban por lugares aledaños del espacio público. En resumen, estos colectivos traducen la ética *hacker* al plano concreto, al esforzarse por liberar la información, aceptar la serendipia, minimizar las posturas autoritarias y abogar por la descentralización como principios de trabajo creativo.

## Lugares

Al ser el lugar natural de los artesanos y un espacio idóneo para ensayar la conducta social dialógica a través del trabajo físico (Sennett, 2012), los laboratorios estudiados buscan emular para sus espacios la figura del taller, aunque en una versión local, rústica y contextualizada. De ahí el empleo recurrente de términos vernáculos como *parches*, *colectivos*, entre otros. No obstante, a primera vista, los lugares no se asemejan

en términos estrictamente arquitectónicos ya que se encuentran desde casas viejas restauradas, pasando por espacios públicos emergentes, hasta colectivos nómadas e intermitentes que apelan a los *no lugares* (Augé, 2011). A pesar de la aparente divergencia, ¿cómo *tallerizan* sus espacios?

Primero, adaptan la tecnología disponible a los contextos que habitan. Segundo, cercanos a la cultura del prototipo, experimentan, ensayan y se equivocan sin pudor, al tiempo que documentan, de manera abierta y relativamente transparente, tales ejercicios preliminares, así como los proyectos más sostenidos que adelanten. Tercero, desbaratan algunas dicotomías clásicas, tales como consumidor-productor, estudiante-profesor, experto-profano, adentro-afuera, digital-análogo o público-privado. Cuarto, trabajan con y para las comunidades y, por ello, intentan incluso resolver problemas pequeños (por ejemplo, manejo de la basura en el espacio público) que afectan su radio de acción inmediata. Quinto, privilegian los aprendizajes derivados de un proceso antes que el entregable asociado a un proyecto, o mejor, los proyectos son excusas para aprender/investigar sobre algo, independientemente de lo que se logre al final. Sexto, en términos de mobiliario, no solo prefieren mesas de trabajo colectivo antes que lugares dedicados al trabajo individual y aislado, sino que el mobiliario mismo se puede mover y adaptar según la actividad que se vaya a realizar (charla, taller, conversatorio, *performance*, etc.). Séptimo, en cuanto a dotación, aunque cuentan con tecnología de diversa índole dependiendo de sus recursos, desde impresoras 3D hasta cortadoras láser, sus espacios siguen más los principios del BYOD o BYOT (por sus siglas en inglés) que se traduce como “Trae tu propio equipo o tecnología”, es decir, facilitan el acceso a la red y los puntos de conexión.

La antípoda del formato taller es la *taylorización* o el *taylorismo*. Léase la organización puntillosa del trabajo, la fijación de entrada de los lugares que cada uno debe ocupar para que la maquinaria funcione, la penalización de la movilidad, lo aleatorio y lo que se salga del guion, la delimitación clara de los límites y los roles, la configuración *a priori* de la mayor cantidad posible de variables, en suma, el intento por emular un sistema de causas y efectos que funcione sin fricciones. Un esquema aséptico que explote al máximo su operatividad o, en otros términos:

La taylorización crea especialistas programados, roles fijos, bordes vigilados, diseños propietarios, prácticas sumisas y culturas cerradas. En las antípodas de la taylorización están las iniciativas *hacker*, los arreglos del *bricoleur*, los prototipos abiertos, los

colectivos *amateurs*, los hábitos populares y todas esas formas de codificar el conocimiento compartido que implican trucos, artimañas e improvisaciones. Los espacios DIY, los movimientos tácticos, los proyectos *makers* o los colectivos de amantes de las plantas, la cocina y el *pachtwork*, todos en su conjunto, encarnan y movilizan una cultura que quiere ser distinta. (Lafuente, 2014, párr. 2)

## Conclusiones

Este artículo pretendía comprender la dimensión pedagógica de una serie de iniciativas ciudadanas, que hemos llamado *laboratorios ciudadanos*, que tienen una relación estrecha con la tecnología. Se hizo trabajo de campo durante más de un año en dos iniciativas y se conversó con ocho personas relacionadas con estas. Emergieron cinco categorías que se sintetizan a continuación. En relación con los *encargados*, al defender los roles de aprendices, artesanos y *amateurs* constructivistas con sus respectivos saberes, los que se suelen encargar de los procesos educativos contrabandean las clásicas dicotomías escolares asociadas al saber (estudiantes-profesor, maestro-ignorante, experto-aficionado). Los invitados son expertos en (su) experiencia y, por ello, promueven un conocimiento más procedimental que declarativo y apelan de manera intuitiva a estrategias de aprendizajes activas antes que vicarias.

Frente a los *públicos*, apuestan por la ciudadanía en general. No obstante, todavía generan entre extrañeza y rechazo y, por ello, son lugares más periféricos que populares en donde transitan, aparte de los entusiastas de los espacios ciudadanos alternativos, los hacedores, emprendedores, estudiantes con proyectos, artistas, diseñadores y curiosos de la cultura digital.

Frente a los *contenidos*, predominan los temas de cultura digital pero también aquellos que giran, entre otros, en torno a la electrónica, los bienes comunes, las energías limpias, los cuerpos, la agricultura urbana, la robótica, la impresión 3D, el mobiliario, los instrumentos musicales, los dispositivos de escucha, los satélites, el feminismo y los afectos.

Frente a las *metodologías*, son recurrentes las estrategias que apelan, con sus variaciones y matices, a la cultura libre (documentación abierta, licencias libres de los contenidos y gestión basada en el pro-común), el movimiento DIY/DIWO/DITO (construccionismo, pensar con las manos, cultura del prototipo, *makificación*, pensamiento crítico a través del hacer, comunidades epistémicas y aprendizaje entre pares) y la ética *hacker* (liberación de la información,

priorización de lo práctico, motivaciones no solo monetarias, publicación de versiones preliminares, valoración del error, horizontalización y descentralización de los centros de poder).

Frente a los *lugares*, buscan emular el espíritu del taller al tiempo que recrean y resignifican de manera libre, local y contextualizada la lógica horizontal, participativa y democrática de los laboratorios, esto es, apelan a nombres locales, tales como *parches*, *colectivos*, entre otros, para subrayar que en sus espacios priman la filia y el diálogo cara a cara. Con ello, se distancian de las organizaciones y jerarquizaciones que se amparen en el taylorismo organizativo.

Este artículo no pretende proponer una nueva pedagogía emergente. Según la distinción realizada por Ayuste y Trilla (2005), lo presentado no cumple con el criterio normativo y prescriptivo de toda pedagogía y más bien se acerca, sin orden esquemático ni sistemático, a un discurso sobre educación al que no se le exige esa voluntad normativa. Aunque las iniciativas estudiadas, y otras de ese tipo, ofrecen, a nuestro juicio, interesantes estímulos metodológicos y conceptuales al campo de la pedagogía y la educación, no asumen, ni buscan asumir, explícitamente el compromiso teórico y práctico de decir cómo es la educación, y menos se comprometen con el reto esencial en relación con el cómo debe ser la educación y cómo conseguir que lo sea.

Por lo tanto, la pregunta que motivó este artículo se puede responder de múltiples maneras, y con mayor o menor entusiasmo, según la tradición y el campo de estudio desde donde se aborde. Se pueden explorar otras categorías, así como otras preguntas generales y específicas. Es una pregunta que se puede responder varias veces y por tanto será interesante ver las resonancias, críticas, comentarios y elaboraciones que generan este tipo de interrogantes en otros académicos o grupos de investigación.

Con todo, se pueden explicitar al menos tres lecciones pedagógicas para los agentes educativos. Primero, la importancia de la motivación e implicación personal, ya que se asiste a estos lugares de manera voluntaria y porque realmente hay un interés en aprender alguna temática puntual, participar en algún proyecto alternativo o buscar personas y colectivos con gustos similares, lo que genera un nivel de compromiso distinto al que se asume por seguir simplemente un programa de curso o un currículo definido de antemano por un tercero (Bosco *et al.*, 2019). Segundo, la necesidad de diseñar, configurar y ajustar de manera permanente lugares amigables, seguros y confiables para el error, los ensayos recurrentes, la iteración sin cronogramas, los vínculos entre perso-

nas con diferente bagaje académico, la repetición si es necesaria, la experimentación con entusiastas de otras disciplinas y los esperados ciclos de frustración y entusiasmo individual y compartido (Blikstein, 2013). Por último, más que un entrenamiento meramente operativo e instrumental para el mercado, la tecnología debería servir para emancipar la ciudadanía a través de la democratización de dispositivos digitales e infraestructuras físicas que al permitir la construcción y manipulación de incalculables objetos devienen herramientas expresivas, creativas e incluso políticas para los ciudadanos.

Para futuras investigaciones, se sugiere establecer, en la medida de lo posible, mayores vínculos, tanto temáticos como metodológicos, con la variedad de discursos que emergieron de la tradición del Movimiento Pedagógico, o bien con las propuestas académicas más recientes que se sintonizan más directamente con las tradiciones europeas, en particular, con la perspectiva del grupo de investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica (Formaph) (<http://bit.ly/33TEjb9>), ya que al desarrollar la idea de la pedagogía como un campo disciplinar y profesional, refuerzan que la reflexión pedagógica no se matricula ni limita a la praxis educativa escolar ni se circunscribe a la figura de los maestros. Con ello, abren “una importante discusión nacional a propósito de la formación de maestros en la medida en que permite diferenciar entre dos tipos de profesionales de la educación: el pedagogo y el maestro” (León, 2016, p. 101).

También es necesario seguir precisando con mayor rigor conceptual términos clave como *pedagogía* y *educación*, ya que la creciente *educacionalización* o *pedagogización social*, cuya premisa central es que los problemas fundamentales del presente y la planificación del futuro son fundamentalmente cuestiones educativas (Smeyers y Depaepe, 2008; Tröhler, 2014), está llevando al paradójico terreno en que se debilita la pedagogía al tiempo que se exalta lo pedagógico (Noguera-Ramírez y Parra-León, 2015). En efecto, las tradiciones pedagógicas europeas, anglosajonas, e incluso la nacional, se ven relegadas ante la creciente proliferación de discursos que se presentan como pedagógicos en diversos y múltiples espacios, desde las empresas y los hospitales, pasando por las oficinas gubernamentales, hasta los movimientos sociales (Noguera-Ramírez y Parra León, 2015); o, en nuestro caso, laboratorios ciudadanos. Aparte de fomentar en muchos casos una variedad incontrolable e irresponsable de pedagogías ligeras, lo cierto es que cada vez más “una multiplicidad de profesionales asume actividades catalogadas como pedagógicas o educativas o formativas o de enseñanza, mientras los tradicionales

encargados de tales actividades pierden cada vez más legitimidad, reconocimiento social y profesionalismo” (Noguera-Ramírez y Parra León, 2015, p. 74).

Asimismo, por ser históricamente un terreno fértil y fundacional en el ámbito latinoamericano de las reflexiones que giran en torno a la relación entre tecnología y educación a partir de ejemplos concretos de corte comunitario, será imperativo explorar mayores vasos comunicantes entre las ideas expuestas y el abigarrado campo de la educación y la comunicación en la vertiente que supera la mirada estrecha asociada al adiestramiento y aprestamiento en el manejo técnico de los medios y concibe la educomunicación como un “proceso único e indivisible de enculturación, socialización y subjetivación, como asunción de los códigos de una cultura” (Narváez, 2019, p. 162).

Finalmente, hay que prestar mayor atención a la faceta menos amigable de los laboratorios ciudadanos. Por falta de espacio, se van a mencionar algunos hilos temáticos, pero no se van a desarrollar porque estirarlos implicaría generar bordados que cambiarían casi por completo el sentido original del trabajo. En efecto, el creciente auge de este tipo de prácticas educativas expandidas puede, entre otras cosas, promover de manera involuntaria la *aprendizaje* del discurso educativo y con ello la desaparición escalonada de la enseñanza (Biesta, 2015); erosionar aún más la crisis silenciosa de la educación en relación con las humanidades y las artes (Nussbaum); generar cierto efecto Mateo en relación con sus públicos (Merton); y contribuir a la corrosión del carácter al abrazar la retórica de los proyectos, la flexibilidad y el cambio constante (Sennett). Futuras investigaciones de corte crítico se pueden derivar de acá.

## Referencias

- Amador-Baquiro, J. C. (2018). Educación interactiva a través de narrativas transmedia: posibilidades en la escuela. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(21), 77-94. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m10-21.eint>
- Augé, M. (2001). *Los “no lugares”: espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Ayuste, A., y Trilla, J. (2005). Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación. *Revista de Educación*, 336, 219-248.
- Benkler, Y., Cabello, F. y Alonso, A. (2015). *La riqueza de las redes: cómo la producción social transforma los mercados y la libertad*. Icaria.
- Bermúdez, M. M. (2017). Subjetividades juveniles, expresiones políticas y uso de tecnologías digitales. *Praxis & Saber*, 8(17), 155-179. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n17.2018.7205>
- Biesta, G. (2015). What is Education For? On Good Education, Teacher Judgement, and Educational Professionalism. *European Journal of Education*, 50(1), 75-87. <https://doi.org/10.1111/ejed.12109>
- Blikstein, P. (2013). Digital Fabrication and “Making” in Education: The Democratization of Invention. En J. Walter-Herrmann y C. Büching (eds.), *FabLab: Of Machines, Makers, and Inventors* (pp. 203-221). Transcript Verlag. <https://doi.org/10.14361/transcript.9783839423820.203>
- Blikstein, P. (2018). Maker Movement in Education: History and Prospects. En M. J. de Vries (ed.), *Handbook of Technology Education* (pp. 419-437). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-44687-5\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-319-44687-5_33).
- Bosco, A., Santiveri, N. y Tesconi, S. (2019). Digital Making in Educational Projects. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 9(3), 51. <https://doi.org/10.26529/cepsj.629>.
- Broncano, F. (2008). “In media res”: Cultura material y artefactos. *Artefactos*, 1(1), 18-32.
- Cohen, J., Jones, W. M., Smith, S. y Calandra, B. (2016). Makification: Towards a Framework for Leveraging the Maker Movement in Formal Education. En G. Chamblee y L. Langub (eds.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2016* (pp. 129-135). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Corsín, A. (2014). Introduction: The prototype: More than many and less than one. *Journal of Cultural Economy*, 7(4), 381-398. <https://doi.org/10.1080/17530350.2013.858059>
- Corsín, A. y Estalella, A. (2016). Ethnography: A Prototype. *Ethnos*, 0(0), 1-16. <https://doi.org/10.1080/00141844.2015.1133688>
- Díaz, R. y Freire, J. (eds.). (2012). *Educación Expandida*. Zemos98. [http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-Zemos98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-Zemos98.pdf)
- Díez-Gutiérrez, E. y Díaz-Nafría, J.-M. (2018). Ecologías de aprendizaje ubicuo para la ciberciudadanía crítica. *Comunicar*, 26(54), 49-58. <https://doi.org/10.3916/C54-2018-05>
- Exploratorio [@exploratoriomd]. (2019, agosto 19). “Convencidos de que en lo pequeño se juega lo grande y de que la única forma de activismo no es” [Fotografía]. Instagram. <https://bit.ly/2LxyBnu>

- Exploratorio [@exploratoriomed]. (2018, octubre 27). "Además de separar los residuos orgánicos, existen otras alternativas para aprovecharlos" [Fotografía]. Instagram. <https://bit.ly/2ArMDV7>
- Exploratorio [@exploratoriomed]. (2017, diciembre 29). "Todos los objetos que utilizamos o contemplamos tienen una historia de creación" [Fotografía]. Instagram. <https://bit.ly/2Ta1Wse>
- Fonseca, A. D. (2011). Educación expandida y cultura digital. Una exploración de proyectos tecnosociales en Colombia. *Hallazgos*, 8(15), 71-90. <http://dx.doi.org/10.15332/s1794-3841.2011.0015.04>
- Fox, S. (2014). Third Wave Do-It-Yourself (DIY): Potential for prosumption, innovation, and entrepreneurship by local populations in regions without industrial manufacturing infrastructure. *Technology in Society*, 39, 18-30. <https://doi.org/10.1016/j.techsoc.2014.07.001>
- Hess, C., Ostrom, E. y Carbajosa, P. (2016). *Los bienes comunes del conocimiento*. Traficantes de Sueños.
- Kelty, C. M. (2008). *Two bits: The cultural significance of free software*. Duke University Press.
- Lafuente, A. (2014, octubre 23). De la taylorización a la tallerización de la cultura [Mensaje en un blog]. <https://aprendizajescomunes.wordpress.com/2014/10/23/de-la-taylorizacion-a-la-tallerizacion-de-la-cultura/>
- Lafuente, A., Alonso, A., y Rodríguez, J. (2013). *¡Todos sabios!: Ciencia ciudadana y conocimiento expandido* (Versión de Kindle). Cátedra.
- León, A. C. (2016). Una aproximación a las discusiones en el campo de la educación y la pedagogía: estado de la cuestión. *Pedagogía y Saberes*, 1(44), 93-103. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys93.103>
- Martínez, S. y Stager, G. (2019). *Inventar para aprender: Guía práctica para instalar la cultura maker en el aula* (A. Bello, Trad.). Siglo XXI Editores.
- Martínez, J. B. y Fernández, E. (eds.). (2018). *Ecologías del aprendizaje: educación expandida en contextos múltiples*. Morata.
- Noguera-Ramírez, C. E., y Parra León, G. A. (2015). Pedagogización de la sociedad y crisis de la educación. Elementos para una crítica de la(s) crítica(s). *Pedagogía y Saberes*, 43, 69-78. <https://doi.org/10.17227/01212494.43pys69.78>
- Noguera-Ramírez, C. E. y Marín-Díaz, D. L. (2019). La pedagogía considerada como campo discursivo. *Pedagogía y Saberes*, 50, 29-49. <https://doi.org/10.17227/pys.num50-9486>
- Noy, C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. *International Journal of Social Research Methodology*, 11(4), 327-344. <https://doi.org/10.1080/13645570701401305>
- Ostrom, E. (2011). *El gobierno de los bienes comunes: la evolución de las instituciones de acción colectiva* (trad.; L. Merino Sánchez, 2.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Pallasmaa, J. (2014). *La mano que piensa. Sabiduría existencial y corporal en la arquitectura* (versión de Kindle). Gustavo Gili.
- Papert, S. (1995). *La máquina de los niños: replantearse la educación en la era de los ordenadores*. Paidós Ibérica.
- Parra, H. Z. M., Fressoli, M. y Lafuente, A. (2017). Apresentação: Ciência Cidadã e Laboratórios Cidadãos. *Liinc em Revista*, 13(1), 1-6. <https://doi.org/10.18617/liinc.v13i1.3907>
- Platohedro [@platohedro]. (2019a, octubre 15). "SON DE ANDROIDES. Producción sonora con Smartphones. Con Randall Saenz (CR)" [Fotografía]. Instagram. <https://bit.ly/2Axnljb>
- Platohedro [@platohedro]. (2019b, junio 14). "Nuestro hermoso taller en Pie de Cuesta durante el evento Conecta2 organizado por #RizomaCultural" [Fotografía]. Instagram. <https://bit.ly/2X0FMK8>
- Ratto, M. (2011). Critical Making: Conceptual and Material Studies in Technology and Social Life. *The Information Society*, 27(4), 252-260. <https://doi.org/10.1080/01972243.2011.583819>
- Ricaurte, P. (2018). Laboratorios ciudadanos y humanidades digitales. *Digital Humanities Quarterly*, 12(1). <http://www.digitalhumanities.org/dhq/vol/12/1/000352/000352.html#>
- Rueda, R., Fonseca, A. D. y Ramírez, L. M. (eds.). (2013). *Ciberciudadanías, cultura política y creatividad social*. Universidad Pedagógica Nacional, Doctorado Interinstitucional en Educación.
- Sangués, R. (2013). La tecnocultura y su democratización: Ruido, límites y oportunidades de los labs. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 8(23), 259-282.
- Sarramona, J., Vázquez, G. y Colom, A. J. (1998). *Educación no formal*. Ariel.
- Sennett, R. (2009). *El artesano* (trad., M. A. Galmarini). Anagrama.
- Sennett, R. (2012). *Juntos: Rituales, placeres y políticas de cooperación* (trad., M. A. Galmarini). Anagrama.

- Trilla, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Anthropos y Universidad Pedagógica Nacional. Secretaría de Educación Pública.
- Trilla, J., Gros, B., López, F. y Martín, M. J. (1998). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel.
- Uribe, A. (2019). Cultura digital, juventud y prácticas ciudadanas emergentes en Medellín, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 17(2), 413-432. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17218>
- Uribe, A. (2018a). Concepto y prácticas de educación expandida: una revisión de la literatura académica. *El Ágora USB*, 18(1), 314-331. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3456>
- Uribe, A. (2018b). El Exploratorio, un laboratorio ciudadano en Medellín-Colombia. *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 10(8), 117-131. <https://doi.org/10.22430/21457778.667>
- Vila-Viñas, D. y Barandiaran, X. E. (eds.). (2015). *Buen Conocer\_FLOK Society. Modelos sostenibles y políticas públicas para una economía social del conocimiento común y abierto en el Ecuador*. FLOCK Society.



# Alienación, enseñanza y separación del Otro\*

Artículo de reflexión

111

Alienation, Teaching and Separation from the Other  
Alienação, ensino e separação do Outro

Aída Sotelo Céspedes\*\*

Fecha de recepción: 30 de septiembre de 2019  
Fecha de aprobación: 26 de marzo de 2020

**Para citar este artículo:**

Sotelo, A. (2020). Alienación, enseñanza y separación del Otro. *Pedagogía y Saberes*, 53, 111–120. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10568>

\* El presente texto es producto de una reflexión realizada a partir de mis observaciones durante mi experiencia como docente y la lectura de elaboraciones de psicoanalistas, docentes y filósofos sobre la enseñanza y la lógica social.

\*\* Magister en Estudios Sociales. Docente Ocasional de tiempo completo de la Universidad Pedagógica Nacional.  
Correo electrónico: [csotelo@pedagogica.edu.co](mailto:csotelo@pedagogica.edu.co)  
Código Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6958-8429>



## Resumen

Este texto, producto de mi reflexión, describe el proceso de sometimiento al lenguaje que constituye al sujeto, para dar importancia a la diferencia entre sus dos fases: 1) el sujeto hablado se aliena en los significantes del primer Otro, 2) separarse de esos significantes lo libera. El caso de los hermanos Castaño Gil en Colombia, tal como lo relata Manuel Castaño, permite preguntar si una enseñanza movilizaría la alienación inicial del sujeto al gran Otro del lenguaje transmitido por la familia, es decir, si haría alguna separación. Separación, que en el concepto psicoanalítico que aquí pretendo examinar:

### Palabras clave

alienación; separación; Otro; enseñanza; saber

---

## Abstract

This text, product of my reflection describes the process of subjugation to language that constitutes the subject, to give importance to the difference between its two phases: 1) the talked subject alienates himself in the first Other signifiers, 2) to separate himself from those signifiers liberates him. The case of Castaño Gil brothers in Colombia, as recounted by Manuel Castaño, allows us to ask if teaching would move the initial alienation from the Other of language transmitted by the family, would it produce any separation. Separation which is the psychoanalytic concept that I intend to examine here.

### Keywords

alienation; separation; other; teaching; wisdom

---

## Resumo

Este texto produto da minha reflexão descreve o processo de subjugação da linguagem que constitui o sujeito, para dar importância à diferença entre as duas fases: 1) o sujeito falado se aliena nos significantes do primeiro Outro, 2) separar-se de esses significantes o libera. O caso dos irmãos Castaño Gil na Colômbia, conforme relatado por Manuel Castaño, permite-nos perguntar se um ensino mobilizaria a alienação inicial da disciplina do grande Outro da língua transmitida pela família, isto é, produziria alguma separação. Separação, que é o conceito psicanalítico que pretendo examinar aqui.

### Palavras chave

alienação; separação; Outro; ensino; sabedoria

---

*La única enseñanza verdadera es la que consigue despertar en quienes escuchan una insistencia, ese deseo de conocer que solo puede surgir cuando ellos mismos y también el que les enseña han evaluado la ignorancia, en tanto ella, como tal es fecunda.*

Jacques Lacan (1978a, p. 242)

## Pregunta inicial

Tanto la educación como la clínica psicoanalítica constituyen acontecimientos de palabra, cada una de ellas tiene la estructura de un discurso en el sentido lacaniano del término, es decir, de un tipo de vínculo social; son modos de articulación significante, lazos de dominio, con sus respectivos productos e imposibilidades. Hubo un periodo en que los lazos parecieron estrecharse, cuando los descubrimientos de Freud se dieron a la luz, por el entusiasmo entre quienes se interesaban por la infancia, ante lo que pudiera lograr una educación donde se aplicaran las elaboraciones recientemente expuestas. Algunos creían que una educación de *inspiración* psicoanalítica sería liberadora. En 1979, Catherine Millot analizó la historia de esos intentos de *fusión* y de la separación final de los dos discursos, que hoy reconocemos muy distintos.

No obstante, conservada esa distancia, propongo examinar aquí si en el proceso de sujeción al lenguaje, imprescindible en la constitución del *humus* humano, hay una enseñanza que opera efectos de separación entre el sujeto y el Otro al que se había alienado inicialmente.

## Alteridad y negatividad

En la hipermodernidad la subjetividad se identifica cómodamente con *interioridad del individuo* susceptible de llenarse con contenidos. Así pues, en esta lógica de las positividades, la formación aparece como sumatoria, posesión, *apropiación de contenidos*. Sin embargo, ningún contenido positivo puede decir lo que es del sujeto.

[...] la identidad del sujeto es en principio negativa. Así, por ejemplo, al nombre propio se le encarga decir lo que yo soy. Pero, él no es sino una concha vacía. Dice solo que yo soy, el lugar donde soy en mi genealogía, pero, no comporta ningún contenido. Por el contrario, la *inscripción de esta negatividad constituyente* es lo que permite a un individuo existir como sujeto. (Lebrun, 2019, p. 45)

De acuerdo con Lebrun, es posible decir entonces que, de no tener en cuenta esta negatividad, tratamos con un individuo y no con un sujeto, ya que el individuo es un sujeto al cual se han amputado sus lazos

sociales. A partir de aquí, la práctica pedagógica y el psicoanálisis toman distintos caminos. Este último considera el lenguaje y el surgimiento del sujeto:

Los significantes –las palabras– son lo primero, que bajo ciertas circunstancias, permitirá que emerja el sujeto. Pero, esas palabras que van a hacer emerger al sujeto son los primeros otros que lo rodean: entonces, aparecieron como ocupando el lugar del Otro. Por ejemplo, las palabras que me han permitido convertirme en sujeto son en principio las de mis padres. Dicho de otro modo, el futuro sujeto –recordemos que en este punto el sujeto no es todavía verdaderamente sujeto– que no lo será sino en una retroacción [*après-coup*], después de haber pasado por las palabras del Otro, es sujetado por el sistema del lenguaje, por los significantes del Otro. (Lebrun, 2019, p. 45)

Este término de Otro designa entonces lo que produce la subjetivación. El *humus* humano surge durante un proceso en el que cada uno se somete, a la vez que empieza a poder sostenerse con el significante. Fue Lacan quien por primera vez subrayó la alteridad del lenguaje, por lo cual lo denominó *Otro* con mayúscula.

## Palabra y enseñanza

Los modernos, en general, y los educadores, en particular, habían sido advertidos sobre la importancia de la palabra, no por teorías sino por experiencias contundentes. El primero de esos casos fue el de los niños que murieron luego de haber sido criados por nodrizas desde su nacimiento, con la consigna de no hablarles jamás, según la intención del emperador germano Federico II Hohenstaufen en el siglo XIII, quien pretendía resolver por esa vía su pregunta de cuál era la lengua fundamental. El segundo, tuvo lugar en 1800, cuando fue hallado un niño en los bosques de Caune, cerca de los Pirineos franceses, quien al parecer estuvo por años en estado de naturaleza, sin contacto humano; es decir, sin haber sido sometido por los significantes. Su caso ha sido el más célebre de los llamados *niños salvajes*, posiblemente a causa de las incursiones educativas y experimentos de Jean Marc Gaspard Itard, considerado pionero de la educación especial, a pesar de las múltiples críticas a sus métodos de domesticación (Mannoni, 1969, pp. 138-150).

Poco después, en 1818, tuvo lugar la experiencia de Joseph Jacotot, profesor de literatura francesa, quien por una circunstancia del azar fue llevado a observar que sus estudiantes pudieron aprender la lengua francesa sin explicaciones, simplemente usando una versión bilingüe del *Telémaco*, de Fenelón, que les proveyó y su lengua materna, el holandés. Jacques Rancière (2007) analiza en *El maestro igno-*

rante las incidencias políticas de la labor del maestro, a partir de esa experiencia de Jacotot. Se radicaliza en contra de la pendiente del maestro explicador al cual considera un agente del embrutecimiento, ya que se sostendría con una supuesta desigualdad de las inteligencias; esto es, con la superioridad de una inteligencia que sometería a otra inferior.

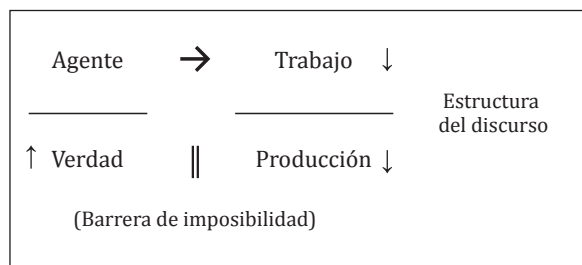
Los alumnos [de Jacotot] habían aprendido sin maestro explicador, pero no sin maestro. Antes no sabían y ahora sí. Por lo tanto, Jacotot les había enseñado algo. Sin embargo, no les había transmitido nada de su ciencia. En consecuencia, no era la ciencia del maestro lo que el alumno aprendía [...] había retirado su inteligencia del juego, permitiendo que la inteligencia de sus alumnos se enfrentara con la del libro. [...] se habían separado [...] las dos facultades en juego en el acto de aprender: la inteligencia y la voluntad: relación de dominación del maestro que había tenido como consecuencia una relación enteramente libre de la inteligencia del alumno con la del libro, esa inteligencia, que además era la cosa común, el vínculo intelectual igualitario entre el maestro y el alumno. (Rancièrre, 2007, p. 28)

El método de la *Enseñanza universal* de Jacotot, que Rancièrre (2007) expone como un método de emancipación de la inteligencia, va en el sentido de promover cierta separación del sujeto respecto de los significantes del Otro, al menos del Otro encarnado en el maestro, cuya palabra impuesta corre el riesgo de adoctrinar, de reforzar la alienación, la adhesividad hacia la persona del maestro, que no moviliza su inteligencia. Curiosamente, en esa separación de inteligencia y voluntad, la función del maestro queda del lado de esta última:

Hay embrutecimiento allí donde una inteligencia está subordinada a otra inteligencia. El hombre –y el niño en particular– puede necesitar un maestro cuando su voluntad no es lo suficientemente fuerte para ponerlo y mantenerlo en su camino. Pero, esta sujeción es puramente de voluntad a voluntad. (p. 28)

El énfasis de Rancièrre en que el maestro debe evitar el adoctrinamiento y eludir la subyugación de la inteligencia, viene al encuentro de los límites que Lacan sitúa a la enseñanza cuando habla del lugar del sujeto en ella y del modo en que este sujeto circula por los diferentes lugares del discurso. Vale aclarar que el discurso en Lacan está constituido como un algoritmo. Lacan afirma que el discurso es un modo de vínculo social y continúa la serie de tareas imposibles que Freud había señalado: gobernar, educar y psicoanalizar. Adicionalmente, añade la que se impone a la histórica de hacer desear, y las sitúa como cuatro vínculos sociales, como cuatro relaciones de dominación. Elabora sus versiones topológicas, cuya lógica está dada por el lugar que ocupe cada uno de sus cuatro elementos:

$S_1, S_2$  (significantes que se articulan en cadena), \$ sujeto y objeto  $a$ . He aquí el nombre de los cuatro lugares del algoritmo de un discurso:



La influencia entre lugares está indicada por las flechas, en sentido único. Ese flujo es cortado por un límite, imposibilidad situada entre la verdad del agente (abajo a la izquierda) y el lugar de la producción (abajo a la derecha). Entre los dos lugares existe || una barrera.

Uno de los cuatro discursos que Lacan formuló en su seminario sobre *El reverso del psicoanálisis*, dictado de 1969 a 1970, es el que está comandado por el saber ( $S_2$ ). Sin embargo, el propio Lacan (2012) lo acusó de ser el más oscurantista y de guardar la tiranía en el lugar de su verdad. En sus comentarios a la enseñanza advierte que “saber algo, no implica que se lo enseñe” (p. 320) y que “una enseñanza no significa que les haya enseñado nada, que de ella resulte un saber” (p. 317). En ocasiones incluso la enseñanza puede erigirse en “el obstáculo para que el sujeto sepa lo que dice” (p. 318), pues admitiendo todo su decir, una enseñanza puede negar escucha al saber del sujeto.

Existe pues una fractura entre saber y enseñanza, esta última tropieza con el hecho que señala Lacan (2012): “no puedo ser enseñado más que en la medida de mi saber” (p. 319). Punto en el cual hay algún encuentro con la denuncia del “explicador”, como agente de embrutecimiento, que hace Rancièrre.

Esas experiencias muestran que la palabra permite a una generación *humanizar* a la siguiente, y a la vez la separación de la palabra transmitida, o si queremos decirlo de otro modo, muestran la importancia de la pérdida en la transmisión. Lo que Rancièrre llama *emancipación* ocurre, según él, a condición de considerar la igualdad y el deseo:

A través de la experiencia del niño, del sabio y del revolucionario, el método del azar practicado con éxito por los estudiantes holandeses revelaba su segundo secreto: Aquel método de la igualdad era antes que nada un método de la voluntad. Se podía aprender, cuando se lo quería, solo y sin maestro explicador mediante la tensión del deseo propio o la exigencia de la situación (Rancièrre, 2007, p. 27).

Rancière habla de *la tensión del deseo propio de exigencia* en el acto de aprender. Algo muy distinto al panorama armónico, divertido, lúdico, que pretende la moralidad educativa de hoy. También lo que descubre Freud es disarmónico, pues el hombre tiene problemas con su deseo, no lo quiere, se defiende de él, incluso mediante esas defensas construye síntomas. Sin embargo, los ideales pedagógicos de hoy, la moral social actual, no distinguen los señuelos del deseo del deseo mismo. Señuelos que circulan por la lógica del discurso imperante. El psicoanalista Marie-Jean Sauret (2018) hace una revisión de distintos momentos en la elaboración de Lacan sobre este concepto en el artículo “¿Existe el Otro?”: “Lo que [Lacan] precisa al final de ‘Subversión del sujeto y dialéctica del deseo’ indica que ‘la máquina en el sentido moderno [es eso] en lo que puede materializarse la relación del sujeto con el significante’” (p. 167).

Desde el inicio de su enseñanza, en el seminario 2, cuando desarrolla la teoría psicoanalítica del yo, Lacan habla de una experiencia mecánica, denomina *máquina* a algo que ya había interpelado a Freud en la clínica: el retorno de experiencias traumáticas, o compulsión de repetición de experiencias dolorosas. Este carácter automático conserva toda vigencia y pertinencia en los análisis de los problemas de la sociedad contemporánea y particularmente la “baja autoestima” de la cual se quejan los jóvenes con frecuencia. Pero la depresión no se explica —señala el filósofo surcoreano Byung-Chul Han— por una *baja autoestima*, como acusan los sujetos, más bien es producida por la máquina, es efecto de los imperativos y la lógica del discurso capitalista, ese “¿Cuando tienes que tenerlo, tienes que tenerlo!”. Es decir, narcisismo puro, que niega el deseo y el amor capaz de dirigirse al otro, en tanto *atopos*.

La libido se invierte toda en la propia subjetividad. El narcisismo no es ningún amor propio. El sujeto del amor propio emprende una delimitación negativa frente al otro, a favor de sí mismo. En cambio, el sujeto narcisista no puede fijar claramente sus límites. De esta forma se diluye el límite entre él y el otro. El mundo se le presenta solo como proyecciones de sí mismo. No es capaz de reconocer al otro en su alteridad [...]. La depresión es una enfermedad narcisista. [...] Eros y depresión son opuestos. El Eros arranca al sujeto de sí mismo y lo conduce fuera, hacia el otro. El actual sujeto narcisista del rendimiento está abocado, sobre todo, al éxito (Han, 2014, p. 11).

Este autor confirma que la experiencia ha confirmado muchas de sus observaciones sobre el malestar en la civilización. Muchos quieren ver la solución en la eficiencia de los educadores para que incrementen el saber; en suma, promulgan imperativos de progreso y crecimiento. En otro sentido, la vida del planeta

muestra daños irreversibles, la extinción también nos amenaza y no pocos esperan que la educación señale los límites necesarios.

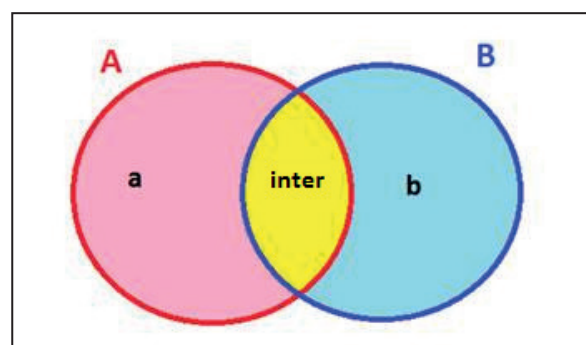
## Pero, ¿puede educarse la máquina de la repetición?

Para empezar, ¿de qué máquina hablamos? ¿De qué modo se echa a andar esa máquina? ¿Cómo funciona? No tomo en cargo aquí esas preguntas. Me ocuparé de la *sujeción* por el lenguaje tal como indica la experiencia del psicoanálisis, para interrogar si la educación podría tener allí o no participación.

Desde la construcción del grafo en *Las formaciones del inconsciente*, de 1957, Lacan avanza hacia la causación del sujeto, y en 1964, en el seminario 11, *Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis*, puntualiza dos momentos de la relación constitutiva del sujeto en la cadena significante: momentos de alienación y separación.

La alienación de la que habla no es la que encontramos en la filosofía, no es la desposesión de sí mismo, en la que la actividad realizada convierte al individuo en otra cosa diferente a la que él es, como la concibió Hegel. Lacan muestra de qué modo, a partir del campo del Otro, surge el sujeto como en la teoría de conjuntos, representemos a uno y otro mediante los aros de Euler.

Figura 1. Aros de Euler

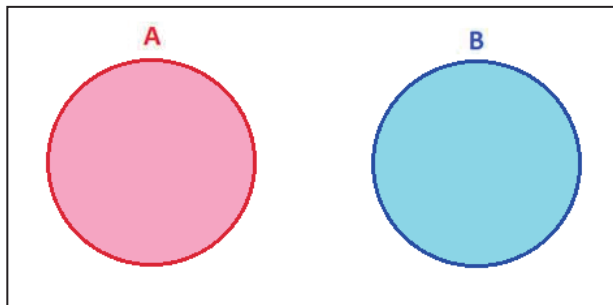


Fuente: Elaboración propia.

En la figura 1, A representa el campo del Otro; a saber, el conjunto de los significantes de la lengua materna de la cual toma sus significantes el sujeto B. Si este es todavía *infans*, sin palabra, admitiremos que B toma los mismos significantes que formula A, representados por la zona amarilla del gráfico. Lo común entre A y B, el *inter* en la figura, estaría dado por los mismos significantes: la reunión de los dos conjuntos, que define la alienación lacaniana.

Pero, en un segundo momento, el mismo significante pronunciado por el Otro materno A, al ser escuchado por el sujeto B, resulta modificado. Lo cual opera la separación del sujeto B (figura 2).

Figura 2. Aros de Euler



Fuente: Elaboración propia

Recordemos que los aros representan no solo los significantes del Otro y del sujeto, sino los vivientes que los soportan. El Otro, la cadena significativa, requiere del viviente que la articula, sin el cual el Otro estaría desactivado. Es esta sustancia viviente la que permite la separación y el surgimiento de un elemento no significativo. A ese elemento no significativo propio de lo vivo Lacan lo llamó objeto *a*, surgido como residuo, como pérdida al separarse el Otro y el sujeto. Vale decir que la transmisión humana, la transmisión del lenguaje no es sin pérdida, el criador no transmite una copia exacta de un código al nuevo organismo, al niño. “Con respecto al animal somos máquinas –dice Lacan–, es decir algo descompuesto, pues manifestamos más libertad, posibilidades de elección” (1978b, p. 44).

En virtud de esas posibilidades de elección, una cura analítica busca precisamente la separación entre el sujeto y el Otro. Lo cual no obsta para que antes de cualquier cura el sujeto se haya distanciado de criadores y educadores, representantes del Otro. Además, la educación enfrenta dos riesgos que pesan sobre el joven sujeto: 1) sus propias crisis (infantiles y adolescentes) mientras se hace un lugar entre sus contemporáneos y se inscribe en la cultura; 2) resistir a las ofertas de cohesión con otros mediante la segregación y el odio<sup>1</sup>.

En el debate sobre el suicidio, Freud (1910 [1982]) dice lo que se esperarí en ese tiempo:

1 Luego de la elección presidencial en Colombia, se han intensificado las ejecuciones y amenazas a líderes populares, provenientes de oscuros poderes económicos, empresariales y políticos.

[...] la escuela media tiene que conseguir algo más que no empujar a sus alumnos al suicidio; debe instilarles el goce de vivir y proporcionarles apoyo, en una edad en que por las condiciones de su desarrollo se ven precisados a aflojar sus lazos con la casa paterna y la familia (pp. 231-232).

Sin embargo, desde los tiempos de Freud la vida ha cambiado y en el llamado tercer mundo la educación primaria ni siquiera es universal ni obligatoria. En este país, debido a la explotación infantil, al reclutamiento por grupos armados, al embarazo precoz (desde los 8 años y el promedio se ubica en los 11), entre otros, terminar la educación media deviene un privilegio. Cada año, 5000 jóvenes, muchos aún en el duelo y las crisis del despertar adolescente se hacen bachilleres, a la espera de acceder a la formación superior. Pero, no hay cupos para todos, tampoco hay empleo. Son los *nini*: *ni* estudian *ni* trabajan, de ahí que con frecuencia caigan en goces y formaciones grupales mortíferas.

Freud pide a la escuela que sea “un sustituto de la familia”. De acuerdo con Morin (2015): “la familia es el crisol originario que perpetúa la primera relación de amor al saber supuesto al Otro [sin embargo,] también donde los odios y los celos encuentran su punto de partida y su consistencia” (p. 204). Hace años, cuando multitud de *gamines* comían desperdicios, dormían bajo papel periódico y vivían en las calles de Bogotá, nadie dudaba de la falta de familia y en particular de función materna. Hoy el capitalismo ofrece sustitutos maternos, que bajo mayor satisfacción y confort que los que pudo proveer la familia, oculta su tiranía. En términos de Han (2014):

La coacción engendrada por uno mismo se presenta como libertad, de modo que no es reconocida como tal. El tú puedes engendra más coacción que el tú debes. [...] El régimen neoliberal esconde su estructura coactiva tras la aparente libertad del individuo, que ya no se entiende como sometido (*subjectto*), sino como desarrollo de un proyecto (p. 21).

Por su parte, Hannah Arendt alude al ejemplo de las Lebensborn (maternidades de las SS) facilitadas por la ley de emancipación precoz de los adolescentes arios alemanes, para quitar la patria potestad de sus padres, que estorbaba su reducción a instrumentos en los propósitos de manipulación eugenésica del III Reich.

El papel desempeñado por la educación en todas las utopías políticas desde los tiempos antiguos, muestra lo natural que parece el hecho de empezar un nuevo mundo con los que por nacimiento y naturaleza son nuevos [...] una intervención dictatorial basada en la absoluta superioridad del adulto, que intenta presentar lo nuevo como *fait accompli*, es decir, como si lo

nuevo ya existiera. [...] La idea de que quien quiera producir condiciones nuevas debe empezar por los niños, fue monopolizada por los movimientos revolucionarios de corte tiránico: cuando al llegar al poder arrebataban los niños a sus padres y sencillamente los adoctrinaban (Arendt, 1996, p. 188).

La crítica de Arendt no solo nos remite a un momento histórico concreto que muestra con cuánta facilidad los sujetos más jóvenes son manipulados, sino también cómo *la crisis en la educación* es el riesgo de su degradación, de devenir mera sugestión, seducción, indulgencia o un dar gusto al capricho, sin razones de supervivencia y crecimiento.

En principio, la escuela no cumple tales funciones, más bien separa o debe separar al sujeto de los primeros vínculos (materno, fraterno), para plantearle que son posibles formas más amplias de lazo social. En ese sentido, la escuela no sustituye a la familia, sino que propicia en el sujeto cierto nivel de ruptura con ella, por eso debería posibilitar encuentros entre los diversos sujetos e impulsarlos a inscribirse en ese mundo que pretende presentarles, tal como es, con todos sus problemas.

Si admitimos el proceso descrito, un profesor no tendría ningún acceso al proceso inaugural de sujeción, de causación del sujeto en el seno familiar. Ese primer paso de sometimiento al lenguaje (alienación) efectuado con el gran Otro materno (Otro de la crianza) solo se haría inteligible por el propio sujeto en una cura analítica. Ni la escuela ni los profesores pueden remediar los efectos de la alienación ya realizada en cada joven sujeto al aprender a hablar. Tampoco puede el educador evitar ni ahorrar al sujeto los efectos nocivos que el capitalismo pueda ejercer sobre él. Sin embargo, estos esclarecimientos aportados por la práctica analítica no son admitidos por las actuales políticas educativas. El sujeto aparece como excluido de su propia vida. De acuerdo con un documento de formación docente del Ministerio de Educación Nacional (s.f.):

La política de formación docente en Europa se fundamenta en la concepción de la educación como factor determinante del desarrollo humano y la calidad de vida. Se reconoce que *el desarrollo del talento humano de niños, niñas y jóvenes recae esencialmente en los docentes*, y por ello su formación académica, científica y técnica<sup>2</sup> cobra una importancia capital

2 Aquí aparece la formación del profesor, como la garantía del destino del talento de los jóvenes sujetos a su cargo. Se comprende bien que las premisas que subyacen a esta afirmación son: primero, que existe una transmisión sin falta y, segundo, que la autenticación de algunos conocimientos garantizaría de inmediato el vínculo educativo y la relación con el saber, sin dar ningún lugar al deseo de cada sujeto.

para los distintos gobiernos nacionales y para la comunidad europea en su conjunto, como organización que proyecta la acción hacia el futuro (p. 3).

Adicionalmente, la prominente inequidad social actual en Colombia invalida cualquier logro por méritos, el destino del talento de los jóvenes es forzado por la clase social, la etnia, la ubicación geográfica, etc. En 2018 recibimos el anuncio de que se rebajaron los exiguos recursos del 0,3 % del PIB destinados a investigación y desarrollo a 0,24 %, mientras en 2017 la República de Corea gastó el 4,55 %; EE UU 2,79 %; los miembros de la OCDE 2,56 % y Europa y Asia Central habían gastado 1,89 % en ese año (GBM, 2018).

Evidentemente, la democracia no se reduce al voto ni a las elecciones, depende más de que los impuestos se gasten en lo que un colectivo necesita. No consiste —como ocurrió con el polémico programa de becas “Ser pilo paga”, auspiciado por el Ministerio de Educación Nacional— en que el Estado compre con dinero público cupos a universidades privadas, al precio que estas imponen y diga que los distribuye por méritos, si desde la cuna, la gran mayoría de la población está privada de todas las oportunidades de vida propicia para las realizaciones.

No obstante, las elecciones del año 2018 en Colombia confirmaron en la Presidencia del país a una plutocracia sin proyecto colectivo de nación, regida por intereses empresariales, agroindustriales, de explotación minero-energética y megaproyectos de construcción, como la represa de Hidroituango que ocasionó daños irreparables al caudal del río Cauca; la caída del puente Chirajara, o el segundo tramo de la Ruta del Sol, involucrado en la filtración de dineros de Odebrecht a las campañas de elección presidencial, donde los particulares no solo saquean al erario público, sino compran a su antojo la voluntad de los gobernantes. La complicidad obediente del pueblo revela a cada uno imposibilitado para separarse de los significantes del Otro, un sujeto dispuesto a seguir en la alienación, estancado en la alienación al Otro.

Temo que aconsejar a la escuela *instilar el gusto de vivir* a los jóvenes es interpretado hoy como ofrecerles sustitutos libidinales y alimentar la autoestima, el narcisismo. Si la escuela dice al sujeto lo maravilloso que es, redoblando lo que dice la familia, significa continuar la alienación del sujeto, ya garantizada por el hecho de que al inicio de su vida siempre es hablado por otro.

La separación del Otro, en cambio, solo surge cuando el significativo dicho es distinto al ser el significativo escuchado por el sujeto (aros de Euler).

## La sujeción sin separación y lo social sin lazo

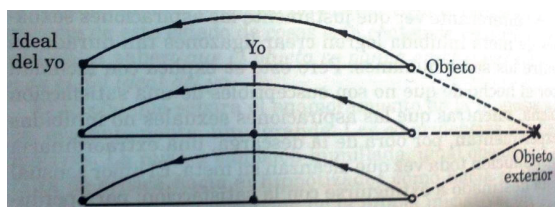
En otro artículo “Los horrores de masas y la obediencia incondicional”, Morin (2014) muestra como motor de las acciones de los nazis Franz Stangl y Adolph Eichmann, su imposibilidad para separarse de las palabras del Otro:

Los sujetos de los cuales hablamos son frecuentemente sujetos cualesquiera, ordinarios en el sentido de que no han realizado nada de importancia, nada de gran envergadura intelectual, y de quienes se puede pensar que, en tiempos ordinarios, no habrían cometido crímenes. No los asimilo a los criminales contra los cuales la sociedad se defiende mediante lo judicial. Por lo demás, en lo que concierne a sus crímenes, se ha requerido instituir tribunales de excepción pues es necesario probar que, más allá de una obediencia a la que se creían sometidos, esos sujetos tuvieron la posibilidad de decir no y no lo hicieron, por el contrario, fueron a menudo ejemplares en el trabajo bien hecho (p. 110).

Morin advierte que ellos no habrían sido criminales si no fuera por la máquina a la que obedecieron. Luego, ofrecer una formación en el conocimiento y la conciencia de *buena conducta* no asegura nada contra el actuar inhumano.

Por su lado, en “Psicología de masas y análisis del yo”, Freud (1982) cita a otros autores interesados como él en el fenómeno de masas, y avanza sobre esa revisión su formulación de la estructura de la masa a partir de su teoría de las identificaciones y de la dinámica libidinal en la sugestión, tanto en la hipnosis, como en las relaciones amorosas.

Figura 3. Estructura de la masa



Fuente: Freud (1921 [1982], p. 110).

En la figura 3, propuesta por Freud, las líneas horizontales representan a cada uno de los miembros de la masa, que en su historia particular se ha construido una imagen de sí, un yo, así como su Ideal del yo y erigido un objeto libidinal propio. Como muestran las líneas paralelas del gráfico, cada miembro está desligado de los otros en la masa; pero, el fenómeno libidinal, la masificación, ocurre porque cada uno proyecta en un objeto exterior (líder, objeto, panta-

lla, televisión) su propio objeto y (como indican las flechas de sentido retrógrado) lo erige en su propio Ideal del yo, mientras asume una identificación imaginaria (líneas punteadas entre cada yo) con los demás miembros del colectivo.

En una masa los individuos están ante una relación pulsional con un objeto externo que sostiene la ilusión de relación con otros, la cual desaparece al eclipsarse el objeto. En otros términos, nuestras organizaciones colectivas del presente, tan proclives a la formación de masas, están desvirtuando lo que podríamos llamar propiamente sociedad. En la masa no hay lazo social.

Lo social se constituye a veces contra el lazo social. El lazo social, tal como el psicoanálisis lo concibe, es lo que une a los hablantes-seres entre sí, con vistas a renovar lo vivo y a hacer obra en la civilización. Unir no es desunir y, por eso, para la destrucción de lo vivo deberíamos inventar otro término que hiciera resonar la pulsión de muerte puesta al servicio de la desmezcla de las pulsiones (Morin, 2015, p. 104).

## Un caso de la historia en Colombia

Como ejemplo local cito a la familia de líderes paramilitares Castaño Gil, según el relato de Manuel Castaño Gil, uno de los dos supervivientes de diez varones, de los catorce hermanos campesinos de Amalfi, ninguno cursó más de dos, a lo sumo tres años de escuela, aunque mostraron su inquietud por *el trabajo bien hecho*, según el Otro constituyente en la familia. Recordemos que fueron fundadores de las Autodefensas Unidas de Colombia (AUC) y ejecutaron varias masacres en Córdoba y Urabá.

En la entrevista a Manuel Castaño Gil (2018) relata que: “Cuando José Vicente, el mayor, murió de neumonía, a los 7 años mi madre dijo: ‘Mejor que ese se haya muerto, porque ese iba a dañar la raza’”.

La frase de doña Rosa remite a los años 1920, cuando el entonces presidente Laureano Gómez declaró necesario casarse con alemanes para “mejorar la raza indígena degenerada”. En la frase de doña Rosa es la muerte lo que aparece como solución.

Mi segundo hermano, Fidel, jugaba a los naipes y ganaba con cartas marcadas en el pueblo. Mi papá le advertía a la gente que Fidel los iba a robar y una vez pelearon a bala en la plaza del pueblo. Entonces Fidel se fue a las minas de diamantes de Guyana y prometió que al volver compraría el pueblo con la plata del bolsillo. ¡Y así fue! Cuando volvió a los 16 años ya era el más rico del pueblo. ¡Fidel era un banco de hacer plata! Yo mismo le conté que el pre-

sidente Mariano Ospina Pérez fue el que sacó más oro aquí y llegó a tener 100.000 hectáreas de tierra en la región del Sinú. ¡Y eso lo hizo matando indios! Entonces, Fidel me dijo: “Yo voy a hacer como él”.

Recordemos que Fidel Castaño, alias Rambo, lideró el exterminio de la Unión Patriótica (UP) y numerosas masacres, su “matar indios” para “hacer como el Otro” revela una no-separación del Otro.

Manuel termina su relato manifestando orgullo sobre su cuarto hermano: “Luego viene Carlitos, él dejó la escuela en tercero, ¡cuando tenía 12 años y a los 15 ya era un caporal!”.

Carlos Castaño recibió entrenamiento militar en Israel, tenía vínculos con agentes de la DEA y la CIA y recreaba el delirio de ser un coronel del ejército, dándose una misión militar. Tomó el lugar de Fidel y limpió la región con Vicente Castaño y “Dobleceros”, por medio de descuartizamientos y hornos crematorios. Tiempo después fue asesinado a su vez por su hermano Vicente, luego de su desmoronamiento psíquico cuando su única hija nació con el síndrome de Lejeune<sup>3</sup>, lo que él interpretó como *una señal de Dios*. ¿No parece acaso la aparición en lo real de lo no simbolizado, de ese significante tomado del Otro que es la *raza degenerada*?

La muerte violenta de ocho de los diez varones y una de las cuatro hijas Castaño Gil a manos de su propio hermano interroga la transmisión de estos significantes de raza y muerte en estos sujetos carentes de mediación escolar. A propósito de la muerte del hijo, el psicoanalista antioqueño Mario Elkin Ramírez (2000) señala tres rasgos reiterativos en la relación entre el sicario y su madre: 1) el culto de la matrona antioqueña como madre-virgen, 2) el padre suplantado ante ella por el hijo y 3) la inmolación de este último. Por su parte, la mexicana Laura Esquivel (1989), en su novela *Como agua para chocolate*, muestra cierta tradición latinoamericana, en la cual la madre destina la vida de una hija o un hijo, a su exclusivo servicio hasta la muerte. Y García Márquez (1985) dedica «Al cocodrilo sagrado» *Los funerales de la mamá grande*, donde describe el culto a LA mujer<sup>4</sup>, virgen-madre y mártir no deseante. ¿Lo peor de la religiosidad tecnocapitalista?

3 Alteración del brazo corto del cromosoma 5, que se caracteriza por producir microcefalia, múltiples malformaciones faciales, corporales y un característico llanto en *maullido de gato*.

4 El artículo definido LA fue escrito por Lacan en mayúsculas para designar que lo que no existiría es el universal de la mujer, completa, absoluta, designada por el oxímoron Virgen/Madre, o también cuando alguna juega a constituirse en amo del amo, está el neologismo de Lacan: *l'homosexuelle* cuya traducción literal al español sería *la hombresexual*.

## La separación por la palabra

La alienación es garantizada porque *ello habla del sujeto*, pero lo que permite la separación es la diferencia entre el significante pronunciado por el Otro y el mismo significante escuchado por el sujeto. Si quien enseña es el sujeto (Lacan, 2012) este tiene que tomar la palabra, entonces, la función de la escuela sería procurar que lo haga y escucharlo, dar un lugar a su palabra. Antaño la escuela exigía silencio, hoy son los chicos quienes prefieren no hablar. Y, ¿qué implica hacerlo o no?

El adolescente dice que hablar lo angustia, aunque sabemos con Freud que esta no engaña, por cuanto es señal inequívoca del objeto. En el artículo “Lo verdadero hace falta”, que circuló entre los miembros de la *Association Psychanalytique Jacques Lacan* en 2007, Pierre Bruno ratifica la aparición de la angustia, por la caída del objeto en la separación entre sujeto y Otro:

El objeto tomado del Otro, es decir, del lugar donde se origina el lenguaje, señala que el Otro gozaría de mí cuando habla, como si yo fuera reducido al enunciado que escucho de él, si no registrara mi irreductibilidad (no quiero ser gozado por el Otro) por el hecho de extraer de este Otro lo que no es significante en él, y esto porque el Otro solo, el Otro sin soporte viviente para hablar, está desactivado (2007, p. 3).

Entonces, hablar implica la aparición de ese resto, objeto no significativo, que angustia en tanto separa del Otro, pero justamente comporta la distinción entre el sujeto y el Otro.

La escuela convoca al sujeto de la ciencia, pero, aunque esta “no niegue al objeto *a* no lo toma en cuenta” (Bruno, 2007, p. 3), pues como ciencia de la naturaleza, no tiene que ver con el ser hablante. En contraste, Pierre Bruno postula una *aciencia* que concibe del siguiente modo:

Una ciencia que integre el objeto *a*, sería entonces una ciencia en la cual el axioma inicial sería que toda palabra escuchada o pronunciada, produce una des-inclusión de *a* en el Otro, y eso que es del Otro no puede ser incluido en el sujeto porque no es significante (p. 3).

Esa des-inclusión del *a* (acompañada de angustia) es ya separación del Otro, afirma Bruno. Desde la apreciación de este artículo, si bien no es la salida que permitiría una cura, quizás un modo de enseñanza dirigida a horadar las certezas primarias del sujeto, operaría una separación preliminar, a condición de inventar estrategias para que el sujeto debata, aprenda a alternar en un colectivo, donde se dé espacio para la formulación y la escucha de la palabra de

cada joven sujeto. Ni tratar de hacer *aciencia* ni el que enseña pueden ahorrar al sujeto la angustia de hablar desde el vacío, la función de una enseñanza está en lo que Sócrates evidencia a Menón luego del ejercicio de reminiscencia y cuestionamiento al esclavo; a saber, que ahora está en mejor disposición respecto a la cosa que ignoraba (Platón, 1987).

## Referencias

- Arendt, H. (1996). La crisis de la educación. En *Entre el pasado y el futuro* (pp. 269-301). Barcelona: Editorial Península.
- Bruno, P. (2007, 1 de octubre, inédito). Lo verdadero hace falta. En *Seminario Science / Ascience*. Documento para uso interno de miembros de la Association Psychanalytique Jacques Lacan-APJL.
- Esquivel, L. (1989). *Como agua para chocolate*. México: Penguin Random House.
- Freud, S. (1910 [1982]). Contribuciones a un debate sobre el suicidio. En *Obras completas* (Vol. xi, pp. 231 y 232.). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Freud, S. (1921 [1982]). Psicología de las masas y análisis del yo. En *Obras completas* (vol. xviii, pp. 63-136). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- García Márquez, G. (1985). *Los funerales de la mamá grande*. Bogotá: Editorial Oveja Negra.
- Grupo Banco Mundial (GBM) (2018). *Gasto en investigación y desarrollo*. [Tabla en línea]. Recuperado el 1 de mayo de 2020 en <https://datos.bancomundial.org/indicador/GB.XPD.RSDV.GD.ZS>
- Han, B.C. (2014). *La agonía del Eros*. Barcelona: Herder Ediciones.
- Lacan, J. (1978a). Questions à celui qui enseigne. En *Le séminaire Livre II. Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse* (pp. 241-257). Paris: Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (1978b). L'univers symbolique. En *Le séminaire Livre II. Le moi dans la théorie de Freud et dans la technique de la psychanalyse* (pp. 39-53). Paris: Éditions du Seuil.
- Lacan, J. (2012). Alocución sobre la enseñanza. En *Otros escritos* (pp. 317-325). Buenos Aires: Paidós.
- Lebrun, J.P. (2019). *La perversión ordinaria*. Bogotá D.C.: Libros de la Espiga.
- Mannoni, O. (1969). Itard y su salvaje. En *La otra escena. Claves de lo imaginario* (pp. 138-150). Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (s.f.). Capítulo 1. En *Documento de política y sistema de formación docente*. [En línea]. [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822\\_ANEXO\\_18.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345822_ANEXO_18.pdf)
- Millot, C. (1979). *Freud anti-pédagogue*. Paris: Navarin éditeur.
- Morin, I. (2014). Los horrores de la obediencia incondicional. *Desde el Jardín de Freud*, 14, 107-122.
- Morin, I. (2015). Las consecuencias de la fobia en el lazo social. *Desde el Jardín de Freud* 15, 103-113.
- Platón (1987). Diálogos II. *Menón o de la virtud*. 79a7-82b2. Madrid: Editorial Gredos.
- Ramírez, M-E. (2000). El sicario y la madre. *Aporías de la cultura contemporánea*. Medellín: Universidad de Antioquia, pp. 21-29.
- Rancière, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones para la emancipación intelectual*. Buenos Aires: Libros del zorzal.
- Sauret, M-J. (2018, enero-junio). ¿Existe el Otro? (Trad. A. Sotelo). *Pedagogía y Saberes*, 48, 163-178. <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7381>
- Semblanzas* (2018, 30 de abril). Entrevista completa a Manuel Castaño Gil por Toño Sánchez Jr. [video en línea]. Consultado el 11 de julio de 2018, disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=1AjRNoBV4AM>

# La infancia y la escuela en las voces de excombatientes\*

## Artículo de investigación

121

Childhood and School in the Voices of Ex-combatants  
Infância e escola na voz de ex-combatentes

Elizabeth Torres Puentes\*\*

Fecha de recepción: 17 de septiembre de 2019  
Fecha de aprobación: 5 de febrero de 2020

### Para citar este artículo:

Torres, E. (2020). La infancia y la escuela en las voces de excombatientes. *Pedagogía y Saberes*, 53, 121–132. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10502>

\* El presente artículo presenta parte de los resultados finales de la tesis doctoral titulada “Temporalidades en narrativas de excombatientes: experiencia humana de infancia y educación”, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital.

\*\* Doctora en Educación, Universidad Distrital, Bogotá, Colombia. Profesora de Planta Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia. Miembro del grupo de Educación y Cultura Política.  
Correo: [etorresp@pedagogica.edu.co](mailto:etorresp@pedagogica.edu.co).  
Código Orcid: [orcid.org/0000-0002-3642-0571](https://orcid.org/0000-0002-3642-0571)



## Resumen

El presente artículo de investigación da cuenta de los resultados de la tesis doctoral titulada “Temporalidades en narrativas de excombatientes: experiencia humana de infancia y educación”, en el marco del Doctorado Interinstitucional en Educación (Colombia), particularmente, en relación con la interpretación de narrativas de excombatientes que se vincularon a grupos armados en su niñez, sus juicios acerca de la escuela antes, durante y después de su militancia. Los postulados teóricos de Ricoeur (1995, 1999, 2005) sobre la relación entre temporalidad y narratividad, se tuvieron en cuenta para el análisis de las narrativas de tres excombatientes de las FARC, ELN y AUC, respectivamente. Dicho estudio se realizó bajo la *propuesta de investigación narrativa hermenéutica* (PINH) desarrollada por Quintero (2018). Los resultados de la investigación dan cuenta de los juicios morales y políticos que emergen en las narrativas de estos excombatientes, y que vinculan la subjetividad que se configura a partir de la experiencia de formación y de infancia.

### Palabras clave

juicio moral; juicio político; infancias; excombatientes

---

## Abstract

This research article gives an account of the results of the doctoral thesis entitled: “Temporalities in narratives of ex-combatants: human experience of childhood and education”, within the framework of the Inter-Institutional Doctorate in Education (Colombia), particularly in relation to the interpretation in narratives of ex-combatants who joined armed groups in their childhood, their judgments about the school before, during, and after their militancy. The theoretical postulates proposed by Ricoeur (1995, 1999, 2005), on the relationship between temporality and narrativity were taken into account for the analysis of the narratives of three ex-combatants of the FARC, ELN and AUC, respectively. This analysis was developed under the Hermeneutic Narrative Research Proposal–PINH -, developed by Quintero (2018). The results of the investigation account for the moral and political judgments that emerge in the narratives of these ex-combatants, that link the subjectivity that is shaped from the training and childhood experience.

### Keywords

moral judgment; political trials; childhoods; ex-combatants

---

## Resumo

Este artigo de pesquisa relata os resultados da tese de doutorado intitulada “Temporalidades nas narrativas de ex-combatentes: experiência humana da infância e educação”, no âmbito do Doutorado Interinstitucional em Educação (Colômbia), particularmente em relação à interpretação de narrativas de ex-combatentes que estavam ligados a grupos armados na infância, seus julgamentos sobre a escola antes, durante e depois da militância. Os postulados teóricos de Ricoeur (1995, 1999, 2005) sobre a relação entre temporalidade e narratividade foram levados em consideração para a análise das narrativas de três ex-combatentes das FARC, ELN e AUC, respectivamente. A referida análise foi realizada sob a Proposta de Pesquisa Narrativa Hermeneutica–PINH–desenvolvida por Quintero (2018). Os resultados da investigação explicam os julgamentos morais e políticos que emergem nas narrativas desses ex-combatentes e que vinculam a subjetividade configurada a partir da experiência de treinamento e de infância.

### Palavras-chave

juízo moral; juízo político; infâncias; ex-combatentes

---

## Introducción

Una problemática que emerge de la vinculación de menores a los grupos armados consiste en la desaparición del lugar de la infancia, pues a pesar de que biológicamente son niños por su edad y contextura física, dejaron de serlo en el sentido de la imputabilidad jurídica al haber asesinado o torturado, pero, sobre todo, porque tuvieron que asumir la crudeza de la experiencia vivida, una guerra cruenta y sin edad. Un menor de edad entrevistado por Lozano (2015) ilustra esta idea: “La etapa de niños la dejamos ahí, escondida y no la terminamos de desarrollar. Crecimos en cuerpo; el alma de niños la dejamos guardada y ahora la queremos sacar y hacer crecer” (p. 82).

El ser niño vinculado al conflicto armado supone una subjetividad distinta y una forma de asumir la experiencia humana que configura al posterior adulto en un proceso de reincorporación. En la vinculación a la vida civil se reconoce necesaria la escuela, ya sea como requisito para culminar los estudios básicos, como proceso de formación en un oficio, o como continuación de un nivel profesional. Quienes se reincorporan, al retornar a procesos escolares, también retornan a la necesidad de construir vínculos con otros, reconocer nuevas identidades y visualizar proyectos de vida, los cuales son intrínsecos a la experiencia escolar.

## Marco teórico

Para el análisis de la experiencia humana de infancia y educación de excombatientes vinculados a los grupos armados siendo niños, se consideraron en el presente estudio las tesis de Ricoeur (1995; 1996), que muestran una relación estrecha entre temporalidad, experiencia humana y función narrativa, pues en sus relatos se hace presente la inteligibilidad que permite comprender el alcance y las consecuencias del conflicto armado, así como repensar un proyecto de escuela y de proceso educativo que acoja a quienes retornan a ella, en el marco de un proceso de reincorporación.

Ricoeur (1999) señala que en los campos del conocimiento de la filosofía, la epistemología de la historia y la crítica literaria, no se encuentra relación íntima entre función narrativa y experiencia del tiempo. Una posible explicación es que su estudio se ha restringido a la cosmología y la física, o a que su análisis se ha ceñido a la comprensión de la subjetividad, pero sin vincularlo con la experiencia humana intersubjetiva, por ello se ha llegado a considerar que el tiempo y la experiencia humana son dos temas ajenos el uno al otro.

Para el mismo autor (1999), la importancia de comprender el vínculo estrecho entre función narrativa y experiencia del tiempo consiste en:

- Mostrar cómo los usos del lenguaje no se reducen a sus sentidos lógicos o a su organización sintáctica pues, el lenguaje posee una amplitud y una diversidad que no es posible de ser simplificada.
- Reunir las formas y modalidades dispersas del juego de narrar presentes a lo largo de las culturas, de las cuales somos herederos y que han sido objeto de diversa ramificación en géneros literarios cada vez más específicos. En este caso se está refiriendo a ampliar los relatos como la epopeya, el drama, el cuento y la novela hacia otros modos distintos del lenguaje como el cine, la pintura y las artes plásticas.
- Poner a prueba nuestra capacidad de selección y organización del lenguaje. En otras palabras, cuando el lenguaje se organiza en unidades de discurso más largas que la frase llamadas textos (p. 190).

A partir del vínculo entre función narrativa y tiempo, el autor procede a exponer lo que entiende por trama narrativa como el resultado de la delimitación de la ordenación y significación de los acontecimientos y de las acciones narradas para configurar una historia completa.

La trama se relaciona con la experiencia humana en la medida en que es el sustrato de la historia que cuenta el hombre: “la experiencia constituye una verdadera demanda del relato” (Ricoeur, 2009, p. 52). En otras palabras, la experiencia compone un relato y el relato se constituye de la experiencia humana. El autor también hace claridad frente a que las historias que se narran se viven imaginariamente, con esto se rompe la falsa idea de que la vida se vive y no se narra.

Por su parte, para la comprensión de los juicios morales y políticos que enunciaron frente a su experiencia, se tuvo en cuenta que estos son los razonamientos por medio de los cuales los sujetos señalan que una situación es buena/mala, correcta/incorrecta, justa/injusta, atendiendo a sus modos de valoración. Un juicio moral posibilita analizar situaciones de convivencia en contextos reales o hipotéticos, considerar pros y contras, evaluar posibles consecuencias de las acciones, asumir un punto de vista basado en razones suficientes y tomar decisiones responsables según una jerarquía de principios y valores humanos que determinan lo que realmente el sujeto es en el mundo (Kohlberg, citado por Pinedo, 2015).

Para Arendt (citada por Guerra, 2003), un juicio político consiste básicamente en el uso del pensamiento representativo y de la imaginación para ponerse en el lugar del otro, y comprender desde ese lugar las estructuras de poder. El juicio político es concebido como elemento sustancial en una ética de la responsabilidad, comprendida como la posibilidad de dar cuenta de las acciones humanas.

## Metodología

En el marco de la investigación que da origen a este artículo, se entrevistaron 18 excombatientes de los distintos grupos armados que mayoritariamente han hecho presencia en el territorio colombiano. Se adoptó el diseño de investigación narrativa, la cual es concebida como un proceso complejo y reflexivo, de mutación de los textos del campo a los textos para el lector (Bolívar, 2002), por lo que debe atender las siguientes características:

- Representar un conjunto de dimensiones de la experiencia que la investigación formal deja fuera (sentimientos, propósitos, deseos, etcétera).
- Las categorías de análisis surgen de los relatos o testimonios de los sujetos investigados.
- Tiene en cuenta la realidad interna del informante en relación con un contexto externo, lo que permite encontrar significados y sentidos a la realidad vivida en la experiencia relatada.
- Situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables sociohistóricamente, bajo el pensamiento que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida; sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular.

De acuerdo con lo anterior, un análisis narrativo reconoce:

[...] estudios basados en casos particulares (acciones y sucesos), pero cuyo análisis (narrativo, en sentido estricto) produce la narración de una trama o argumento, mediante un relato narrativo que torne significativos los datos. Aquí no buscamos elementos comunes, sino elementos singulares que configuran la historia (Bolívar, 2002, p. 13).

En el marco de la investigación de la que da cuenta este artículo, se pretendió configurar los elementos de los relatos de los adultos vinculados a los grupos armados cuando aún eran niños. Estos dieron origen

a una historia única y con sentido, en términos de Ricoeur (1999), con el fin de expresar de modo auténtico las estructuras narrativas del tiempo.

En el campo de lo educativo, la investigación narrativa permite que los relatos sean usados para acciones formativas (Jackson, 1995); en este caso, los relatos de estos adultos que afirman que la vinculación se constituyó como un punto de inflexión en su vida y en su experiencia escolar pueden ayudar a comprender el conflicto colombiano y algunas realidades que no son tratadas en la escuela, porque sencillamente no son curricularizables.

Al aproximarse a los relatos de adultos que otrora fueron niños guerrilleros o paramilitares, se da un cambio de perspectiva de quien la relata y la escucha, así lo ilustra Jackson (1995): “[...]se supone que después de haber oído esos relatos seremos mejores, se supone que experimentaremos un cambio no sólo benéfico, sino también duradero” (p. 26). En últimas, estas narrativas van orientadas a formar una memoria histórica de los hechos que lleven a que nunca más se repitan, pues tienen dos funciones:

- *Epistemológica*. En la experiencia plasmada en los relatos de quienes han sido militantes de los grupos armados desde su niñez, se explicita un saber sobre la guerra, las desigualdades, la historia del conflicto, la historia de las víctimas, etc.
- *Transformadora*. Al relatar la experiencia de ser niños y adolescentes vinculados a los grupos armados se potencia una fabulación que justifica las acciones, y por tanto dejan una enseñanza que puede transformar. Como lo anota Jackson (1995), estas transformaciones pueden ser tanto positivas como negativas.

Se entiende que las dos funciones propuestas por Jackson, y adoptadas para este estudio, se encuentran en relatos que tienen una estructura única, coherente, con sentido y completa. Para evaluarla se propone seguir lo planteado por Labov (1988), quien entiende la narrativa como “un método de recapitular experiencias pasadas apareando una secuencia de cláusulas<sup>1</sup> verbales con una secuencia de eventos que (según se infiere) en la realidad ocurrieron” (p. 10).

1 Labov (1988) afirma que la estructura de una narrativa consiste en una serie de cláusulas temporalmente ordenadas llamadas *cláusulas narrativas*. Las cláusulas están típicamente ordenadas de acuerdo con la secuencia de tiempo, por lo que una narrativa mínima será aquella conformada por una secuencia de dos cláusulas que están organizadas de acuerdo con el tiempo. Una cláusula libre es aquella que no está limitada por ninguna unión temporal.

Se adoptó la estrategia de sistematización de análisis narrativo propuesta por Quintero (2018). En ella se asumen momentos específicos en los que se realiza un nivel de recolección, organización y sistematización, lo que corresponde a la dinámica propia del círculo hermenéutico. Los momentos propuestos por la autora son:

- Momento 1. Registro de codificación, que corresponde a la transcripción y asignación de códigos de identificación de cada una de las narrativas.
- Momento 2. Nivel textual: concepción de la trama narrativa, que permite reconocer sus elementos prefigurativos, como lo son los actores y sus acciones, espacialidades y temporalidades.
- Momento 3. Nivel contextual de la trama narrativa: en el que se identifican los contextos propios de los actores y sus fuerzas narrativas.
- Momento 4. Nivel metatextual: reconfiguración de la trama narrativa, el cual permite volver a leerla a la luz de quien investiga.

Estos cuatro momentos permitieron reconocer los juicios sobre infancia y escuela presentes en las tres narrativas seleccionadas, que corresponden a tres sujetos (dos mujeres y un hombre) que nacieron y crecieron en contextos rurales en Colombia. Su infancia y, en general, su existencia estuvo enmarcada por el conflicto armado, cuyos actores principales fueron las guerrillas (ELN y FARC), los paramilitares (AUC) y el ejército colombiano.

## Resultados

A continuación, se presentan los juicios morales y políticos hallados en las narrativas de los excombatientes seleccionados, en dos categorías:

- *Juicios morales y políticos acerca de la escuela.* Allí se exponen los juicios *antes, durante y después* de la vinculación al grupo armado, en relación con su experiencia con lo educativo. El tiempo cronológico del antes, durante y después de uno de los hitos que marcaron la vida de los excombatientes, como lo es haber pertenecido a un grupo armado, es clave para identificar las temporalidades que configuran sus subjetividades.
- *Juicios políticos y morales acerca de las infancias configuradas por/en la guerra.* Se da cuenta de los juicios presentes en las narrativas de los excombatientes que se vincula-

ron siendo niños y que formaron parte de la investigación, relacionados con su infancia; así como las múltiples infancias que configuran las subjetividades de quienes participaron en la guerra y que hoy se encuentran en procesos de reincorporación.

### Juicios morales y políticos acerca de la escuela: “¿Cómo iba a cambiar algún día un lápiz por un arma?”

Un primer juicio político acerca de la escuela *antes* de la vinculación se relaciona con asumirla como *oportunidad de no ser parte de la guerra*. Los excombatientes entrevistados reconocen que si la escuela de su experiencia humana, antes de su vinculación al grupo armado, hubiese sido garantizada por el Estado, con reconocimiento de su derecho a educarse y sin tantas violencias en la institución y en el territorio, jamás habrían contemplado la vinculación al grupo armado como una posibilidad y seguramente se hubiesen construido raíces fuertes que los sujetaran a otros proyectos de vida. Tal como lo relata el excombatiente de las autodefensas: “¿Cómo iba a cambiar algún día un lápiz por un arma? Nunca, nunca llegué a pensar eso, en mi mente nunca estaba eso... en mi mente era estudiar y estudiar” (excombatiente AUC).

Un segundo juicio político, presente en las narrativas de los excombatientes *antes* de su vinculación al grupo armado, reseña las *condiciones de la escuela rural*, como muestra de ausencia del Estado. En este sentido, los relatos de los tres entrevistados describen una dificultad en la *asequibilidad*, definida como deficiencia en el presupuesto, en edificios y en maestros que cubran la demanda, también en infraestructura y dotaciones no pertinentes (Tomasevski, 2004). Las escuelas de estos tres sujetos, antes de vincularse al grupo armado, eran escuelas precarias, gestionadas por un solo profesor a cargo de todos los cursos y todas las áreas, bajo el modelo de escuela nueva, con condiciones laborales y de seguridad frágiles. Lo que hizo que el servicio educativo fuera ofrecido con ciertas intermitencias, en algunos casos muy prolongadas, como lo relata una de las entrevistadas:

[...] No había profesores de tiempo completo, solamente mandaban uno y tenía que dictar lo que era la primaria; en el año dictaba tres meses, se retiraba porque las condiciones del área rural eran totalmente pésimas. Había que ir cuatro horas de a caballo a la escolita de donde los dejaba a ellos el bus, y pues, lógicamente, para ellos era muy duro (Excombatiente de las FARC).

Las escuelas antes de la vinculación, que se describen en los relatos, también tienen dificultad en la *adaptabilidad*, entendida como la pertinencia del currículo y la oferta educativa de acuerdo con contextos y poblaciones específicas (Tomasevski, 2004). Así, los excombatientes, describen una escuela tradicional en la que se mantiene la idea de aprendizajes y currículos hegemónicos cuyo único y principal propósito es enseñar a leer, escribir y realizar las cuatro operaciones matemáticas. Esta idea de escuela tradicional antes de la vinculación no contextualiza los aprendizajes, y, en palabras de una de las entrevistadas, “no enseña a pensar” (excombatiente de las FARC).

También se presentan en la escuela antes de la vinculación dificultades en la *accesibilidad*, que configura la gratuidad, accesibilidad económica, material y geográfica a las instituciones educativas (Tomasevski, 2004). Las tres narrativas coinciden en que la accesibilidad geográfica a las escuelas era complicada, debían caminar muchas horas para llegar a ella. Sobre este aspecto, solo la narrativa de la excombatiente del ELN es clara en problematizar la gratuidad y accesibilidad económica, pues si bien se trataba de instituciones públicas, la familia en contextos rurales se vio sometida a grandes desplazamientos, lo que muchas veces implicó inversiones en vivienda y manutención para acceder a colegios más grandes en los que se pudiera continuar los estudios de la básica primaria y del bachillerato:

El recuerdo más triste, cuando terminé el año, que me entregaron los documentos, o sea, los papeles, todo, los diplomas y todo, pero ahí, o sea, el profesor le dijo a mi mamá que dónde me iba a poner a estudiar que porque era buena esa alumna y eso, y mi mamá le dijo a él, pues, delante de mí, que estaba pensando porque ella no tenía los recursos necesarios, entonces, para mí... o sea, para mí eso fue triste ¿sí? Porque mi anhelo era seguir estudiando, pero no se podía (Excombatiente ELN).

Adicionalmente, los relatos de estos tres excombatientes reconocen que antes de su vinculación la escuela a la que se asistieron presentó vacíos de *aceptabilidad*, la cual está configurada por la calidad de la educación asociada a las necesidades, intereses y expectativas de las diversas comunidades y poblaciones (Tomasevski, 2004). En los tres relatos, la escuela antes de la vinculación fue considerada por los excombatientes como una forma de movilidad social; sin embargo, por sus narrativas, tal ilusión nunca se materializó, aunque ahora, con miras al futuro, la perfilan en un proyecto de vida estable y realizable. Esto determina en las narrativas de los excombatientes una vida precaria. Para Butler (2009):

[...] la idea de “precaridad” determina aquello que políticamente induce una condición en la que cierta parte de las poblaciones sufren de la carencia de redes de soporte social y económico, quedando marginalmente expuestas al daño, la violencia y la muerte. [...] La precariedad también caracteriza una condición política inducida de vulnerabilidad maximizada, es una exposición que sufren las poblaciones que están arbitrariamente sujetas a la violencia de estado, así como a otras formas de agresión no provocadas por los estados pero contra las cuales estos no ofrecen una protección adecuada (pp. 322-323).

En las narrativas de estos excombatientes, vinculados a los grupos armados siendo niños, se hace presente un *tiempo de la precariedad*, materializado en juicios morales que se hace sobre la familia, en este caso una familia extensa que presenta dificultades para mantener a sus miembros, pues no tienen soporte social y económico que les permita garantizar condiciones mínimas de vida.

Esta realidad de familia extensa tiene una implicación importante en la vida de la excombatiente de las FARC y el excombatiente de las AUC, quienes tienen la necesidad de vincularse a una vida laboral desde niños, no solo para ayudar a la manutención de la familia, sino también para garantizar su propia subsistencia. La precariedad implicó que estos dos excombatientes fueran víctimas de violencia física en su familia:

[...] Mi papá era muy conflictivo con mi mamá, él entraba siempre en choque, era alcohólico, peleaba mucho, sacaba a veces un machete y a darnos a todos, a volarnos la cabeza (Excombatiente AUC).

[...] Un día mi mamá me cogió a juete ventiado, porque yo no quise ir a lavar el corral de los marranos, ella hablaba y rapidito había que hacer caso. Yo no quería ir a la marranera, porque no me gustaba ese trabajo, prefería ayudar a recoger la cosecha o sembrar pero no lavarle la porquería a los marranos (Excombatiente de las FARC).

Un tercer juicio político sobre la escuela antes de la vinculación consiste en que ella es descrita como un *lugar de exclusión y a la vez de aprendizajes básicos*. En ese sentido, la excombatiente de las FARC vivió maltrato y violencias en la escuela. Ella, al ser estudiante y a la vez empleada doméstica de una de sus profesoras, no vivía la vida escolar como el resto de sus compañeros; como ella lo indica, sus descansos eran para hacer la comida, lavar y planchar. Sin embargo, pese a la adversidad, reconoce que hubo aprendizajes significativos no curricularizados relacionados con el arte y la culinaria: “Ella me enseñaba

aparte de las clases, ella me enseñaba a lavar mi ropa, me enseñaba a organizarme, me enseñaba a preparar comidas” (excombatiente de las FARC).

En el caso del excombatiente de las AUC, se presentó exclusión por parte de sus maestros y compañeros por no contar con los elementos necesarios para la actividad escolar; no obstante, su esfuerzo y sacrificio lo llevan a autoevaluarse como un sujeto perseverante: “La enseñanza de los maestros me hacía feliz, porque yo, a pesar, me esforzaba, así llegara con sueño, en hacer mis tareas, en cumplir, yo era muy feliz” (Excombatiente AUC).

Por su parte, la excombatiente del ELN vivió la exclusión del sistema educativo por la imposibilidad de continuar en su municipio con sus estudios. En su narrativa, sin embargo, se presentan expresiones estéticas que la situaban en el espacio público con reconocimiento:

Siempre me gustó lo del modelaje, siempre me gustó. En la escuela jugaba al reinado de belleza y en mi casa yo con mi hermana también jugábamos a eso, bueno, pues, como yo tenía mis accesorios y eso, siempre la pasábamos con ella en eso (Excombatiente ELN).

Los tres entrevistados reconocen que en la escuela aprendieron lo dispuesto en el currículo *básico*. Esto es, leer, escribir y las cuatro operaciones fundamentales, aunque indican que no lo aprendieron de manera óptima, ya que una de las entrevistadas argumenta que solo cuando estuvo en la guerrilla aprendió a hacer lectura comprensiva y crítica:

[...] Entonces, todo fue muy bonito, porque primero fue la charla política. No entendía de política nada, pero fui corrigiendo lo de escritura, lo de lectura, fui entendiendo la lucha, las raíces del conflicto en Colombia, y todo el tiempo, pues, fue estudio, estudio (Excombatiente FARC).

En las experiencias narradas, los excombatientes coinciden en un juicio moral acerca de la escuela antes de su vinculación, correspondiente a las *valoraciones que hacen de los adultos que los rodean*. Los tres excombatientes entrevistados esperaban que su familia los apoyara económica y moralmente en la continuación de sus estudios, esperaban que la familia los proveyera. De la misma manera, emiten juicios morales sobre los docentes que acompañaron su proceso escolar. Los excombatientes esperaban que no solo les enseñaran contenidos curriculares que les sirvieran para desenvolverse en su contexto, también que los reconocieran como sujetos que podían aprender, con capacidades diversas, que los cuidaran y que los valoraran:

Porque de igual manera usted puede ser una maestra y yo puedo ser una alumna, pero el alumno a veces puede tener una capacidad, de pronto, bueno, de desarrollar cosas que el maestro también puede aprender de su alumno, entonces me gustaría compartir ideas entre ambos (Excombatiente ELN).

Estas valoraciones morales que los excombatientes hacen sobre la escuela antes de la vinculación refieren a lo que ellos esperaban en el plano del deber ser del adulto, en relación con la infancia desde una concepción de minusvalía, en la que el niño debe ser cuidado, protegido debido a su fragilidad. Esto es, que ellos hoy como adultos esperaban que la escuela los protegiera de su vulnerabilidad propia (para ellos) de ser niños.

Con lo anterior, se reconoce en las narrativas de los excombatientes que formaron parte de este estudio, que la *escuela precaria está plagada de acciones violentas y exclusiones*. Es coincidente para los tres excombatientes que la escuela, antes de la experiencia del reclutamiento, es un proyecto al que no hubieran renunciado, a pesar de la escasez de sus condiciones que llevó a que se dieran acontecimientos de violencia física, sexual y psicológica. En este sentido, la excombatiente de las FARC vivió en diferentes escuelas, como parte de la no renuncia al sueño de estudiar. La familia prefirió alejarla de su seno y entregarla al cuidado de las profesoras. Sin embargo, ese cuidado y acogimiento no se dio, por el contrario, ella sufrió en la escuela distintas violencias y abusos. Así narra el abuso sufrido por el esposo de una de las profesoras:

Cocinábamos en un fogón, era alto, a mí me tocaba colocar bloques para subirme y una vez estaba encaramada en el fogón tratando de colocar la olla pa’ la sopa del almuerzo y el esposo de ella llegó a manosearme, entonces, son cosas de que... [silencio prolongado], y por eso renuncié, cogí mi maleta y me fui, nunca le dije a nadie (Excombatiente FARC).

En relación con los juicios presentes en las narrativas de los excombatientes vinculados siendo niños *durante* su participación en el grupo, concurren dos juicios de tipo moral. El primero considera al *grupo como una escuela donde realmente se aprende para la guerra y para la vida*. Con este juicio se concreta la idea de que el grupo armado fue un espacio de protección, aunque paradójicamente sus militantes estaban en constante exposición a la muerte. Esto lleva a preguntar: ¿cómo un espacio de riesgo y expiación se puede concebir como un lugar protector? Además, ¿qué lleva a que muchos niños prefieran los cuidados de un grupo armado y no los de otros entornos sociales cuya razón de ser es la protección?

Para las dos excombatientes de los grupos guerrilleros, su vinculación les brindó herramientas que la escuela no les dio. En las FARC y el ELN, respectivamente, los aprendizajes van desde hacer lectura comprensiva y crítica de distintos documentos, pasan por el manejo técnico de los sistemas informáticos, e incluyen conocimientos de medicina, todo ello indispensable para la guerra, pero también para la sobrevivencia:

Bueno, y pues el tiempo que yo estuve en la guerrilla yo aprendí mucho, no sabía cómo se manejaba un computador ¿sí ve? Yo hice curso de sistemas, sé manejar una impresora, sé hacer diseños, todo, ¿sí? De medicina sé atender un herido, ¿sí? Normalmente eso nos tocó en la guerra, eso lo aprendí (Excombatiente ELN).

El segundo juicio moral refiere al *modelo educativo de la guerrilla* que, aunque adopta el esquema de la escuela tradicional, es un modelo que, según las entrevistas, funciona porque los aprendizajes son significativos y aplicables a la guerra y a la vida misma. En dicho modelo existen roles y dinámicas que provienen del formato de la escuela: un profesor, que en todos los casos detenta un saber superior al de sus discípulos, horarios determinados y acotados para impartir las clases o talleres, enseres habituales como pupitres y tableros. Empero, reconocen que allí el modelo efectivamente funciona, reflexionan que lo que aprendieron allí es de la más alta calidad, pues les permitió ocupar lugares de poder y reconocimiento que seguramente en la escuela tradicional no hubieran logrado, quizás porque el esquema al interior del grupo tiene claro su propósito, que es formar combatientes cualificados política y militarmente para la guerra.

En todo caso, la narrativa del excombatiente de las AUC se distancia de la narrativa de las excombatientes de las guerrillas, pues él afirma que en aquellas no aprendió nada distinto a “mañas y resabios”. En su narrativa se puede reconocer que se dieron aprendizajes que favorecieron la adquisición de un perfil laboral, pues dice que en la selva y en la militancia aprendió a trabajar la madera, a construir muebles e implementos necesarios para mejorar las condiciones de entonces.

Con esto, parece ser que a los grupos paramilitares, como al que perteneció este excombatiente, no les interesa formar académicamente a sus militantes, tal vez porque no tienen un proyecto político a largo plazo que propenda por cambiar las estructuras de poder en la que sus huéspedes puedan aportar (CNMH, 2017). Por el contrario, es posible que estos grupos agoten toda su fuerza en la formación militar y en la formación de una mentalidad en la que solo basta obedecer; en la que no es necesario entender las relaciones de poder, en donde se forma solo en las tareas prácticas de la guerra.

En otro orden de ideas, durante la participación en el grupo armado se hace evidente en las narrativas de estos excombatientes un juicio político sobre los *aprendizajes diversos que ofreció el grupo*, como la posibilidad de cambiar su realidad precaria, y tener una movilidad social, dentro y fuera de este. A propósito, las excombatientes de los grupos guerrilleros reconocen que el ingreso al grupo armado constituye un punto de inflexión para su formación, y se valoran a sí mismas como afortunadas por lo que aprendieron allí. Reconocen que otra sería su suerte, seguramente como la de la mayoría de mujeres campesinas y pobres, si no se hubiesen reclutado, esto es, mujeres analfabetas, con una familia extensa, dedicadas a la crianza de los hijos y la atención del esposo:

Yo volví a esa vereda hace poco, ¿sí? Ya nadie me distingue, y todas mis amigas, todas las compañeras de clase, todas con hijos, seis, cinco, tres y en una casa, cuidándola, ahí, una casita de mala muerte, se puede decir (Excombatiente ELN).

En este sentido, la selva es considerada un lugar que posibilita diversos saberes. Particularmente, las excombatientes de los grupos guerrilleros asumieron la selva como una escuela, en la que aprendieron a entender el mundo. Ellas, en su condición de militantes de grupos guerrilleros, *habitaron cognitivamente* la selva, pues en ella no solo recibían clases *teóricas* de los compañeros que tenían más conocimientos de diversos temas y encarnaban el rol de docentes, sino que también fue un lugar para poner en práctica sus aprendizajes. Por ejemplo, la excombatiente del ELN logró materializar sus conocimientos de enfermería, cada vez que era requerida como médico de primera línea en el combate.

Para las dos entrevistadas, los aprendizajes que les brindaron las guerrillas les permitieron movilidad en el interior al grupo, pues una de ellas se desempeñó como mando y la otra como médico de primera línea, roles fundamentales en la confrontación armada. Además de sobrevivencia en las filas, les brindó movilidad social fuera del grupo, ahora que logran validar su bachillerato sin necesidad de pasar por cada uno de los grados y, según ellas, eso las catapultó a un proyecto de educación superior.

En las narrativas de los tres excombatientes se observó un juicio moral que refiere a la escuela *después* de su vinculación al grupo siendo niños. Dicho juicio refiere a *la escuela como necesaria para cualquier proyecto de vida*. Los excombatientes coinciden en afirmar que ahora que se encuentran en un proceso de reincorporación privilegian el proceso educativo ante cualquier otra actividad. Valorán altamente la presencia de la educación en su vida

después de las armas, porque les ayuda a edificar su proyecto de vida, en el que se encuentra la idea de concretar ese sueño de educación que se les escapó antes de la vinculación.

Además, se hace explícita la autovaloración que cada uno de estos excombatientes manifiesta sobre los conocimientos que individualmente ostentan. Para ellos es válido y relevante lo que aprendieron en el grupo, por ello reclaman que dicho conocimiento debe ser certificado en su actual proceso educativo:

[...] Una vez una psicóloga me dijo: “¿En qué le puedo colaborar? Porque a usted no se le ve nada de que tenga experiencia en nada”. Yo le dije: “No, doctora. Yo tengo experiencia en todo: sé plomería, sé de electricidad, sé de pintura, hasta agricultura y usted me dice que no sé nada. Dejemos así”. Y yo salí y me fui (Excombatiente AUC).

Aunado a lo anterior, se detectaron dos juicios políticos en las narrativas de estos excombatientes, referentes a la escuela *después* de la vinculación. El primero alude a *la educación y la escuela en relación directa con oportunidades laborales* y por ende de mejora de las condiciones de vida. Para los tres excombatientes hay correlación entre educación y empleabilidad, lo que implica la expectativa de un ascenso socioeconómico para ellos y sus familias. Ellos median la decisión de qué estudiar, entre lo que quieren, lo que les hace felices (las artes por ejemplo), y lo que les permitiría obtener un trabajo estable lo más pronto posible, por ello su escogencia se inclina a las carreras tecnológicas: “Sí, bastantes; pero, pues, el tiempo es muy largo y en este momento considero que debemos mirar una [carrera] que se demore menos y que la podamos ejercer más rápido” (excombatiente FARC).

El segundo juicio político detalla el vínculo entre *la educación y la escuela para la construcción de un país distinto, más justo y equitativo*. Los tres excombatientes valoran la educación como una forma de construcción colectiva de un país en paz. Llama la atención que este juicio supera la filiación política con un grupo determinado; pues, tanto el que fue guerrillero como paramilitar, propende porque la educación le ayude a cambiar las estructuras de poder que actualmente favorecen a unos pocos.

## Juicios políticos y morales acerca de las infancias configuradas por/en la guerra: “Puedo decir de que no tuve una niñez”

En las narrativas de los entrevistados se evidenciaron los juicios morales y políticos que hacen que la niñez y las infancias<sup>2</sup> queden *borradas*<sup>3</sup> por la guerra. Se comparte con Amador-Baquiro (2012) la categoría de *infancias*, en plural, porque:

[...] reconoce múltiples formas de transitar la niñez [...] se trata de un enunciado que pretende reconocer la urdimbre de experiencias que le dan sentido a la existencia de estos sujetos en relación con sus relaciones con la sociedad, la política, la económica y la cultura (p. 80).

Por ese motivo, en este estudio se reconoce que en las narrativas de los excombatientes que formaron parte de la investigación se hacen presentes múltiples infancias, las cuales se identifican como una construcción social. Para Carli (1999), las *infancias* se configuran de acuerdo con los rasgos de las sociedades que las enmarcan y a los imaginarios que se tienen de *la infancia*. Al admitir que la infancia es una construcción social, esta autora propone que el *tiempo de la infancia* es posible si hay una prolongación de la vida en los imaginarios de una sociedad; a saber, que la niñez tiene un remanente de existencia más extenso que el de la adultez, también si hay un tipo de vínculo distinto entre el adulto y el niño que devenga en otras formas de educar, ya que: “[...] educar en la sociedad contemporánea requiere en buena medida volver a considerar al niño como sujeto de crecimiento, como un sujeto que se está constituyendo, que vive, juega, sufre y ama en condiciones más complejas, diversas y desiguales” (pp. 17-18).

2 De acuerdo con Amador-Baquiro (2012):

[...] infancias es un término que se distancia de las clasificaciones propias de la psicología evolutiva (niñez, adolescencia, juventud, adultez y vejez). Al situarse en la educación, la pedagogía y los estudios culturales toma como ejes de análisis las dimensiones histórico-culturales y políticas de la sociedad, así como la producción de sentido y de presencia que hacen posible las experiencias de estos sujetos en el mundo de la vida, esto es, acontecimiento, devenir y un constante fluir que se convierte en potencia (p. 81).

3 Se habla de borramiento de la infancia desde la idea que plantea Carli (2009), al expresar que la infancia desaparece por una sujeción de la población infantil a la nación, a la raza o al Estado, mediante políticas represivas, que bien podrían ser entendidas como el abandono del Estado y la continuidad de una vida precaria.

Así, las narrativas de los tres excombatientes dan cuenta de multiplicidad de infancias: infancia trabajadora, infancia maltratada, infancia violentada, infancia guerrera, infancia insubordinada, infancia escolarizada, infancia desvinculada, etc.

Un juicio moral sobre la categoría de infancias, que se infiere de los relatos recabados en el marco de la investigación, refiere a que *una infancia sin juguetes no es infancia*. De acuerdo con Cárdenas (2009), los juegos y los juguetes son “actividades y materialidades que guardan estrechas relaciones con las formas en que los infantes, por un lado, han sido interpelados desde los proyectos sociales y políticos y por otro, han experimentado la infancia desde las particularidades de sus contextos” (p. 179). En ese sentido, los tres excombatientes entrevistados en este estudio narran que sus juegos siempre fueron colectivos, nunca jugaron solos. En compañía de hermanos, primos y amigos, jugaron a la lleva, stop, carreras, etc., pero ese *tiempo para el juego* se veía constantemente interrumpido por la necesidad de ocuparse de la realidad económica: *el tiempo para la responsabilidad*. Así, se puede considerar un primer borramiento de la infancia al desdibujarse la diferencia entre niño y adulto, desde la idea moderna de las tareas que debe desempeñar cada uno, lo que no implica que la infancia desaparezca (Carli, 2009), pues sigue presente en la imaginación un ingrediente sustancial en el juego que no está.

En la infancia de los tres excombatientes el tiempo para el juego es corto, limitado o inexistente, sin embargo es evidente que para ellos el juego es vital en los imaginarios de infancia, pues aluden que sin este no hay infancia:

Creo que mi niñez fue más niñez de trabajo, que niñez de juego. Puedo decir de que no tuve una niñez... Una lata de sardinas con una cabuya era el carrito, porque no conocía los carros... Mi balón era una bola de trapos (Excombatiente FARC).

Desde otra perspectiva, ese imaginario de infancia también se alimenta de los juguetes que, para la excombatiente de las FARC, eran construidos análogamente con materiales de su contexto (la pelota era de trapos, el carro era una lata de sardinas); para la excombatiente del ELN, podían implicar un rol doméstico (por eso no le gustaba jugar a la cocina); por su parte, para el excombatiente de las AUC eran inexistentes (no tuvo juguetes). Con esto, ellos señalan que la infancia se consolida cuando se juega y se tienen juguetes apropiados para hacerlo, pero también es claro que reconocen que esos juegos y juguetes pueden consolidar perspectivas sobre la vida.

En las narrativas de los excombatientes vinculados a los grupos armados cuando aún eran niños, se evidencian dos tipos de juicios políticos acerca de la infancia. El primero refiere a que *una infancia precaria implica una infancia de trabajo*, pues no hay otra opción sino trabajar para ayudar a suplir las necesidades del hogar. En consonancia, se da otro tipo de borramiento, que se refleja en un *tiempo para el trabajo*. A propósito, Carli (2009) afirma que el trabajo infantil es un fenómeno que “indica experiencias de autonomía temprana, una adultización notoria y una ausencia de infancia” (p. 15). Lo que conversa con las narrativas de los excombatientes, particularmente quienes integraron las FARC y las AUC, quienes contaron que no tuvieron infancia porque se vieron obligados a trabajar desde muy niños, asumiendo tareas y responsabilidades propias de adultos.

Entonces yo le ayudé [a mi papá], cuando yo estaba como de doce años, diez, once años me iba con él a las obras... [...] Como en ese tiempo no decían: “Oiga, usted es menor de edad, no entra”. No, allá eran obras de puerta abierta, de construcción... y yo llegaba muy rendido, llegaba cansado y ya después el lunes ir a estudiar (Excombatiente AUC).

Es claro que estos excombatientes tuvieron que asumir un rol de proveedores de su familia, lo que implicó la deserción de la escuela como consecuencia del abandono del Estado como primer garante en la protección de la infancia.

El otro juicio político sobre la categoría infancia refiere a la valoración de una *infancia guerrera*: “te formarás, te entrenarás, aprenderás a ser guerrero”<sup>4</sup>. Para el Centro Nacional de Memoria Histórica (2017):

[...] el entrenamiento es una fase en la que se moldea el cuerpo, se instauran las ideas del otro y se afianzan las propias y es el escenario por excelencia de la trayectoria del guerrero en las filas o al servicio del grupo armado (p. 370).

Las narrativas de los tres excombatientes aluden a un *tiempo para el entrenamiento* mientras formaron parte del grupo siendo niños, y argumentan que era necesario para la formación militar, pues les ayudó a mantenerse con vida en medio de la guerra. Así, con este conjunto de aspectos su infancia se sometió a un *borramiento* de la idea moderna de infancia, para dar lugar a una infancia entrenada para sobrevivir al enfrentamiento armado.

4 Idea adoptada del Centro Nacional de Memoria Histórica (2017).

## Conclusiones

Como se ha expuesto en los resultados, los juicios morales y políticos acerca de la escuela, y la infancia de los excombatientes vinculados siendo niños a los distintos grupos armados, que participaron en la investigación de la que emerge este artículo, dan cuenta del impacto del conflicto armado colombiano en los cuerpos y las memorias de quienes por distintas razones formaron parte de una guerra cruenta (Arias, 2014).

Los entrevistados afirman que la escuela como institución no cumplió con su propósito protector, en tanto la excombatiente de las FARC fue abusada sexualmente en una de las escuelas que habitó y sufrió maltratos por sus profesoras-patronas, quienes la veían más como una empleada doméstica que como una estudiante. Por su parte, el excombatiente de las AUC se sintió excluido, discriminado por sus profesores y compañeros, ya que el no tener los elementos escolares lo iba relegando del grupo. A su vez, la excombatiente del ELN se consideró excluida del sistema al no poder continuar sus estudios, porque su vereda no contaba con la infraestructura para permitirselo.

Con lo anterior, según las experiencias narradas, la escuela no protegió a los excombatientes que formaron parte de esta investigación, no los acogió, situación que los llevó a la desertión del sistema escolar y, posteriormente, en conjunto con otras razones, a la vinculación al grupo armado. Sin embargo, por distintas causas, han configurado subjetividades que les permiten leer la realidad de hoy de una manera distinta, realizar planes de vida en los que no renuncian al proyecto de escuela como una oportunidad que los afina a una vida distinta, una vida de paz, pero sin renunciar a los aprendizajes que otrora les reconocieron como sujetos capaces, valiosos y que les posibilitaron hacerse un lugar en los grupos.

En las narrativas de los tres sujetos, que se tomaron como muestra significativa para la investigación (desde Ricoeur 1999; 1995; 2005, cada narrativa es única, y da cuenta de tramas valiosas para poder indicar que una vida examinada y por tanto digna de ser vivida y narrada), se evidencia que se borra la idea de una única infancia, para dar cabida a múltiples infancias. En el caso de los entrevistados, se dio cuenta de la infancia guerrera, la infancia trabajadora, la infancia maltratada, la infancia precaria; pero también de una infancia con momentos de felicidad, en medio de las condiciones de violencias acaecidas.

## Referencias

- Amador-Baquirol, J.C. (2012). Condición infantil contemporánea: hacia una epistemología de las infancias. *Pedagogía y Saberes*, 37, 73-87. <https://doi.org/10.17227/01212494.37pys73.87>
- Arias, D. (2014). Memorias de la guerra en Colombia. Relatos de una mujer excombatiente. *Eleuthera*, 10, 207-224. [http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera10\\_12.pdf](http://eleuthera.ucaldas.edu.co/downloads/Eleuthera10_12.pdf)
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. AIBR. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 4(3), 321-336. <https://www.redalyc.org/pdf/623/62312914003.pdf>
- Cárdenas, Y. (2009). Memorias de juego y juguetes: otras formas de hacer historia de la infancia. En A. Jiménez y F. Guerra, F. (comps.), *Las luchas por la memoria* (pp. 157-178). Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Carli, S. (comp.) (1999). La infancia como construcción social. En *De la familia a la escuela. Infancia Socialización y subjetividad* (pp. 11-39). Buenos Aires: Santillana.
- Centro Nacional de Memoria Histórica (CNMH) (2017). *Una guerra sin edad. Informe nacional de reclutamiento y utilización de niños, niñas y adolescentes en el conflicto armado colombiano*. Bogotá: Autor.
- Guerra, M. (2003). Responsabilidad "ampliada" y juicio moral. *Isegoría*, 29, 35-50. <https://doi.org/10.3989/isegoria.2003.i29.489>
- Jackson, P. (1995). Sobre el lugar de la narrativa en la enseñanza. En H. McEwan y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 25-51). Buenos Aires: Amorrortu.
- Labov, W. (1988) *Transformación de la experiencia en sintaxis narrativa*. Cali: Universidad del Valle.
- Lozano, P. (2015). *Crecimos en la guerra. Crónicas*. Bogotá: Panamericana.
- Pinedo, I. (2015). El factor emocional en la construcción del juicio moral: una trayectoria desde Kohlberg al horizonte de la filosofía experimental y la neurociencia cognitiva. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 10(32), 15-25.

- Quintero, M. (2018). *Usos de las narrativas, epistemologías y metodologías: Aportes para la investigación*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Ricoeur, P. (1995) *Tiempo y narración I. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1996). *Sí mismo como otro*. México: Siglo XXI.
- Ricoeur, P. (1999). *Historia y narratividad*. Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2005). *Volverse capaz, ser reconocido*. *Esprit*, 7. [http://www.di-plomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Revue\\_des\\_revues\\_200\\_112B78.pdf](http://www.di-plomatie.gouv.fr/fr/IMG/pdf/Revue_des_revues_200_112B78.pdf).
- Ricoeur, P. (2009). *La vida: Un relato en busca de narrador*. En *Educación y política*, (pp. 45-58). Barcelona: Prometeo Libros.
- Tomasevski, K. (2004). *Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la Educación*. *Sexto informe anual presentado por la relatora especial sobre el derecho a la educación*. Washington D.C.: Naciones Unidas-Comisión de Derechos Humanos.

# Un sentido formativo implícito en la Educación Física: el rendimiento\*

## Artículo de investigación

133

A Implicit Formative Sense in the Physical Education: The Performance

Um sentido formativo implícito na Educação Física: O rendimento

Daniel Hincapié Bedoya\*\*

### Para citar este artículo:

Hincapié, D. (2020). Un sentido formativo implícito en la Educación Física: el rendimiento. *Pedagogía y Saberes*, 53, 133–148. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10574>

\* Artículo resultado de investigación finalizada de la tesis de maestría “Sentidos formativos implícitos en el saber pedagógico del profesorado en formación de Educación Física”, del programa Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia, asociada al macroproyecto de investigación: “Capacidades docentes y formación de profesionales del campo de la Educación Física, el deporte, la recreación y la actividad física en Medellín”, proyecto aprobado en la convocatoria interna CODI número 2016-13247 de la Universidad de Antioquia. La investigación fue realizada por el grupo Prácticas Corporales, Sociedad, Educación – Currículo (PES).

\*\* Licenciado en Educación Física y maestrando en Motricidad y Desarrollo Humano (tesis en evaluación) de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Docente de cátedra de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia). Integrante del grupo de investigación Prácticas Corporales, Sociedad, Educación – Currículo (PES). Docente del Colegio Colombo Francés. La Estrella, Antioquia (Colombia). Correo electrónico: [daniel.hincapieb@udea.edu.co](mailto:daniel.hincapieb@udea.edu.co) Código Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8044-4311>

## Resumen

Este artículo es un producto asociado a la investigación “Sentidos formativos implícitos en el saber pedagógico del profesorado en formación de Educación Física” que forma parte de la Maestría en Motricidad y Desarrollo Humano de la Universidad de Antioquia. En ella se presenta el caso del rendimiento, como uno de sus resultados, entendido como lógica educativa fundamentada en la eficiencia y la productividad. Se utilizaron entrevistas semi estructuradas, audiencias con los profesores en formación, observaciones de clase y grabación de videos de clase. Se parte de una contextualización problemática en la que la pedagogía, el maestro y la enseñanza son sistemáticamente desplazados por una discursividad educativa justificada por las presiones del aprendizaje. A partir de un enfoque cualitativo, se practica una metodología soportada por la analítica interpretativa en la que se combinan diferentes modelos de análisis como el posestructuralismo educativo y el análisis de discurso sustentados sobre la base de la teoría fundamentada. Como conclusiones, se advierte el rendimiento como un sentido formativo reconocido en las intencionalidades de los profesores observados y como una orientación captada, implícitamente, en el juego de significados que circulan alrededor de intereses técnicos, de una alta valoración por el saber disciplinar y del predominio de metodologías tradicionales en cuanto elementos constitutivos y configuradores del saber pedagógico de los profesores en formación.

### Palabras clave

formación; educación física; pedagogía; rendimiento

---

## Abstract

This article is a product associated with the research “Implicit formative senses in the pedagogical knowledge of the teachers of Physical Education in formation” which is part of the Master’s Degree in Motricity and Human Development from the University of Antioquia. It presents the case of performance as one of its research results, understood as educational logic based on efficiency and productivity. Semi-structured interviews, audiences with the teachers in training, class observations and recordings of class videos were used. It is based on a problematic contextualization where the pedagogy, the teacher and teaching are systematically displaced by an educational discursivity justified by the pressures of learning. Based on a qualitative approach, is practiced a methodology supported by an analytical interpretation, which combining different research methods such as educational poststructuralism and discourse analysis supported on the basis of grounded theory. As conclusions, the performance is recognized as a formative sense in the intentions of the teachers observed and as a orientation captured, implicitly, in the play of meanings circulating around technical interests, a high value for disciplinary knowledge and the predominance of traditional methodologies as constitutive and configurator elements of the pedagogical knowledge of teachers in formation.

### Keywords

formation; physical education; pedagogy; performance

---

## Resumo

Este artigo é um produto associado à pesquisa “Sentidos formativos implícitos no saber pedagógico do corpo docente em formação de Educação Física” que faz parte do Mestrado em Motricidade e Desenvolvimento Humano da Universidade de Antioquia. Nela se apresenta o caso do rendimento como um dos seus resultados de pesquisa, entendido como lógica educacional baseada em eficiência e produtividade. Foram utilizadas entrevistas semiestruturadas, conversas com os professores em treinamento, observações em sala de aula e gravação de vídeos. Parte-se de uma contextualização problemática em que a pedagogia, o professor e o ensino são sistematicamente deslocados por uma discursividade educativa justificada pelas pressões da aprendizagem. A partir de uma abordagem qualitativa, pratica-se uma metodologia suportada pela analítica interpretativa na qual se combinam diferentes métodos de pesquisa como pós-estruturalismo educacional e análise de discurso sustentados sobre a teoria fundamentada. Como conclusões, o rendimento é notado como um sentido formativo reconhecido nas intencionalidades dos professores observados e como uma orientação captada, implícitamente, no jogo de significados que circulam em torno de interesses técnicos, de uma alta valorização pelo saber disciplinar e pelo predomínio de metodologias tradicionais enquanto elementos constitutivos e configuradores do saber pedagógico dos professores em formação.

### Palavras chave

formação; educação física; pedagogia; rendimento

---

## Introducción

Este artículo focaliza la reflexión entorno a uno de los hallazgos de la tesis de maestría que tiene entre sus objetivos reconocer los sentidos formativos implícitos en las prácticas pedagógicas del profesorado en formación de Educación Física (EF). Se tomó como sujeto de investigación al profesorado en formación de la disciplina de tres universidades analizado en los procesos de intervención de sus prácticas pedagógicas profesionales en el contexto escolar. A su vez, la investigación se encuentra articulada al macroproyecto de investigación “Capacidades docentes y formación de profesionales del campo de la Educación Física, el deporte, la recreación y la actividad física en Medellín”, investigación aprobada en la convocatoria interna (CODI número 2016-13247) de la Universidad de Antioquia, realizada por el grupo de investigación PES (Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo) de la misma institución, y desarrollado en colaboración con la Universidad San Buenaventura, la Universidad Católica Luis Amigó y el Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid. En cuanto a las universidades encargadas de la formación de los profesionales del campo de la EF en el área metropolitana del Valle de Aburrá (Antioquia), investigación desarrollada con la colaboración y la participación de la Universidad de Valladolid (España), a partir de la mediación de un convenio institucional para la participación y colaboración investigativa.

La pesquisa analiza el contexto de la formación profesional del profesorado en relación con los consecuentes procesos pedagógicos en la educación escolar, a partir de la apropiación del saber pedagógico por parte del profesorado en formación de EF. En el análisis se problematizan asuntos como el contexto de una progresiva *despedagogización* educativa, el desprecio o subvaloración de la enseñanza, la invisibilidad del maestro y la despolitización de la educación; a partir de marcos normativos y epistemológicos. Cuestiones a través de las cuales se advierte una discursividad de la que no parece existir la reflexión necesaria, para el establecimiento de un diálogo crítico en los procesos de formación del profesorado y en los consecuentes espacios y contextos de intervención pedagógica.

En ese sentido, se reconoce una agenda o política educativa de alcances globales desplegada por organismos internacionales, especialmente del ámbito económico, como Unesco, Organización de Estados Americanos (OEA), Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (Preal), la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), el Banco Mundial (BM) y Comisión Económica para

América Latina y el Caribe (Cepal), entre otros; en la que se proyecta la definición de unos marcos comunes para la formación del profesorado. Estas regularidades y regulaciones presentan unas formaciones discursivas generadas, tanto en el campo mundial de la formación de maestros como en la educación, con incidencia en las políticas públicas de los países latinoamericanos. Discurso que ingresa a través de los procesos de acreditación de los programas de formación del profesorado y en la que se reconoce un cambio enunciativo afirmado en conceptos como “[...] desarrollo económico, calidad, alta calidad, descentralización, evaluación, innovación, educación para el trabajo, pruebas internacionales, educación para todos, aprender a lo largo de la vida, emprendimiento, gestión, competencias” (Herrera, 2017).

A lo anterior se suma el relativismo y la ambigüedad presente en los términos legales de la formación del profesorado en Colombia en cuanto a política educativa, en la cual se reconoce una tensión y una contradicción entre las definiciones dadas por la Ley General de Educación Colombiana (Ley 115 de 1994) y el Decreto 1278 de profesionalización docente expedido en 2002. Por un lado, se observan unas definiciones dadas en la Ley 115/94 en las que se establecen las condiciones de una formación pedagógica de base como requisito para la vinculación y el ejercicio profesional docente. Mientras que, por otro lado, el estatuto 1278 de 2002 define unas nuevas condiciones a partir de las cuales la formación pedagógica se ve desplazada o remplazada por la formación disciplinar o la profesionalización dentro de un área o disciplina del conocimiento, lo que permite la incorporación a la carrera docente de profesionales alejados de una formación pedagógica inicial.

En el terreno de lo epistemológico se observa, de igual modo, una creciente *despedagogización* de la educación. Específicamente, se reconoce una referencialidad centrada en explicaciones científicas y *progresistas*, en donde el aprendizaje es tomado como factor de desarrollo sustentado por un auge de críticas a partir de las cuales se cuestiona la centralidad del maestro y se define una desvalorización de la enseñanza, cuestión que, según Loureiro y Lopes (2019), modifica la noción de un aprendizaje en términos de formación, por una idea de adquisición de habilidades y competencias para la autogestión, condiciones demandadas por la racionalidad neoliberal, la dinámica del consumo y la inestabilidad laboral. Se advierte una referencialidad en la que se reconoce una forma de desaparición del maestro y de la enseñanza, a partir de la denominada *aprendizaje*, en cuanto nuevo lenguaje asociado a la educación, que parte de la claridad de que el lenguaje del aprendizaje

es totalmente opuesto al de la educación, en la medida en que el eje del lenguaje educativo no solo obedece a que los estudiantes aprendan, sino a que “aprendan algo”, “para un propósito” y “que lo aprendan de alguien”, distinto al eje del aprendizaje, que hace más difícil o imposible las preguntas decisivas acerca del “contenido”, “el propósito” y “las relaciones” (Biesta, 2016. p. 4).

De esta manera, se reconoce un movimiento discursivo en el terreno educativo cercano a una orientación o enfoque técnico, cuestión que Carr y Kemis (1998) proponen como una educación neutra u objetiva y despojada de su carácter político, ideológico y filosófico (como se citó en Martos-García, Lorente-Catalán y Marín, 2018). Este enfoque, dada la tradicional constitución técnica y la cercanía de la EF con matrices biomédicas, definen una tensión en el interior de la disciplina a partir de la presencia de discursos que se mueven, entre la determinación de una orientación científica y la constitución de una disposición pedagógica de la EF con efecto en los procesos de formación del profesorado (Tinning, 1996). Lo anterior sugiere la necesidad de un detenimiento reflexivo sobre la apropiación del saber pedagógico por parte del profesorado y de sus intencionalidades formativas, a partir de los ejercicios de saber desplegados en los procesos de enseñanza de la EF en la escuela. En atención a los planteamientos de Carr (1990) y Stenhouse (1987), el desarrollo curricular y su consecuente apropiación pedagógica dependen del desarrollo profesional docente, cuestión que advierte acerca de la necesaria investigación sobre el profesorado.

De igual modo, se observa la emergencia de una discursividad circulando en el ámbito sociocultural y asociada con lo que se ha señalado como una referencialidad posmoderna, en la que se reconoce una narrativa emparentada con códigos propios del campo de la EF, entre los que se cuentan: el protagonismo del cuerpo, el hedonismo, la salud, el cuidado, la ejercitación, la imagen, la nutrición, entre otras preocupaciones que, de acuerdo con Rojas (2000) obedecen a una cultura *light* proveniente de la práctica del ejercicio físico. Poblete y Gamboa (2013) señalan, en esta misma dirección, que el mundo posmoderno, en el que circula la educación en general y la EF en particular, está impregnado por sociedades y culturas que vienen siendo eje de las concepciones y funciones de la actividad física en general. Este contexto pone en cuestión muchas de las habilidades de los docentes, sobre las cuales no se conocen consecuencias para la EF (Fernández-Balboa, 2003). Guervilla (1993, citado por Gracia, 2008) advierte que esta realidad (posmoderna) no puede descartarse del currículo oficial de la EF, situación que, según Gracia (2008), exige al mismo tiempo la labor del profesorado, como agentes, no solo mediadores sino transformadores de la cultura.

Lo que se descubre es la presencia de una formación discursiva tanto a nivel sociocultural como normativo y epistemológico, en la que la pedagogía, entendida como disciplina a partir de la cual se conceptualiza y se reflexiona sobre la educación y la enseñanza, puede ser desplazada por disposiciones en las que se pasa de la intersubjetividad de los procesos formativos escolares, a los afanes *objetivos* dados desde la justificación de las competencias y el aprendizaje. Esta cuestión exige reconocer la trama de significados, en términos de sentidos formativos, desplegados a partir del saber pedagógico del profesorado de EF en formación en las intervenciones pedagógicas. De acuerdo con Aguayo (2010), las prácticas escolares desplegadas por el profesorado de EF representan una oportunidad para reconocer el devenir histórico de la educación corporal, pues estas se hayan permeadas por diferentes formas del pensamiento (creencias, valores, prejuicios, ideales, concepciones, imaginarios...) que, en síntesis, retratan las tradiciones que el profesorado incorpora, reproduce y socializa en los patios de las escuelas.

El artículo presenta, en términos de hallazgo investigativo, el sentido formativo del rendimiento, entendido como disposición o intencionalidad formativa implícita en las prácticas de saber pedagógico de los profesores en formación de EF. Gracias a los análisis se reconoce la conexión de dicho sentido, como una orientación que se ve condicionada por las formaciones discursivas presentes en las demandas sociales, el campo epistemológico y los marcos normativos de la formación del profesorado.

## Marco teórico conceptual

En este estudio, la pedagogía aparece posicionada como un saber en la medida en que corresponde a una disciplina encargada tanto de la reflexión teórica de y sobre la práctica de enseñanza, así como de la aplicabilidad práctica en los procesos educativos del ser humano; cuestión que permite reconocer su carácter como disciplina a partir de la cual se conceptualiza, aplica y experimenta lo concerniente a la enseñanza de la cultura y en las culturas (Zuluaga et al., 1988). A su vez, Zuluaga (1999, citado por Zapata, 2003) plantea, a partir de la teorización suministrada por la ruta arqueológica y genealógica, que el saber pedagógico obedece a un campo de conocimiento centrado en la enseñanza y que el sujeto portador de este saber es el maestro, por cuanto corresponde a un dominio propio, producto de la experiencia posibilitada por la práctica pedagógica.

La investigación se fundamenta teórica y epistemológicamente en los campos de estudio educativo y curricular, a partir de una perspectiva filosófica que trata el proceso educativo como una práctica vincu-

lada a la experiencia y posibilitada por la perspectiva de los actores, en este caso de los profesores en formación. De acuerdo con Díaz (2003), esta elección representa una diferenciación entre dos vertientes o fronteras en las investigaciones curriculares; por un lado, aquellas dimensionadas en el plano de los programas educativos y, por otro lado, una creciente investigación educativa concentrada en la experiencia dentro de los procesos educativos. Desde este marco, se analizan los dominios del maestro, en cuanto sujeto de saber pedagógico, bajo una mirada comprensiva sobre sus intenciones formativas con las prácticas de saber pedagógico; a través del análisis acerca de los tratamientos didácticos, las selecciones curriculares, disciplinares y pedagógicas, y desde los significados y sentidos proyectados desde su práctica de saber, en cuanto maestro y actor del proceso educativo.

El saber pedagógico permite unificar con sentido la diversidad de conocimientos, prácticas y preceptos formativos que, desde los discursos y las instituciones sociales, así como desde las producciones conceptuales de las áreas del conocimiento, se instalan en los procesos de enseñanza a través de la práctica pedagógica (Zapata, 2003) y, a partir de la mediación/intervención del maestro en sus procesos de enseñanza. Es el maestro quien se encarga de poner en contexto formativo la intersubjetividad de los diferentes saberes, a partir de la relación escuela/sociedad/Estado/cultura (Zuluaga et al., 1988), y es el saber pedagógico, dadas sus posibilidades experienciales y de reflexión sobre la práctica de la enseñanza, el que permite pensar el fenómeno educativo desde adentro, diferente al acercamiento o mirada extraña y exterior dirigida desde las ciencias de la educación sobre la práctica pedagógica (Zapata, 2003).

A su vez, la investigación discute la emergencia del paradigma del aprendizaje en virtud de la posible *despedagogización* de la educación, trama que arrastra consigo consecuencias en cuanto a la función social de la educación y del maestro, y desde la cual se evidencia una propensión por su despolitización (Biesta, 2016). La discursividad presente, en términos de habilidades y conocimientos relacionados con las presiones de los poderes económicos del actual sistema capitalista, advierte sobre la definición de un aprendizaje relacionado con categorías como las de desarrollo y progreso, y como dependiente de una actitud emprendedora a partir de la cual se configura el *homo discentis*; es decir, un sujeto en aprendizaje permanente y atento a las demandas del mercado (Noguera, 2011, citado por Loureiro y Lopes, 2019), cuestión que supone un desplazamiento de los propósitos humanistas de la educación en cuanto proceso de formación.

Lo que se advierte es la alta estima por el saber de información en detrimento de la formación como categoría pedagógica y educativa. De acuerdo con

Flórez (1998), la formación es principio y fin de la pedagogía y corresponde al proceso de humanización de los sujetos a partir de su imbricación en los procesos de educación y de enseñanza, la formación es lo que queda después de olvidar la información. El problema con la centralidad del aprendizaje es que este no garantiza la formación, pues como lo plantea el pedagogo, hay aprendizajes que no cumplen esa función con nadie y la suma de estos tampoco aseguran la formación. En este sentido, se parte de un marco en el que se problematiza el lugar de ella en el actual discurso educativo; de acuerdo con Nussbaum (2010), existe una crisis en cuanto a las humanidades y en cuanto al sentido humanista de la educación, panorama que advierte sobre el desvanecimiento de la formación en cuanto concepto básico en la historia del humanismo (Gadamer, 2012).

Del mismo modo, la formación, como concepto y práctica relacionada directamente con la cultura, no puede positivizarse. Por el contrario, exige el detenimiento y la reflexión acerca del sentido que adquieren los ejercicios de saber pedagógico en la escuela, específicamente desde la EF, no solo desde su acepción humanista, sino también en cuanto aprendizaje de la cultura, partiendo de la comprensión del significado o la acepción de la formación como un proceso constante de inculturación por el cual el ser humano apropia reglas, normas y condiciones, y se construye en la cultura en la cual se encuentra inmerso (González y Malagón, 2015).

Finalmente, el estudio se enmarca en el campo investigativo del pensamiento del profesorado y se inscribe en lo que Pérez y Gimeno (1998) denominan *enfoque alternativo*. En este sentido, se presta atención a los contenidos, las ideas y las teorías sobre la enseñanza y el aprendizaje, y se intenta trascender los análisis *cognitivistas*, a partir de reflexiones en las que se vinculan las relaciones entre la escuela y la sociedad, la cultura y el conocimiento, como factores que influyen en el pensamiento y la práctica del profesorado en el aula, explicaciones inscritas en un terreno más cercano a lo pedagógico. Lo anterior se enmarca, dadas las delimitaciones teóricas y conceptuales de este estudio, en el saber pedagógico, como saber propio del profesorado por cuanto es un saber, constituido y constituyente, por y de sus prácticas pedagógicas.

## Metodología

El estudio se realiza desde un enfoque cualitativo y a través de la definición de una metodología en la que se privilegia la analítica interpretativa. Con esta configuración se toman aportes de diferentes métodos cualitativos, en virtud de la comprensión de los sentidos y significados sobre el objeto de estudio. Se parte de los postulados de Holstein y Gubrium (2013),

quienes proponen una analítica nueva e híbrida de la construcción de la realidad (p. 245); una analítica del tipo *bricolaje* (Kvale, 2011) que, de acuerdo con Pinar et al. (1995, citado por Rifa, 2003), se inscribe en explicaciones posestructurales a través de las que se presta atención al lenguaje, el poder, el deseo y la representación como categorías discursivas.

Se privilegia la aproximación inductiva y se opta por la teoría fundamentada, en cuanto método, a partir del cual se fundamenta la generación de teoría afirmada en los datos sustantivos. La investigación adopta concepciones constructivistas e interpretativas, para propender por la generación y construcción de teoría a partir de la interpretación realizada sobre los datos de la base empírica, antes que por la confirmación o verificación de proposiciones teóricas establecidas *a priori* desde otros modelos de investigación (Stake, 2010).

## Diseño metodológico

Se delimitó como población investigativa al profesorado en formación de EF. Específicamente, se seleccionaron ocho profesores en formación, atendiendo a los siguientes dos criterios: estar en curso el último año del programa de formación de licenciatura en EF y realizar la práctica pedagógica, práctica final o práctica profesional en el contexto escolar formal. La pesquisa recorre las siguientes fases, entre la recolección y el análisis de la información:

### Fase de contextualización analítica

Corresponde a la revisión previa, o contextualización sobre lo que en la teoría del saber pedagógico se entiende como el *archivo del saber pedagógico* (orientaciones curriculares de las universidades participantes en el estudio, decretos sobre la formación del profesorado en Colombia, orientaciones curriculares para la EF escolar; es decir, una problematización previa básica del fenómeno). Este acercamiento permitió contextualizar la investigación en un marco que, en parte, definió o condicionó, en cuanto práctica discursiva, el saber pedagógico y los sentidos formativos que pudieran estar presentes en el profesorado en formación.

### Primera fase de recolección de la información: filmación de la clase

Se filmó una clase desarrollada por cada uno de los profesores en formación. La clase que se observa se deja a la libre planeación de los sujetos de investigación.

### Primera fase de análisis: codificación abierta

Una vez desarrollada y filmada la clase, se procedió a su transcripción y a un primer ejercicio de análisis con la ayuda del *software Atlas.ti* (versión 7.0). Desde este primer esfuerzo analítico, se realizó una codifica-

ción abierta a partir de la lectura del video (se prestó atención al discurso, a los ejercicios, a los métodos, a las didácticas, a los saberes en práctica, a los estilos de enseñanza del profesor en formación, y en general, a la organización y desarrollo de la clase). Se analizó el saber pedagógico desplegado en la práctica pedagógica del profesor en formación observado.

### Segunda fase de recolección de la información: la audiencia

La audiencia correspondió a un ejercicio de conversación o entrevista con los profesores en formación observados por universidad. A esta audiencia se llegó con la codificación abierta, la cual sirvió de base para la conversación. Motivo por el cual se diseñó una guía de entrevista semiestructurada que retomó aspectos claves surgidos del primer ejercicio de codificación abierta (análisis del video de clase), así como de la contextualización del estudio dentro del marco del saber pedagógico (archivo del saber pedagógico).

### Segunda fase de análisis: la codificación axial o selectiva

Representa un “segundo momento” en el proceso de análisis. Se dio cuando ya existía una primera lectura de los datos obtenidos de la base empírica y representó la organización o clasificación de los códigos en familias de códigos.

### Tercera fase: análisis y codificación teórica

A esta fase se llegó con la lectura analítica del video de clase y la audiencia con el profesorado en formación. Estos documentos primarios y su respectivo análisis fueron configurando, desde la solidez que puede permitir la recolección y análisis de la información, una ruta de codificación cada vez más sustentada en los datos. A partir de aquí, se volvió sobre las sesiones de clase observadas y filmadas, y se realizó un nuevo ejercicio de análisis; esta vez, a partir de los códigos que han emergido de la codificación abierta y de la codificación axial o selectiva, con la idea de consolidar el código sustantivo dentro de una explicación o síntesis conceptual a partir de un proceso de configuración teórica formal.

### Tratamiento de los datos y de la información

El proceder analítico se dio simultáneamente con la fase de recolección de la información, atendiendo a los principios de la teoría fundamentada, específicamente a lo definido en su característica de método comparativo constante (Requena, Carrero y Soriano, 2006). El análisis se realiza a partir de dos grandes momentos:

- *Codificación del material o información recolectada.* Se realizó a través de la herramienta de análisis *Atlas.ti* (versión 7.0), proceso del

que se salió con la emergencia de un código teórico luego de los procesos de agrupación de códigos en familias de códigos, en lo que representó un tránsito entre la codificación abierta y la codificación selectiva o axial sobre las diferentes fuentes de información (observaciones en campo, entrevistas, audiencias, análisis de videos de clase).

Las observaciones en campo y los análisis de video fueron realizados a partir de la aplicación de una rúbrica de observación construida por el equipo de investigación, a partir de la síntesis de elementos constitutivos del saber pedagógico condensados en las categorías: *ser*, *saber* (disciplinar y pedagógico), *saber hacer* (didáctica) y *poder*, instrumento validado a través de procesos de pilotaje y revisión de pares. Las entrevistas y audiencias se adelantaron a través de diseños semiestructurados y de conversaciones motivadas por elementos surgidos de las observaciones y del análisis de los videos de clase.

- *Síntesis teórica*. Se dio a través de un ejercicio de denotación/connotación del sentido formativo encontrado. Este proceso representó un esfuerzo por la construcción de una proposición teórica formal, soportada en los datos provenientes del análisis de las prácticas de saber pedagógico del profesor observado. En esta fase, se recurrió a un ejercicio interpretativo a partir del análisis discursivo sobre los significados y sentidos captados en los procesos de codificación. Se trabajó un proceso de denotación y connotación del discurso, a partir de la exposición de fuentes primarias (texto o imagen) previamente codificadas, dado su carácter descriptivo y análogo (denotación) con códigos que condensaban su significado, para luego, en el ejercicio de connotación, presentar, de manera más visible, el mensaje captado como implícito. En la figura 1 se ilustra la forma en la que se realizó el análisis dentro del estudio.

A continuación, se presenta mediante un gráfico, la forma en la que se realiza el proceso de análisis dentro del estudio.

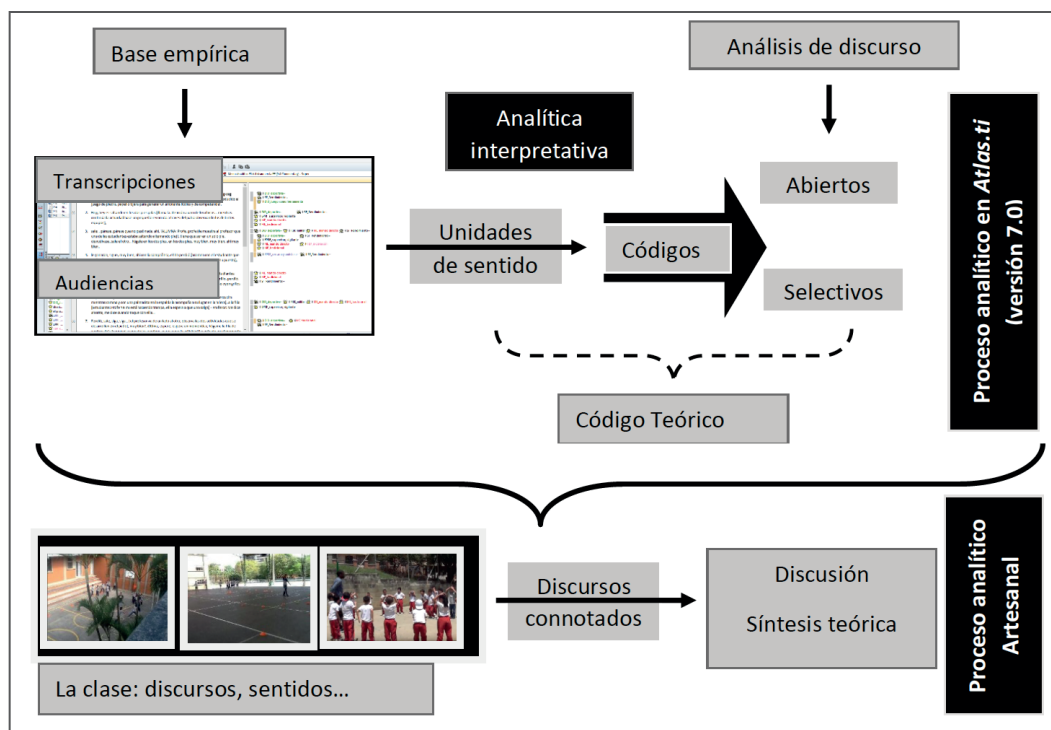


Figura 1. Proceso de análisis

Fuente: elaboración propia.

## Resultados o hallazgos

Los ejercicios de codificación abierta y la posterior fase de organización y categorización de los códigos en familias de códigos permitieron reconocer cuatro grandes familias de códigos: *saber*, *interés*, *saber pedagógico* y *sentidos formativos*. La configuración del rendimiento, en cuanto sentido formativo, obedeció a un ejercicio de análisis alrededor de los significados contenidos en las diferentes familias de códigos y en su interjuego, en cuanto prácticas discursivas o discursos en práctica desplegados en las intervenciones pedagógicas del profesorado de EF en formación.

Las aproximaciones a las fuentes primarias: filmación y observación de la clase (video), transcripción del video de clase audiencias y entrevistas con el profesorado en formación de cada universidad, dejaron reconocer, de entrada, la alta valoración que se tiene sobre el carácter competitivo como recurso metodológico y como componente didáctico en la EF escolar. Se logró evidenciar, en el terreno de lo práctico, así como mediante las entrevistas, un saber pedagógico caracterizado por una alta referencia al deporte, especialmente en su lógica de rendimiento, por encima de otros posibles enfoques o tratamientos como podrían ser el educativo o el recreativo. Esto se percibió en el reconocimiento de los intereses exclusivamente técnicos centrados solo en la ejecución motriz de la tarea, en la utilización de ejercicios específicamente

físicos y con intencionalidades igualmente técnicas y coordinativas, y a través del reconocimiento de los ejercicios de retroalimentación realizados por los profesores observados durante sus prácticas pedagógicas, en los cuales se evidenció una figura del maestro cercana a la del rol de entrenador.

Estos elementos ayudaron a entender, en su conjunto, algunos aspectos configuradores del saber pedagógico, especialmente en lo que tiene que ver con las selecciones curriculares, el saber privilegiado, el interés proyectado con el saber, las metodologías y didácticas utilizadas, y las intervenciones y mediaciones pedagógicas durante la enseñanza. Lo anterior posibilitó la identificación de diferentes elementos que coinciden con la preocupación por la adquisición de habilidades exclusivamente procedimentales y motrices, e instaladas en una lógica de eficiencia, control y economía del movimiento, propia de la lógica deportiva y de la matriz biomédica, a partir de la cual se configura un profesor que, en su relación con el saber, se corresponde con la imagen de un ejecutor y aplicador de teorías y ejercicios fabricados por expertos ajenos al acto educativo.

Una mirada a los ejercicios de codificación, a través del *software Atlas.ti* (versión 7.0) facilitó reconocer cómo el *rendimiento* se entrecruza con códigos como el *interés técnico*, con una *didáctica deportiva* y *competitiva* y con unas *metodologías tradicionales*.

	SF_Rendimien
Discriminación por género	n/a
INT_Crítico	n/a
INT_Ecológico	n/a
INT_Práctico	1 - 0,01
INT_Técnico	14 - 0,15
SAB_Biomédico	2 - 0,04
SAB_Disciplinar	5 - 0,06
SAB_Enciclopédico	4 - 0,07
SAB_Sitauado	n/a
SAB_Técnico_Deportivo	5 - 0,09
SP_CURR_Functionalista	6 - 0,08
SP_CURR_Interdisciplinar	1 - 0,02
SP_CURR_Recontextualiza	n/a
SP_DID_Competencia	9 - 0,16
SP_DID_deportiva	11 - 0,17

	SF_Rendimien
SP_DID_Juego	1 - 0,02
SP_EST_PROF_Acritico	2 - 0,03
SP_EST_PROF_Autoritario	1 - 0,01
SP_EST_PROF_Cálido	1 - 0,01
SP_EST_PROF_Conciliador	n/a
SP_EST_PROF_Crítico	n/a
SP_EST_PROF_Reflexivo	1 - 0,01
SP_EST_PROF_Supervisor	5 - 0,07
SP_FBK_Militar	5 - 0,07
SP_FBK_Motivador	1 - 0,02
SP_MET_Constructivista	n/a
SP_MET_Descubrimientog	n/a
SP_MET_Tradicional	12 - 0,17
SP_PLAN_Flexible	1 - 0,02
SP_PLAN_Improvisado	n/a
SP_PLAN_Rígida	n/a

Figura 2. Coocurrencia de códigos

Fuente: elaboración propia desde *Atlas.ti*.

La figura 2 muestra, a partir del tono o intensidad del color verde, cómo el rendimiento presenta una co-ocurrencia con los demás códigos presentes en la base empírica del estudio.

En este sentido, se decanta una orientación implícita en las prácticas de saber pedagógico del profesorado de EF en formación, en la que el rendimiento va apareciendo como el fin o propósito último de la enseñanza; más allá de las explicaciones o pretensiones que se puedan tener previamente con la planeación. Se advierte una lógica en el tratamiento pedagógico que, en la práctica misma, configura un saber sujetado por el imperio de la motricidad en cuanto discurso que, en su explicación del movimiento humano, instalado en las razones de la ciencia, no deja margen a la trascendencia del acto de moverse. Esta cuestión encapsula a un profesor en las leyes del movimiento por el movimiento y que, dadas las condiciones prácticas y técnicas de la disciplina, se instalan fácilmente en la lógica del aprendizaje, en cuanto práctica educativa centrada solo en el qué y el cómo del ejercicio y privada de cuestionamientos como el porqué y para qué de lo que se hace; elemento que permite vislumbrar su *despedagogización* y despolitización de la enseñanza.

De acuerdo con lo anterior, llama la atención cómo el rendimiento, en cuanto sentido formativo se relaciona con los códigos anteriormente mencionados (*interés técnico, didáctica deportiva y competitiva, y metodologías tradicionales*), pero también con otros como un saber *curricular funcionalista, un estilo profesoral supervisor* y la utilización de un *feedback* (retroalimentación) *militar*. El tratamiento y relación con las selecciones curriculares, el estilo del profesorado y el tono (expresión verbal y no verbal) o cualidad de las intervenciones y retroalimentaciones durante la enseñanza también aportan a la delimitación o configuración del *rendimiento* como un sentido formativo implícito en el saber pedagógico.

Los códigos presentes forman parte de la discursividad que circula en las prácticas pedagógicas del profesorado en formación. Las palabras y acciones registradas y codificadas dan cuenta, en gran parte, de prácticas, conocimientos y representaciones que, en su conjunto, aportan en la configuración de un saber pedagógico caracterizado por la alta valoración del componente competitivo, del saber e interés técnico y de unas orientaciones tradicionales y deportivas. Estas son tratadas como recurso metodológico-didáctico y como contenido con propósito formativo desplegado en las intervenciones pedagógicas desde la EF en los patios escolares.

En la figura 2 se visualizan algunos de estos códigos, relacionados con las metodologías, las didácticas, los estilos de enseñanza y los estilos del profesor.

Todos estos códigos y las respectivas familias van perfilando la configuración de una intención o *sentido formativo* conectado con preocupaciones eficientistas que, a través de la depuración de las diferentes acepciones y de la discursividad alrededor del saber pedagógico de los profesores en formación observados, permiten develar una idea de formación por y para el *rendimiento* en la escuela y que, en este caso, es desplegada a través de las prácticas pedagógicas y legitimadas por el saber pedagógico del profesorado de un área escolar que parece no cuestionar los sentidos formativos, que desde esta discursividad, se producen y reproducen en la educación escolar.

Las diferentes citas vinculadas a los códigos y familias de códigos pueden estar directamente asociadas con el código rendimiento, pero también es posible que algunas de las citas. Al mismo tiempo, se encuentren asociadas a otros códigos, es decir, que sean concurrentes.

Tal y como se ha anunciado, el componente competitivo es uno de los elementos a partir de los cuales se configura una idea de rendimiento por parte del profesorado de EF en formación, la utilización de la competencia es quizá uno de los recursos a los que más se acude en la planeación, organización y realización de las clases. Así lo plantea uno de los profesores observados, quien otorga alto valor a este componente:

Me parece a mí que esta última [competitividad] es fundamental en estas edades y más en este grupo. El tema de la competitividad le va a dar mucha más motivación al estudiante durante la clase, y se puede ver ahí en el video que los niños siempre estaban... “¡Hey!, cómo, vamos a ganar, vamos a ganar, vamos a ganar”. (Comunicación personal entre profesores en formación 1 y 2, UdeA, 2019.).

En este sentido, la cita permite reconocer la forma en la que el profesor en formación, luego de su práctica pedagógica, avala y confirma el empleo o la inclusión del componente competitivo como medio didáctico y como elemento de motivación dentro de la clase. El profesor es quien define este elemento, que pudiendo ser intrínseco a algunos juegos, gana mayor relevancia en cuanto elemento privilegiado en la planeación y materialización de sus clases.

[...] que [eso de la competencia] es una estrategia o una herramienta bastante importante a la hora de dirigir la clase de educación física en la primaria porque es que los niños siempre están con la competitividad de por medio. Así yo logro centrar la atención en lo que estamos haciendo. (Comunicación personal entre profesores en formación 1 y 2, UdeA, 2019).

Me parece muy complicado diseñar una clase que sea “¡Venga!, vamos a participar todos a la vez”, “¡Venga!, vamos a hacer otra cosa, tal otra”. Mientras que, si está el componente de competitividad presente, la clase siempre va a estar... (chasquea los dedos), y en todas las clases siempre tengo el factor competencia presente y me ha ido muy bien con eso (Comunicación personal entre profesores en formación 1 y 2, UdeA, 2019).

Lo que se puede leer entre líneas es la introducción de una idea de rendimiento por la vía de la competencia y la competitividad dentro de la clase, no hay mayores reparos a este tratamiento. Lo que se observa, en cambio, es una confirmación de esta estrategia y a la vez, la clasificación o el señalamiento de los estudiantes entre ganadores y perdedores. También es sugestiva la manera en que el profesor en formación acompaña su argumento con la gestualidad referenciada en la cita; es decir, con la acción de chasquear los dedos, gesto que lleva un mensaje de eficiencia y economía del movimiento, es decir, de rendimiento.

De acuerdo con la anterior revisión de citas codificadas, se presenta un ejercicio de interpretación de los mensajes, significados y sentidos que circulan en las diferentes prácticas pedagógicas en cuanto espacio de visibilización del saber pedagógico del profesorado de EF en formación. La clase se convierte en un espacio-tiempo potente para la lectura sobre las intervenciones pedagógicas.

## Denotación y connotación del rendimiento en la enseñanza de la Educación Física

A continuación, se presenta en un ejercicio de denotación/connotación el sentido formativo del rendimiento como una disposición u orientación que se halla implícitamente contenida en el saber pedagógico del profesorado de EF en formación y que, a la luz del análisis sobre las prácticas pedagógicas, se logra visibilizar en contexto, en tanto espacio-tiempo de materialización del saber pedagógico.

De acuerdo con Barthes (1986), la denotación obedece a un mensaje que es absolutamente analógico, es decir, que se encuentra privado de un código y que en su contenido refleja el acontecimiento tal como se está revelando; mientras que la connotación corresponde a la lectura del mensaje a partir de la imposición de un segundo sentido al mensaje propiamente dicho y representa la codificación del análogo, en este caso, como lo propone el autor, de la fotografía. En este estudio, se toma este principio para el desciframiento de los sentidos formativos implícitos en el saber pedagógico del profesorado de EF en formación, pero no solo a través de la fotografía sino de la clase misma, en cuanto espacio-tiempo capturado, en el que es posible analizar tanto lo que denota su contenido como lo que se puede connotar luego de la codificación a los diferentes documentos primarios analizados en las fases previas del estudio.

Tabla 1. Connotación del sentido formativo rendimiento

### ENUNCIADO DISCURSIVO



**Fuente:** video de clase, profesor en formación 1, UdeA, 2019.

**Ciudad:** Medellín. Institución Educativa Toscana. Clase de EF, 5º, mixto.

**Universidad formadora del profesor:** Universidad de Antioquia.

La imagen denota a un profesor que, sentado en las gradas, dirige la actividad. También se observa al grupo de estudiantes dividido y ubicado en filas en las cuatro esquinas de la placa polideportiva del colegio. Sobre el suelo hay conos y aros.

**Contextualización del enunciado.** La foto corresponde a un momento en el que se utiliza un juego (piedra, papel o tijera) para dinamizar una actividad en la que los estudiantes deben realizar *zigzag* en velocidad por entre los conos y aros que hay sobre el piso del patio. El profesor en formación constantemente recurre a la competencia para motivar al grupo. El objetivo no es el juego de piedra, papel o tijera (juego popular), sino el ejercicio sobre las capacidades físicas.

**Análisis descriptivo-comprensivo.** La imagen en sí ya es bastante dicente: un grupo de estudiantes de primaria, dividido a su vez en cuatro subgrupos ubicados cada uno en hilera sobre las cuatro esquinas de una plaquita polideportiva gris. La representación es patética y conmovedora, obedece al escaso tiempo y espacio que le dedica hoy la escolarización al movimiento en la escuela; un movimiento que no solo por la captura o el congelamiento (obvio) de la foto, se advierte como un ejercicio de domesticación del cuerpo y del movimiento mismo. La línea recta de conos de demarcación, así como la sugestiva presencia de los aros sobre el cemento, que seguro está caliente en la inclemencia del ambiente de medio día en Medellín, sugieren pensar que lo que allí se da es mucho más que un juego, que la práctica moldea unas disposiciones que se desvanecen y se confunden, probablemente, en los deseos mismos del profesor que cómodamente orienta desde la tribuna. Sus razones o argumentos están tan acartonados de explicaciones académicas que parecen alinearse paralelamente a la línea que trazan los conos en el suelo, con la seguridad, casi incuestionable, del saber fisiológico y motriz que traza la matriz deportiva sobre la EF en la escuela. Poco a poco va saltando, sobre la imperturbabilidad de la fotografía o del momento capturado, la instrumentalización del juego popular y la domesticación de la cultura lúdica infantil presa de la ficción sacralizada del desarrollo técnico y motriz. ¿Cuántos, con el rótulo de “licenciados en Educación Física” nos atrevemos hoy en día a invertir la ecuación? A pensar al margen de las invenciones que ubicaron la EF en el lugar del cultivo y el compromiso motor y físico. La imagen lentamente revela el código contenido, como si dijera que toda esa organización y la utilización misma del juego de piedra, papel o tijera es solo un pretexto para que niñas y niños salten y sorteen obstáculos, no de juego, de entrenamiento. Es muy importante, advierte la icónica y el mutismo serio que ofrece el momento congelado. Juega, pero eficientemente. ¡Rinde!

#### ENUNCIADO DISCURSIVO



**Fuente:** Video de clase, profesor en formación 1, USB, 2019.

**Ciudad:** Envigado (municipio del área metropolitana al sur del Valle de Aburrá).  
Institución Educativa La Salle de Envigado.

**Universidad formadora del profesor:** Universidad de San Buenaventura.

La imagen muestra una placa polideportiva en la que hay distribuidos, una cantidad de conos de demarcación, así como unos aros. El grupo de estudiantes se encuentra dividido en subgrupos o equipos. En el centro, el profesor en formación organiza y dirige la actividad.

**Contextualización del enunciado.** El grupo de estudiantes que se encuentra en el patio o placa polideportiva ya ha sido dividido previamente en el salón; los hombres van a una práctica y las mujeres van a realizar otra con un profesor diferente. En la imagen se retrata la práctica realizada por los *varones*; se desarrolla una clase de juegos cooperativos, esa es la indicación que ha dado inicialmente el profesor. No obstante, ha sido reiterativo con la vinculación del componente competitivo dentro de la clase; se realizan juegos cooperativos desde actividades competitivas.

**Análisis descriptivo-comprensivo.** Ante la mirada desprevenida y también ante la mirada esperada de la matriz escolar y deportiva, la imagen representa, entre otras, el orden, el control y la certeza de una práctica estructurada. Los conos de demarcación son, nuevamente, protagonistas y faros dispuestos en el suelo para el adiestramiento del movimiento y de la expresión de los cuerpos. Todo parece estar calculado; quizá hemos pasado de la gimnasia a los juegos deportivos, pero la limpieza de la tradición higiénica de la EF queda descubierta en la fotografía. En la esquina descansan un grupo de aros coloridos, su destino es predecible en medio del contexto de la foto, la psicagogía y la psicomotricidad avalan bien su instrumentalizado y cosificado uso. La ciencia también respalda, con el pre-texto del desarrollo —una de sus metáforas favoritas— la conformación de un cuerpo dócil y productivo que en medio de la discursividad y los imaginarios circulantes no dejan espacio a la sospecha o interrogación: se trata del *rendimiento* por la vía del moldeamiento de cuerpos y subjetividades simétricamente deseadas. La cooperación, fin aparente y explicitado en la sesión de clase, se va desvaneciendo o perdiendo en la lógica oculta de un saber hacer caracterizado por la exaltación de las capacidades y condiciones físicas y privilegiado desde los inicios de la EF escolar. ¡Coopera y rinde!

#### ENUNCIADO DISCURSIVO



**Fuente:** audiencia profesores en formación 1 y 2, PCJIC, 2019

**Ciudad:** La Estrella (municipio del área metropolitana al sur del Valle de Aburrá).  
Institución Educativa Bernardo Arango Macías.

**Universidad formadora del profesor:** Politécnico Colombiano Jaime Isaza Cadavid.

La imagen muestra una placa polideportiva en la que hay dos grandes grupos de estudiantes diferenciados, cada uno con un profesor y profesora diferente. El grupo del fondo hace clase con una profesora; se encuentran organizados en dos hileras, sobre el suelo dos escalerillas dispuestas para el desarrollo de la coordinación. El otro, el que sobresale en la foto, realiza clase con un profesor que sostiene una pelota en su mano derecha, el grupo de estudiantes observa con atención. Sobre el suelo de cemento gris se encuentran ubicados una serie de conos de demarcación deportiva.

**Contextualización del enunciado.** La clase corresponde a una práctica en la cual se abordan fundamentos técnicos del fútbol; es una sesión en la que se enseña a cabecear el balón de forma perfilada. El profesor en formación argumenta que la clase tiene como objetivo trabajar la fuerza, la resistencia y la perfilación para cabecear y que, a su vez, se encuentra articulada a una unidad didáctica denominada "Juegos Predeportivos". Cada semana se aborda un deporte diferente (fútbol, baloncesto y voleibol).

**Análisis descriptivo-comprensivo.** En este caso, el sentido implícito es mucho más perceptible o se advierte de forma más visible. Los elementos privilegiados y la contextualización de la foto no dan entrada a la ambigüedad, como tampoco lo hace la seguridad manifestada a partir de la técnica, la economía y la eficacia del movimiento; estos parecen ser los fines perseguidos. Es recurrente esta relación de la EF con el entrenamiento deportivo en la escuela. Para muchos es lo esperado y es el fin último que justifica la presencia de la EF escolar; sus deseos se internalizan en la excusa del deporte escolar y educativo, pero se confunden cuando el énfasis trasciende de la experiencia al entrenamiento en cuanto ejercicio de profundización, terreno fértil para la lógica del rendimiento. Con esta práctica discursiva, el movimiento queda sujeto a los principios de un saber biomecánico y de una mecánica que ubica/condiciona el saber pedagógico del profesor en formación en la lógica del docente instructor, relación a partir de la cual la EF encuentra su sustentación en las leyes de la ciencia y el conocimiento fáctico en el que el profesorado es un sujeto supeditado a la aplicación de un saber probado y elaborado por otros. Así, la relación pedagógica por la vía de la EF escolar queda encasillada en los marcos seguros del saber calculado por la ingeniería curricular de la *aprendizaje* de técnicas motrices encapsuladas en competencias y logros vertical y transversalmente asimilables. Mecánica de movimiento humano y curricular que perfilan la conformación corporal de un sujeto de rendimiento, la desprofesionalización del profesorado y la *despedagogización* de una EF deslumbrada por la *cientificación* del saber.

Fuente: elaboración propia.

La tabla 1 permite leer, en una primera aproximación sobre la imagen, algunas *denotaciones*, ya sea a partir de la foto como momento capturado/congelado, o desde la contextualización básica que se hace desde el video observado; foto y video representan, por su carácter análogo, un testimonio de la realidad por cuanto esta se revela fiel a su propio suceso. En este sentido, lo que denotan las tres imágenes es la preponderancia de una *didáctica deportivizada*; cada una obedece a una clase distinta, en una escuela distinta y desplegada por un profesor en formación igualmente distinto; formado, cada uno en una universidad diferente. Sin embargo, las semejanzas en la organización de la clase e incluso en los contenidos y medios seleccionados llaman poderosamente la atención.

En este sentido, desde esta síntesis, se pone el énfasis en el *rendimiento* como metáfora discursiva con poder sobre los procesos de subjetivación, a partir de las intervenciones pedagógicas desplegadas cotidianamente en los patios de las escuelas a través de las prácticas pedagógicas de la EF. Los planteamientos del posestructuralismo educativo ayudan reconocer la conexión entre saber y poder a partir de su enmarcación o configuración históricamente situada. Bajo esta premisa, Cherryholmes (1999) plantea:

A los docentes les gustaría creer que tienen control sobre lo que dicen y hacen, y que sus prácticas discursivas se basan en afirmaciones verdaderas. Pero si la verdad es discursiva y los discursos se hallan históricamente situados, no puede decirse la verdad en ausencia de poder, y cada disposición histórica de poder tiene sus propias verdades (p. 13).

El saber y el poder no podrían revisarse aisladamente en un análisis de las prácticas pedagógicas. Para Foucault (2002), saber y poder están directamente implicados uno al otro, y en ese sentido no existen relaciones de poder sin la constitución correlativa de un campo de saber, al tiempo que no puede existir un saber que no constituya unas relaciones de poder. No se puede analizar las relaciones *saber/poder* al margen de la práctica de un sujeto de conocimiento, en este caso, al margen del profesor en formación en cuanto sujeto de saber pedagógico, como si pudiera estar blindado frente al sistema de poder. Esta es la advertencia generada por el filósofo francés sobre la necesaria desnaturalización de las prácticas que, en contadas ocasiones, desplegamos bajo pretensiones de neutralidad o desde una ingenuidad (in)justificada frente a la ignorancia de las intervenciones pedagógicas.

De esta manera, el *rendimiento* se configura como un sentido formativo implícito en el saber pedagógico de los profesores en formación de EF, vinculado con prácticas discursivas que encuentran asidero en la lógica escolar. En este caso, por la vía de las intervenciones corporales dispuestas desde las prácticas de saber de la EF. Este análisis también demanda pensar e interrogar la conexión entre el saber —disciplinar y pedagógico— y las prácticas pedagógicas, con los discursos que académica, institucional, cultural y socialmente circulan sobre la EF y de la educación escolar en general.

El filósofo coreano Byung Chul Han plantea que asistimos a la sociedad del rendimiento, sociedad caracterizada por la centralidad neuronal y por la positivización del mundo y de la vida. Esta cuestión define una nueva forma de entender y asumir el poder a partir del cual este pasa de una connotación negativa a una sugestiva positivización: el *yo puedo*, discurso que opera como regulador de las disposiciones individuales a partir del cual se crea un inconsciente social en el que se pasa del deber al poder, en cuanto disposición positiva del sujeto que se cree dueño de sí mismo y que, bajo esta ilusión, autogestiona su vida desde un afán de productividad y rendimiento que él mismo se ha impuesto (Han, 2012).

Asimismo, esa discursividad contenida en la *sociedad del rendimiento* guarda directa relación con las prácticas discursivas presentes en el saber pedagógico del profesorado de EF. Especialmente en lo concerniente a las didácticas utilizadas, así como a la predominancia de los intereses técnicos y del saber disciplinar que, sumadas con la tradicional y aún recurrente adscripción de la disciplina a la matriz biomédica, permiten reconocer unas disposiciones pedagógicas en la vía de la formación de subjetividades competitivas, individualistas y narcisistas más cercanas al eje del aprendizaje en cuanto educación de información, a partir del dominio de técnicas motrices, que a la preocupación formativa del eje educativo y pedagógico.

## Conclusiones

Para entender las orientaciones pedagógicas, en términos de los sentidos formativos que configuran las prácticas de saber pedagógico, es necesario un análisis, no solo de lo que el profesorado declara o proyecta, sino de lo que se cristaliza en las prácticas pedagógicas como lugar de visibilización y materialización del saber pedagógico. Por ello, es indispensable abordar los contenidos, propósitos, métodos, didácticas, estilos de enseñanza y, en general, el tra-

tamiento curricular que da el maestro como último curricularizador del saber durante las prácticas de enseñanza. A través del reconocimiento de estas diferentes dimensiones del saber pedagógico se reconoce el sentido que, explícita o implícitamente, se proyecta en las intervenciones corporales en la escuela.

La configuración del sentido formativo del *rendimiento* evidencia la persistente dependencia de la EF, como disciplina pedagógica, con el saber biomédico en cuanto referente para su definición disciplinar. De paso, establece una orientación con intereses técnicos en los procesos de enseñanza, elementos que permiten reconocer la propensión de la EF y del profesorado del campo, por una racionalidad aplicativa, lógica a partir de la cual la función pedagógica del profesorado se desvanece en proporción a su acercamiento con la disposición de un técnico ejecutor de saberes prediseñados externamente, contrario al ejercicio creativo y formativo de un profesorado portador de saber.

Asimismo, la alta valoración por el saber disciplinar por parte del profesorado en formación de EF permite reconocer la tendencia de la disciplina hacia una cientifización del saber. Este contexto viene perfilando un saber pedagógico enmarcado en razones y explicaciones técnicas en las que el tratamiento pedagógico, a partir o a través del movimiento humano, queda constantemente confundido en una preocupación exclusiva sobre el movimiento humano como problema u objeto de conocimiento. Tal diferencia sutil ayuda a entender la imposibilidad para trascender hacia un diálogo con la cultura de las prácticas, desplegadas desde y sobre el cuerpo, y con objetos propios del campo (el juego, el deporte, la recreación, la actividad física, las danzas, el ocio y el tiempo libre, etc.), en cuanto contextos de enseñanza y formación, más que como objetos de conocimiento e información. Dicha situación ha definido un profesorado preocupado exclusivamente por las técnicas motrices y el desarrollo motor, hecho que aleja a la disciplina y al maestro, en cuanto sujeto de saber, de una aproximación crítica con la cultura del movimiento, de las prácticas corporales y de los discursos que, en general, circulan en lo social con una alta incidencia dentro de la EF como materia del currículo escolar.

En ese sentido, se advierte una lógica más vinculada al paradigma del aprendizaje, como se ha presentado y señalado a lo largo de la discusión, que a una disposición afirmada en los terrenos de la formación. Esto debido a que el énfasis de las intervenciones pedagógicas y de las diferentes formas de manifestación del saber pedagógico del profesorado de EF en formación obedecen a la constatación inmediata

y específica de habilidades y capacidades físicas, en particular respaldadas por explicaciones soportadas por ejercicios que, a través de los procesos de interpretación, logran ubicarse en la lógica del conocimiento científico en cuanto obedecen a prácticas aplicativas de saberes técnicamente validados.

En definitiva, se advierte que esta enmarcación del saber pedagógico dentro del eje del aprendizaje y la consecuente configuración del sentido formativo del *rendimiento* perfilan la formación, en cuanto disposición que finalmente perdura en el tiempo, de un sujeto alineado con la denominada *sociedad del rendimiento*, especialmente a partir de la discursividad alrededor del emprendimiento y de la positivización del mundo. Estos elementos aparecen constantemente imbricados con las ejercitaciones corporales desplegadas a partir del saber pedagógico del profesorado de EF en formación, prácticas discursivas asociadas a una cultura de la productividad y la eficiencia personal que terminan por internalizarse a partir de las intervenciones desde y sobre el cuerpo en la escuela. Lo anterior, respecto a las orientaciones superpuestas con las consignas del entrenamiento personalizado o el *coaching*, a partir de su vinculación, inicialmente corporal, y luego como toda una práctica vinculada con el aprendizaje continuo y con la consecución de objetivos, característica propia del sujeto de rendimiento, en cuanto disposición positiva para emprender un deber autoimpuesto.

## Referencias

- Aguayo, H. (2010). Las prácticas escolares de los educadores físicos. *Perfiles Educativos*, 32(128), 97-117. <http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v32n128/v32n128a6.pdf>
- Barthes, R. (1986). *Lo obvio y lo obtuso. Imágenes, gestos, voces*. Barcelona: Paidós Comunicación.
- Biesta, G. (2016). Devolver la enseñanza a la educación. Una respuesta a la desaparición del maestro. *Pedagogía y Saberes*, (44), 119-129. <https://doi.org/10.17227/01212494.44pys119.129>
- Carr, W. (1990). Cambio educativo y desarrollo profesional. *Investigación en la Escuela*, (11), 3-11. <https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/59257/CambioEducativoYDesarrolloProfesional.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cherryholmes, C.H. (1999). *Poder y crítica. Investigaciones postestructurales en educación*. Barcelona: Editorial Pomares-Corredor.
- Díaz Barriga, Á. (2003). El currículo. Tensiones conceptuales y prácticas. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 1-13. <http://redie.uabc.mx/vol5no2/contenido-diazbarriga.html>
- Fernández-Balboa, J. (2003). Postmodernidad e investigación en la Educación Física. *Ágora para la EF y el Deporte*, (2-3), 5-22. [https://www.researchgate.net/publication/44385239\\_POSTMODERNIDAD\\_E\\_INVESTIGACION\\_EN\\_LA\\_EDUCACION\\_FISICA](https://www.researchgate.net/publication/44385239_POSTMODERNIDAD_E_INVESTIGACION_EN_LA_EDUCACION_FISICA)
- Flórez, R. (1998). El fin de la historia o el fin de la pedagogía. *Cuadernos de Pedagogía*, (2), 17-26.
- Foucault, M. (2002). *Arqueología del saber*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Verdad y método*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- González, H. y Malagón, R. (2015). Elementos para pensar la formación pedagógica y didáctica de los profesores en la universidad. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 17(2), 290-30. <https://doi.org/10.14483/udistrital.jour.calj.2015.2.a08>
- Gracia, A. (2008). La Educación Física en el mundo postmoderno. *Corporeizando*, 1(2), 171-183. <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/corporeizando/article/view/674/664>
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial. <http://raulkoffman.com/wp-content/uploads/2012/07/Byung-Chul-Han-LA-SOCIEDAD-DEL-CANSANCIO.pdf>
- Herrera, G. (2017). Los discursos internacionales, la calidad de la educación y las políticas públicas. *Educación y Ciudad*, (33), 41-52.
- Holstein, J. y Gabrium, J. (2013). Práctica interpretativa y acción social. En N. Denzin y Y. Lincoln (coords.), *Manual de investigación cualitativa. las estrategias de investigación cualitativa* (pp. 228-269). Barcelona, España: Gedisa.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Loureiro, C. y Lopes, M. (2019). Aprendizagem: o imperativo de uma nova ordem econômica e social para o desenvolvimento. *Pedagogia y Saberes*, (51), 89-102. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num51-8054>
- Martos-García, D., Lorente-Catalán, E. y Marínez, J. (2018). Educación Física y pedagogía crítica: una necesidad educativa. En E. Lorente-Catalán y D. Martos-García (eds.), *Educación Física y pedagogía crítica. Propuestas para la transformación personal y social* (pp. 29-52). Valencia: Ediciones de la Universidad de Lleida.

- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro*. Buenos Aires: Katz Editores.
- Perez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.
- Poblete, C. y Gamboa, R. (2013). Teorías implícitas y proyectos educativos: una visión paradigmática de la Educación Física. *Educere*, 17(58), 465-474. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35630404010>
- Requena, A., Carrero, V. y Soriano, R. (2006). *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Rifa, M. (2003). Michel Foucault y el giro postestructuralista crítico feminista en la investigación cualitativa. *Educación y Pedagogía*, 15(37), 69-83.
- Rojas, E. (2000). *El hombre light. Una vida sin valores*. Buenos Aires: Editorial Planeta.
- Stake, R. (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *La investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Tinning, R. (1996). Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de la formación del profesorado. *Revista de Educación*, (311), 123-134. <http://redined.mecd.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/71637/00820073003930.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Zapata, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico. Su ruta de transformación. *Educación y Pedagogía*, 15(37), 177-184.
- Zuluaga, O., Echeverry, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura. Revista del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de Fecode*, (14), 3-9.

# Educación musical interactiva: desde la enculturación hacia la interculturalidad\*

## Artículo de investigación

149

Interactive Music Education: from Enculturation to Interculturality  
Educação musical interativa: da enculturação à interculturalidade

Yamal Esteban Nasif Contreras\*\*

### Para citar este artículo:

Nasif, Y. (2020). Educación musical interactiva: desde la enculturación hacia la interculturalidad. *Pedagogía y Saberes*, 53, 149–164. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10620>

\* Este es un artículo resultado de la investigación titulada *Experiencia estética en la educación musical interactiva: una mirada desde la escuela*, realizada en el Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. También es una versión ampliada de la ponencia titulada *Educación musical interactiva: una pedagogía emergente*, la cual fue presentada y publicada en el *Encuentro internacional comunicación – educación en el siglo XXI: trayectorias y desafíos*, en el segundo semestre del año 2019.

\*\* Magíster en Educación, Universidad Nacional de Colombia, Bogotá, Colombia. Candidato a Doctor en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia.  
Correo electrónico: yenasifc@correo.udistrital.edu.co

## Resumen

Este artículo es resultado de la investigación titulada “Experiencia estética en la educación musical interactiva: una mirada desde la escuela”. Plantea que es necesario que se actualicen y modifiquen las prácticas de educación musical, de acuerdo con las condiciones sociales y tecnológicas actuales. En el texto se presentan cinco experiencias de educación musical con medios digitales en cuatro colegios públicos de Bogotá. A partir de los datos de la observación etnográfica en campo, del análisis de repositorios virtuales de estas experiencias y de la información teórica sobre el tema, el investigador propone una *educación musical interactiva*, basado en las ideas de Silva (2005), sobre la educación interactiva y de Aparici y Silva (2012), sobre la pedagogía de la interactividad. Para superar el determinismo tecnológico, se adoptaron los planteamientos de Dewey (2008) sobre la experiencia estética. Entre los principales hallazgos se encuentra que en Colombia ha hecho falta una educación musical intercultural, que los medios digitales pueden facilitar los cambios en las prácticas educativas si no se piensan de una forma meramente instrumental y que la interactividad y la experiencia estética surgen en la educación musical cuando se va más allá del mero desarrollo de destrezas técnicas musicales.

### Palabras clave

educación musical; medios audiovisuales; historia de la educación; colonialismo

---

### Abstract

This article is the result of the research titled “Aesthetic experience in interactive music education: a look from the school”. It states that it is necessary for music education practices to be updated and modified, in accordance with current social and technological conditions. The text presents five experiences of music education with digital media in four public schools in Bogotá. Based on data from ethnographic observation in the field, from the analysis of virtual repositories of these experiences and from theoretical information on the subject, the researcher proposes an *interactive musical education*, based on the ideas of Silva (2005), on interactive education and Aparici and Silva (2012), on the pedagogy of interactivity. To overcome technological determinism, Dewey’s (2008) approaches on aesthetic experience were adopted. Among the main findings are that an intercultural music education has been required in Colombia, that digital media can facilitate changes in educational practices if they are not thought of in a merely instrumental way, and that interactivity and aesthetic experience arise in musical education when it goes beyond the mere development of musical technical skills.

### Keywords

musical education; audiovisual media; history of education; colonialism

---

## Resumo

Este artigo é o resultado da pesquisa intitulada “Experiência estética na educação musical interativa: um olhar da escola”. Afirma que é necessário atualizar e modificar as práticas de educação musical, de acordo com as condições sociais e tecnológicas atuais. O texto apresenta cinco experiências de educação musical com mídia digital em quatro escolas públicas de Bogotá. Utilizando dados da observação etnográfica em campo, da análise de repositórios virtuais dessas experiências e de informações teóricas sobre o assunto, o pesquisador propõe uma *educação musical interativa*, baseada nas idéias de Silva (2005), sobre educação interativo e Aparici e Silva (2012), sobre a pedagogia da interatividade. Para superar o determinismo tecnológico, foram adotadas as abordagens de Dewey (2008) da experiência estética. Entre as principais conclusões, está sendo exigida uma educação musical intercultural na Colômbia, que a mídia digital possa facilitar mudanças nas práticas educacionais se não forem pensadas de maneira meramente instrumental, e que a interatividade e a experiência estética surjam na educação musical quando vai além do mero desenvolvimento de habilidades técnicas musicais.

### Palavras chave

educação musical; meios audiovisuais; história da educação; colonialismo

---

## Introducción

La investigación en la que se basa este artículo pretende ser un aporte al conocimiento sobre educación musical en Bogotá y Colombia, e incentivar el aumento de experiencias que se sumen al desarrollo de la educación musical con medios digitales. Según los datos encontrados son pocos los autores que investigan y publican sobre estos temas. Además, la muestra de experiencias que participó y se caracterizó en esta investigación aún es reducida para una ciudad como Bogotá. Por esto, se espera ir abriendo el camino para que cada vez más docentes de educación musical se animen a investigar, reflexionar e implementar herramientas digitales en la educación musical.

Habitualmente, en América Latina la música es incluida en los ciclos de preescolar, primaria y secundaria de la educación institucional masiva; sin embargo, en regiones de una enorme riqueza musical popular, la educación formal opta por ignorarla e impone una reducción de la potencial musicalidad del niño al uso de metodologías europeas. En los ciclos secundario y medio, los planes tradicionales imponen en música, como en las demás materias, una acentuación de la dependencia cultural europea (Aharonián, 2000).

El uso de músicas populares puede tener en la enseñanza general la utilidad de neutralizar en algo la sistemática alienación con respecto a lo propio que impone el sistema. La música puede y debe ser un instrumento más para el autoconocimiento, la construcción de una identidad, o el mantenimiento o defensa de esta (Aharonián, 2000). Sin embargo, por lo general, las escuelas latinoamericanas siguen reproduciendo en los niveles básicos de la educación prácticas de enculturación<sup>1</sup> colonialistas europeas que desconocen la riqueza de las músicas populares.

Las experiencias de los estudiantes están mediadas en gran parte por la cultura digital y los medios digitales interactivos, por esto, al incluirlos en una propuesta de una *educación musical interactiva*, se podrían generar prácticas de aprendizaje significativas y con la participación de los estudiantes. En esta investigación, se propone la construcción de una *educación musical interactiva*, a partir de la asimilación de las nociones sobre experiencia estética de Dewey

(2008) y Rancière (2010), para indagar con una mirada crítica y reflexiva en el modelo de la escuela tradicional moderna, con propuestas cercanas a la cultura digital de los estudiantes del tiempo presente, es decir, que incluyan la interactividad y la cocreación con medios digitales, como también expresiones de la música popular que circulan por estos medios.

Siemens (2010)<sup>2</sup> define desde el conectivismo el aprendizaje como un proceso en el que los alumnos en lugar de ser pasivos en la adquisición del conocimiento, son cocreadores del conocimiento dentro del aprendizaje, como una forma de desarrollar su sentido de identidad, de propiedad, donde poseen lo que son por las contribuciones que hacen al conectarse, compartir y crear.

Aunque la creación a un nivel artístico profesional no es un objetivo de la educación artística en el nivel escolar, en esta investigación se considera que la percepción y creación que puedan alcanzar los estudiantes a través de la experiencia estética (Dewey, 2008), los acercan de alguna forma a crear productos digitales textuales, visuales o auditivos que involucren procesos conscientes e inconscientes de pensamiento (Poincaré, s.f.).

Por esto, se presume que las experiencias de los estudiantes con los medios digitales facilitan su acción como sujetos activos y cocreadores a través de la interactividad, entendida como una participación con estos medios, que podría integrarse a una propuesta de educación interactiva, que destaque el papel protagónico de los estudiantes con autonomía y prácticas de aprendizaje significativas, con un papel de sujetos activos en los medios digitales de comunicación.

En consecuencia, como objetivo general de la investigación se planteó interpretar la construcción de la experiencia estética en ambientes de *educación musical interactiva* en estudiantes de cuatro colegios públicos de Bogotá. Los objetivos específicos que se plantearon fueron: a) analizar críticamente el campo de la educación musical en Colombia y sus relaciones y tensiones con la *educación musical interactiva*; b) identificar los posibles cambios que se producen en las prácticas de educación musical, en cuatro colegios públicos de Bogotá, al usar y apropiarse medios digitales interactivos y otras herramientas tecnológicas; c) caracterizar las formas de interactividad alcanzadas por los estudiantes a través de la *educación musical interactiva*; d) caracterizar procesos de percepción y creación de los estudiantes, enmarcados en la experiencia estética, en ambientes de *educación musical interactiva*.

1 Colombia es un país multicultural como resultado del mestizaje de principalmente tres razas: la blanca europea española, la negra africana y la india suramericana. Desde la época de la Colonia se privilegió la enseñanza de los valores culturales de la raza europea y se invisibilizaron los valores culturales de las razas africana e indígena en la educación musical formal del país. El término enculturación colonialista se refiere a que estos procesos de invisibilización cultural continúan después de la independencia de Colombia y a que aún se mantienen en la educación musical colombiana actual.

2 Aunque la propuesta del conectivismo de George Siemens se adecúa más a la educación no formal, se considera pertinente para la construcción del objeto de estudio de esta investigación, incluir su concepto de *cocreación* en la educación formal.

## Marco teórico

Normativamente, en Colombia la educación musical está comprendida dentro del área de Educación Artística y Cultural, la cual es obligatoria para todos los grados de educación básica primaria, secundaria y media, a partir de la reglamentación de la Ley 115 de 1994. Aunque, por lo general, esta ley se traduce en que cada institución escoge si imparte a los estudiantes el área de educación artística a través de una de sus modalidades (artes plásticas, música, teatro o danzas), es decir, que no todos los estudiantes ven música o las diferentes modalidades del arte simultáneamente, sino aquellas que la institución decida enseñar. Esta normativa dio como resultado la formulación de los Lineamientos en Educación Artística y Cultural (MEN, 1998), los cuales hasta ahora siguen vigentes y constituyen un importante referente en la educación artística del país, ya que abrieron una gran promesa al proponer formar a los estudiantes con una dimensión estética o experiencia sensible, que vaya más allá del mero desarrollo de habilidades y destrezas técnicas en las diferentes disciplinas artísticas, o que solo busque la formación de artistas en la escuela sin tener en cuenta la dimensión estética o experiencia sensible de los estudiantes. Además, estos lineamientos hacen una breve mención a las ciberculturas al inicio del documento y entienden a las artes como técnicas que involucran el desarrollo de habilidades y destrezas en diferentes disciplinas. Sin embargo, plantean que formar artistas no es el propósito de la educación artística, sino brindar a los estudiantes una experiencia sensible, la cual a su vez puede ser intrapersonal (corporal a través de la percepción de los sentidos), de interacción con las formas de la naturaleza (percibir la naturaleza) y de interacción con la producción cultural (comunitaria). Según los lineamientos, esta concepción de experiencia sensible está incluida dentro de la dimensión estética y forma parte del desarrollo integral de los estudiantes. La publicación de los lineamientos cierra el siglo xx con la promesa de transformar la educación artística en Colombia, de forma que se generen nuevas propuestas para no continuar con prácticas propias de la escuela moderna, tradicionalmente excluyente y que invisibiliza los saberes de la cultura popular, en especial del arte y la música popular que tanto atraen a los estudiantes.

Además, según el estado del arte de los hitos más importantes en el campo de la historia de la educación musical en Colombia revisado, se encontró que esta no ha incluido las expresiones de la música popular colombiana (Barriga, 2004, 2014a, 2014b; Zorro, 2008); por el contrario, ha privilegiado la música

clásica europea en sus currículos. Esto evidencia que la educación musical del país no ha sido intercultural, es decir, que solo ha abarcado a la música clásica occidental europea y ha excluido a la música popular, que contradictoriamente es la que más escuchan y reciben con más facilidad los estudiantes de las últimas generaciones, sobre todo a través de las industrias culturales y los medios masivos de comunicación (Nasif, 2011), que en las últimas dos décadas se traducen en medios digitales; es decir, que si la educación se sintonizara con las emociones de los estudiantes, se podría canalizar la energía de estas emociones hacia objetivos educativos, culturales y sociales (Ferrés, 2014). Por esto, es posible que una educación musical intercultural sea facilitada a través de la inclusión de los medios digitales en la escuela, es decir, que se aproxime hacia una *educación musical interactiva*, de forma que la educación musical se beneficie de la disposición e interrelación que tienen los estudiantes con los medios digitales, para incluir la música popular que circula por estos medios en la escuela, con la respectiva supervisión y selección por parte del docente, con el fin de potenciar la participación activa y la cocreación de los estudiantes a través de la música con la que ellos más interactúan.

Igualmente, se encontró como problema el que los medios digitales aún no han sido incluidos en su totalidad en la educación artística y musical colombiana. Según un estudio internacional sobre la enseñanza de la educación artística realizado por Bamford (2009), se menciona que:

En el capítulo de las limitaciones, otro de los elementos considerados problemáticos eran las pedagogías artísticas excesivamente rígidas. Uno de los comentarios fue que la educación artística no lograba conectar con los problemas pedagógicos modernos y que, por este motivo, había quedado algo apartada en las principales agendas educativas. En Colombia se apuntó que “la educación artística no puede estancarse. Las artes cambian a medida que la sociedad cambia, pero los programas artísticos, en general, no lo han hecho. Para que la educación artística se traduzca en buenos resultados, los profesores deben adoptar nuevas tecnologías, por ejemplo formándose en el uso de las TIC y de otras competencias de utilidad para la expresión artística”. (p. 172)

Introducir tecnologías en el aula no necesariamente modifica las metodologías rígidas o los modelos de enseñanza y aprendizaje; para que esto se logre, es necesario reflexionar sobre el porqué de la implementación de las tecnologías y también sobre la pertinencia de los modelos de comunicación imperantes en el salón de clases. En este artículo, se considera que

los verdaderos cambios en el aula se dan al modificar el modelo de enseñanza aprendizaje conductista tradicional enfocado en la transmisión de contenidos por parte del profesor hacia unos estudiantes receptores pasivos, por un modelo centrado en los procesos, en el cual los estudiantes tengan un papel más participativo y activo (Kaplún, 2002); es decir, un modelo de comunicación que sea más interactivo.

Para Ryan (2004), la interactividad puede ser figurativa o literaria. La primera corresponde a la colaboración entre el lector y el texto en la producción de significado, en los que la lectura es una experiencia activa. La interactividad que surge de la tecnología electrónica es un mecanismo textual en el que el lector concibe el *texto* como un despliegue de signos y controla la dinámica de su desarrollo. Este tipo de interactividad puede ser fuerte o débil. La débil es una elección entre alternativas predefinidas; en la fuerte, el lector o interactor realiza acciones verbales o físicas y participa en la producción física del texto.

Según Silva (2005), el introducir herramientas digitales en el aula plantea el problema de que las nuevas tecnologías informáticas no necesariamente modifican el aula centrada en la pedagogía de la transmisión. Lo esencial no es solo la tecnología, sino las nuevas estrategias pedagógicas de comunicación y educación. En el aula tradicional se mantiene el mismo modelo de los medios de comunicación de masas, con paquetes preparados de información que separan la emisión y la recepción. En la enseñanza centrada en la emisión del profesor y del libro, el alumno es un receptor pasivo que no ejercita la participación ciudadana. La interactividad es un concepto de comunicación y no de informática, aunque esta sea una cualidad intrínseca de las tecnologías que permiten al usuario adentrarse, manipular y modificar contenidos en internet. El término puede ser usado para significar la comunicación entre interlocutores humanos y entre humanos y máquinas. La interactividad es el concepto más importante en la cibercultura y el más oportuno para la educación ciudadana en la era digital. El aula infopobre (con poca tecnología) puede ser interactiva si cuestiona la postura comunicacional de la transmisión, y no necesariamente la presencia de la tecnología digital.

Lévy (2007) plantea que el término *interactividad* designa la participación activa del beneficiario de una transacción de información. La posibilidad de reapropiación y recombinación material del mensaje por su receptor es un parámetro para la evaluación del grado de interactividad de un dispositivo. La interacción como una realidad virtual tiene que ver con la posibilidad de explorar o de modificar el contenido

de una base de datos y de percibir inmediatamente, en un modelo *sensible*, los nuevos aspectos de la base de datos revelados por los gestos que se acaban de realizar. Las realidades virtuales sirven de medios de comunicación. Varias personas geográficamente dispersas pueden alimentar una base de datos de un modo gestual y recibir informaciones sensoriales. Cuando una de las personas modifica el contenido de la memoria compartida, los otros perciben el nuevo estado del entorno común. Cada vez que uno de los participantes mueve o modifica la descripción de su imagen, los otros participantes perciben su movimiento. Este tipo de dispositivo de comunicación sirve para juegos, entornos de aprendizaje de trabajo, prefiguraciones urbanísticas, simulaciones de combate, etc. Las realidades virtuales compartidas deben considerarse dispositivos de comunicación *todos-todos*, propios de la cibercultura.

Para Casacuberta (2011), la interactividad es la posibilidad del usuario de interactuar para crear un producto cultural, de forma que sus acciones definan una obra y generen contenidos diferentes. Según este autor, la interactividad no es una categoría tecnológica, sino psicológica, porque depende de fenómenos cognitivos.

Por su parte, Orozco, Navarro y García-Matilla (2012) afirman que la mera interactividad es distinta del intercambio complejo y cultural que se hace más allá de lo instrumental, ya que supone aprendizajes, entrenamientos, agencias y voluntades explícitas de los sujetos que interactúan.

Para este artículo, la interactividad implica la elaboración de un contenido visual, auditivo o textual por parte de un estudiante, a partir de un contenido visual, auditivo o textual propuesto por el profesor u otro estudiante. Estos contenidos pueden ser elaborados con o sin tecnología, de forma que, en esta interactividad, los estudiantes no sean pasivos en la recepción de información, sino que sean sujetos activos y cocreadores (Siemens, 2010) participantes en un intercambio de informaciones, en el que tanto ellos como el profesor sean en algún momento emisores y receptores de forma aleatoria. Por esto, los resultados de la investigación en la que se basa este artículo están enmarcados en el campo de la educación-comunicación en la cultura, o educocomunicación, aplicado a la educación musical con medios digitales, al interpretar la interactividad como un entorno educativo en el que hay un tipo de comunicación *online* u *offline* todos-todos, es decir, en el que todos sus participantes puedan tener el rol de sujetos emisores y no solo de receptores.

Por estas problemáticas, los medios digitales en la educación musical no son algo meramente técnico, sino que destacan la participación activa y la cocreación (Siemens, 2010) de los estudiantes a través de las posibilidades de percepción, creación e interactividad que estos les ofrecen. Los procesos de percepción y creación completos a los que llegan los estudiantes constituyen lo que Dewey (2008) denominó *experiencia estética*. Así, se propone una *educación musical interactiva* que incluya las experiencias previas de los estudiantes en los planes de educación musical.

## Metodología

La investigación de la que surgió este artículo, analizó y caracterizó cualitativamente cinco experiencias de educación musical con medios digitales en cuatro instituciones públicas de Bogotá, para rastrear los cambios que se producían en los modelos de enseñanza/aprendizaje al introducir medios digitales en la educación musical. Además, se revisaron críticamente las tensiones y relaciones de la historia de la educación musical en Colombia con la *educación musical interactiva*.

El análisis de los resultados está orientado hacia un modelo de desarrollo compatible, es decir, hacia formas de acoplar nuevos sistemas tecnológicos con los sistemas tradicionales que encauzan una afinidad sociotécnicocultural entre las innovaciones y los sistemas tradicionales a través de la valoración de la compatibilidad o incompatibilidad entre los dos sistemas (Medina, 2007).

Igualmente, se realizaron entrevistas a docentes y estudiantes en las experiencias seleccionadas y se recolectó información bibliográfica sobre el tema, que permitió revisar críticamente los datos encontrados. Además, se hizo una triangulación entre los datos encontrados en el trabajo de campo, la teoría al respecto y la interpretación del investigador.

El problema de esta investigación se inscribe en el enfoque tecnográfico de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad (CTS) porque se busca rastrear la interactividad entre docentes y estudiantes con artefactos tecnológicos dirigidos hacia la educación musical. Además, se pretendió analizar cómo las experiencias seleccionadas cuestionaban el modelo de la pedagogía de la transmisión propio de la escuela moderna, con prácticas que se aproximaban a la interculturalidad, la interactividad y la música popular, resaltarán la relación entre la técnica, la cultura y la sociedad y, a su vez, cuestionarán el poder de los procesos de enculturación colonialista europea al incluir expresiones populares y locales.

Se obtuvo la información a través de una etnografía multimodal (Guber, 2001; Ameigeiras, 2006; Galindo, 1998) con trabajo de campo con profesores y estudiantes, y el análisis de repositorios virtuales con una etnografía virtual que fuera multisituada y recogiera información en diferentes espacios y lugares.

Entre los criterios de sistematización se encuentran: trabajo con un diario de campo, guías de observación, entrevistas etnográficas, y observación y análisis de repositorios virtuales. De esta forma, la investigación pretende ser una provocación para transformar el campo de la educación musical con medios digitales en Bogotá y Colombia, y para enriquecer los estudios de educomunicación aplicados a la educación musical del país y del mundo.

## Resultados

Desde disciplinas como la historia cultural, la musicología, la etnomusicología y la antropología cultural, varios autores evidencian una división entre las músicas populares colombianas y la música académica europea. Esta división surgió en la época de la Colonia y se agudizó en el siglo XX con la creación del Conservatorio Nacional.

En primer lugar, con el estudio de fuentes primarias y secundarias, esta investigación hizo un compendio por la historia de la educación musical en Colombia. Este inicia con la música en la Conquista y la Colonia, pasa por la Escuela de Artes y Oficios, la Escuela Nacional de Música, el Conservatorio Nacional de Música, y llega hasta instituciones de educación musical en el nivel superior o universitario actuales. El recorrido rastrea el origen y el desarrollo de una dominación y enculturación colonialista ejercida por estas instituciones que representan el poder de políticas de Estado, sobre la cultura musical colombiana. Inicialmente, se rastreó la relación de enculturación colonialista de la música europea, representada en el poder que ejercían algunas instituciones en momentos de la historia de Colombia, como la Colonia, la Independencia y la República, y que se manifestaban en la educación musical colombiana. Esta relación genera una división entre la música popular o folklórica colombiana y la música académica europea. La división es dirigida por instituciones de poder, como: la Iglesia en la Conquista y la Colonia, el Estado en la Independencia, y el positivismo y el conductismo en las instituciones de educación musical del país.

El recorrido completo por la historia de la música en Colombia se encuentra en la tesis doctoral y en un capítulo de libro, ambos escritos por el investigador Nasif (2017, 2019). Sin embargo, es importante señá-

lar que este recorrido está basado en las investigaciones de diferentes autores del campo de la educación musical en Colombia (Aharonián, 2000; Banrepcultural, 2017; Barriga, 2004, 2014a, 2014b; Bermúdez, 1995, 2000; Cárdenas y Lorenzo, 2013; Duque, 2000; Huertas, 2016; Miñana, 1991, 2000a, 2000b; Morales, 2012; Ospina, 2013; Lorenzo y Cárdenas, 2010; Rojas, 2005; Vanegas, 2018; Vásquez, 2014; Zorro, 2008)

En este recorrido por la educación musical del país, se propone superar la enculturación colonialista y la división entre las músicas populares y la música académica europea con los estudios sobre musicología o etnomusicología que están empezando a surgir en Colombia, como un recurso para tener materiales que visibilicen las músicas populares en los planes de estudio de la educación musical del país.

Se encuentra, como resultado de este recorrido, la manera en la que la educación musical en Colombia ha estado descontextualizada y ha ido en una dirección diferente a la de la cultura popular musical del país. El poder de las instituciones dominantes se ha utilizado para reproducir prácticas de enculturación colonialistas europeas en la educación musical. Escasamente se han desarrollado en el país programas y proyectos con un enfoque intercultural y acordes a la cultura popular musical triétnica o urbana de Colombia. Además, se puede suponer que los estudiantes y profesores de música que se forman en las instituciones de educación superior del país deben amoldar sus intereses y expectativas a los modelos europeos que imponen estas instituciones, con programas que no son pensados para ellos. Probablemente, estos estudiantes escogen un estudio profesional de la música inclinados por las producciones musicales que reciben de las industrias culturales y la música popular, más que por la música académica europea.

Es decir que, en lugar de seguir alimentando estas divisiones y dualismos, se propone establecer diálogos constructivos y enriquecedores entre las músicas populares y la música académica europea. Sin desconocer la importancia de ambos tipos, se podrían potenciar los aprendizajes musicales de los estudiantes con diálogos semejantes a los propuestos por Martín-Barbero (2002) entre la cultura mediática y la cultura del libro, ya que precisamente por los medios de comunicación circulan las músicas populares con las que los estudiantes están más familiarizados (Nasif, 2011). Similarmente a la propuesta por un diálogo entre una primera alfabetización letrada y una segunda alfabetización audiovisual (Martín-Barbero, 2002), se podría establecer un diálogo entre el lenguaje de la música académica europea y los lenguajes de las músicas populares colombianas o urbanas.

## Banda Música Marcial Mercedaria

En cuanto a los resultados del trabajo de campo, en el caso de Banda Música Marcial Mercedaria se encontró que esta es una agrupación de gran calidad, especialmente gracias a la gran experiencia y carisma de su director. En una de sus presentaciones, el investigador pudo observar las de otras dos bandas de colegios públicos del distrito, en la que la calidad musical y coreográfica de la Banda Música Marcial Mercedaria sobresalió fácilmente.

El estilo de dirección del profesor hace que las estudiantes aprendan el manejo de su instrumento, el repertorio y las coreografías con autonomía, ya que el docente es más un tutor que da algunas pautas a sus estudiantes y logra que ellas asuman parte de la responsabilidad del aprendizaje de las melodías y canciones que se interpretan en la banda. Por ejemplo, al estar montando una canción, el docente suele dejar un tiempo de los ensayos para que cada grupo de instrumentos repase por su cuenta los elementos musicales del repertorio, con el fin de que las estudiantes los aprendan y memoricen con autonomía o con la supervisión de la estudiante líder del grupo de instrumentos y el acompañamiento del director. Además, ellas desarrollan un aprendizaje autónomo al utilizar los videos tutoriales de YouTube y los documentos de teoría musical que su director les comparte por medio de su página web (<https://bm3lamerced.wixsite.com/banda-la-merced-bm3>).

Se encontró también que el uso de un grupo de Facebook no modifica las prácticas de enseñanza y aprendizaje de un ensayo convencional de una banda de marcha, solo cambia un poco la forma de divulgar y difundir la información acerca de los ensayos y presentaciones, tanto a las estudiantes como a los padres de familia. Además, es importante destacar que, en una banda de marcha, las coreografías y el movimiento les dan a este tipo de agrupaciones un valor agregado: el desarrollo de la motricidad tanto fina como gruesa de sus integrantes, que deben combinar la interpretación de su instrumento con el movimiento de sus cuerpos marchantes.

Igualmente, esta banda de marcha incluye música popular colombiana en su repertorio, lo que constituye una resistencia intercultural frente a las prácticas de educación musical colonialistas europeas encontradas en el recorrido por la historia de la educación musical colombiana. En especial, se halló que el rol de la bastonera mayor es uno de los más creativos de la banda, ya que su función es inventar y dirigir las coreografías para las demás bastoneras, además de desempeñar también un rol de dirección en la interpretación de las canciones de toda la banda, aspectos

que son percibidos por el público contemplador. Por esto se considera que el papel creativo de la bastonera mayor constituye una experiencia estética, en los términos de Dewey (2008).

Esta experiencia presenta una compatibilidad intermedia entre los nuevos sistemas tecnológicos con los sistemas tradicionales (Medina, 2007), ya que los ensayos se dedican principalmente a la coreografía y el repertorio, y el grupo de Facebook se usa más de manera instrumental, informativa y operativa

para coordinar los ensayos y las presentaciones, a excepción de algunas publicaciones educativas sobre las bandas de marcha que publica el director o de la publicación de los registros realizados por el investigador. De igual manera, las estudiantes tienen un rol de receptoras, al trabajar con la información que el director de la banda les comparte por medio de Facebook y de la página web, es decir, que prevalecen las prácticas comunicativas transmisivas con los nuevos sistemas tecnológicos.

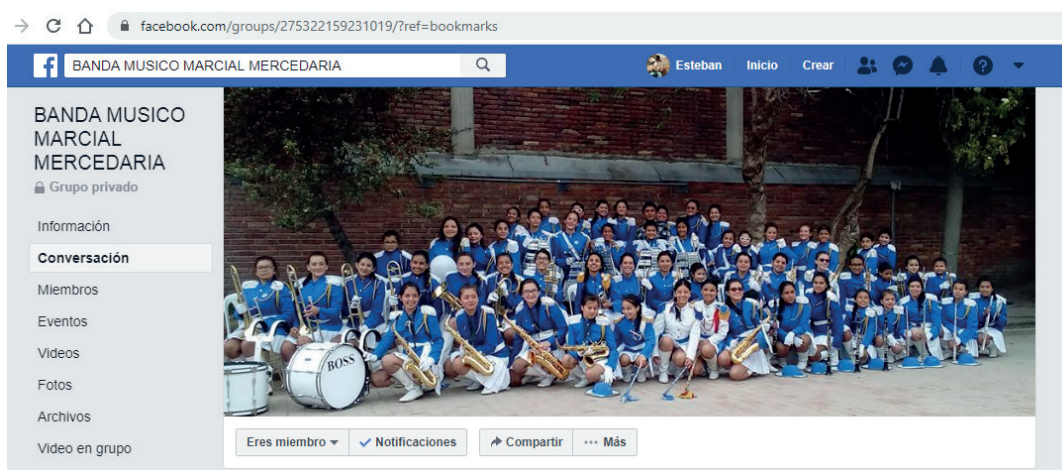


Figura 1. Grupo de Facebook de la Banda Música Marcial Mercedaria

Fuente: elaboración propia

## Rondalla Rodriguista

Esta es una agrupación con buena calidad musical, debido a la larga experiencia de la docente quien asume la elaboración de los arreglos de las canciones del repertorio, adecuándolos a la edad y al grado de destreza de cada grupo de estudiantes (inicial, intermedio, avanzado), con una dificultad que les permite aprender e interpretar correctamente sus partes melódicas musicales, tanto individual como grupalmente.

En esta experiencia es importante destacar que el grupo de Facebook creado por el investigador se convirtió en un espacio de divulgación y visibilización de los avances y procesos de aprendizaje de los estudiantes de la Rondalla Rodriguista, los

cuales fueron apreciados por los padres de familia y algunos estudiantes que integran el grupo, a partir de los registros fotográficos y audiovisuales que fueron publicados, tanto por el investigador como por la maestra que dirige la Rondalla. Sin embargo, el uso del grupo de Facebook para la Rondalla no modifica las prácticas de enseñanza y aprendizaje en el aula de una clase de música convencional, solo permitió que la docente y el investigador divulgaran y difundieran entre los padres de familia y estudiantes de la Rondalla los ensayos y presentaciones que se realizaron durante el año, en una especie de diario *online* (Santos y Weber, s.f.), que cambió un poco las formas de comunicación entre la docente, los padres de familia y los estudiantes.

También se resalta que el buen manejo de grupo que posee la docente favorece la interactividad *offline*, ya que los estudiantes pueden interpretar sus partes melódicas, tanto individual como grupalmente, siendo escuchados con atención en un ambiente de tolerancia y respeto. Es decir, que esta experiencia presenta elementos de un modelo de educación interactiva *offline*, como la transformación del espectador en actor y la bidireccionalidad (Silva, 2005; Aparici y Silva, 2012). Sin embargo, este hecho se facilita por el reducido número de estudiantes con los que trabaja la docente en cada hora de clase, es decir, que el horario de trabajo de la docente consiste en el ensayo y montaje de las canciones del repertorio de la Rondalla por grupos pequeños de estudiantes (aproximadamente 10 en cada uno), por instrumentos, según su grado de destreza en el instrumento (inicial, intermedio, avanzado) o según la jornada (mañana, tarde). Los ensayos generales de toda la Rondalla solo se realizan algunos días antes de una presentación. Esto permite a la docente un trabajo individual casi que personalizado con cada estudiante dentro de su

horario normal de clase. Es decir que, en una primera mirada, la interactividad *offline* se ve facilitada cuando hay grupos más reducidos de estudiantes.

Igualmente, es relevante la selección de repertorio popular latinoamericano y colombiano en esta agrupación, ya que, de nuevo, se evidencia no solo un factor de resistencia intercultural frente a las prácticas colonialistas europeas ya mencionadas, sino también una construcción de identidad por parte de los estudiantes al incluir repertorio popular y juvenil con el que los estudiantes se identifican con facilidad (Nasif, 2011).

Además, esta experiencia presenta una compatibilidad intermedia entre los nuevos sistemas tecnológicos y los tradicionales (Medina, 2007), ya que el grupo de Facebook funcionó más como un diario *online* (Santos y Weber, s.f.) tanto de todo el proceso educativo de ensayo y el montaje de las canciones, como de los registros realizados por el investigador. Es decir, prevalecen algunas prácticas transmisivas sobre los nuevos sistemas tecnológicos.



Figura 2. Grupo de Facebook de la Rondalla Rodriguista

Fuente: elaboración propia

## Historias Musicales con Lenguajes Artísticos

En esta experiencia se evidenció un trabajo interdisciplinar entre el teatro, la música, el dibujo y el lenguaje escrito, en el que todas las artes son consideradas como diversas formas de lenguaje.

El uso de dispositivos móviles para grabar archivos de audio y video constituye un cambio en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, ya que el docente permite que los estudiantes salgan del aula de clase y busquen dentro del colegio un espacio adecuado para realizar sus grabaciones en grupos, sin que un grupo interfiera

con el trabajo de los otros. Esto define a la clase de música como un espacio de disenso en el que los estudiantes construyen una experiencia estética (Rancière, 2010). Además, se encontró un cambio en la forma de presentación de los trabajos, ya que con la plataforma *Edmodo* se puede hacer desde cualquier lugar en cualquier momento, les ayuda a los estudiantes a terminar y mejorar sus trabajos en casa, y también sirve para conservarlos a futuro. Al publicarlos, los estudiantes se convierten en sujetos emisores que están compartiendo contenidos no solo con su profesor, sino con sus demás compañeros de grupo.

Igualmente, se destaca que los alumnos logran realizar procesos de percepción y creación completos que construyen una experiencia estética a través de diferentes lenguajes artísticos. Además, tienen un rol de creadores o autores que publican audios, videos, dibujos y narrativas a través de *Edmodo*.

De esta manera, esta experiencia presenta algunos de los elementos de un modelo de educación interactiva, como el aprendizaje centrado en el estudiante

y la transformación del espectador en actor (Silva, 2005; Aparici y Silva, 2012). Por otro lado, con esta iniciativa hay compatibilidad adecuada entre los nuevos sistemas tecnológicos y los tradicionales, ya que hay un buen balance entre las herramientas tecnológicas aplicadas a la clase de música y un modelo de comunicación en el que los estudiantes son emisores y receptores en diferentes momentos del proceso educativo (Medina, 2007).



Figura 3. Grupo de Edmodo de Historias Musicales

Fuente: elaboración propia

## Apreciación musical en *Edmodo*

Aquí, la metodología de clase invertida a través de esta plataforma modifica el modelo de la pedagogía de la transmisión, por el de la pedagogía de la interactividad, en la que los estudiantes ya no son receptores pasivos de la información que les da la profesora, sino que se transforman en emisores activos que comunican opiniones argumentadas, tanto a la docente como a sus demás compañeros de grupo.

En esta experiencia, la docente logra complementar los talleres instrumentales de la clase de música con la apreciación musical, a través de audiciones de música de vanguardia del siglo xx, al seguir la modalidad de la clase invertida con la plataforma de Edmodo. Así, no solo amplía los contenidos de la asignatura, sino que logra ponerse en contacto con sus estudiantes en cualquier momento y espacio *online*, y no solo en las escasas dos horas semanales por semestre.

Las audiciones que la docente propuso a través de la plataforma de *Edmodo* acercan con facilidad a los estudiantes a la música de vanguardia del siglo xx, al seleccionar una parte del repertorio con canciones con las que ellos pueden estar ya familiarizados a través de los medios de comunicación y de las industrias culturales del entretenimiento, como es el caso de la

banda sonora de la serie animada *Futurama*, la banda sonora de la película *Wiplash* o el del clásico *El ratón*, de Cheo Feliciano de la Fania All-Stars.

También se pueden encontrar cambios en cuanto a la selección de repertorio popular o de vanguardia, frente a la preferencia colonialista por la música clásica académica propia de la historia de la educación musical en Colombia.

Igualmente, hay varios elementos de un modelo de educación interactiva, como el aprendizaje centrado en el estudiante, la transformación del espectador en actor, la bidireccionalidad y el diálogo a través de la conexión (Silva, 2005; Aparici y Silva, 2012); además, este caso representa una forma de interactividad cultural compleja (Orozco, Navarro y García-Matilla, 2012).

Aquí, los estudiantes aprenden a expresarse y a opinar de forma argumentada desde su subjetividad al escribir comentarios sobre música del siglo xx en la plataforma de Edmodo, como también al contrastar la información que encuentran en internet con las obras que publica la profesora y las opiniones de sus compañeros. Por estas razones, esta práctica tiene una compatibilidad muy adecuada entre los nuevos sistemas tecnológicos y los tradicionales (Medina, 2007), debido a la combinación de un modelo de comunicación interactivo con el uso de nuevas tecnologías.

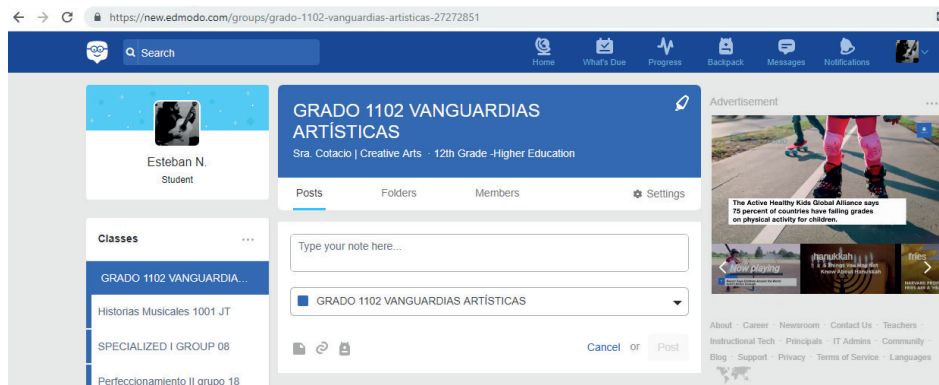


Figura 4. Grupo de Edmodo de Vanguardias Artísticas

Fuente: elaboración propia

## Aprendiendo guitarra con las TIC

Con esta propuesta hay cambios en los modelos de enseñanza y aprendizaje al implementar las nuevas tecnologías, ya que estas últimas no son un mero complemento en las prácticas, sino que forman parte de la clase y permiten que esta sea exitosa; además, los estudiantes reducen sus niveles de violencia, mejoran su convivencia, aprenden a tocar la guitarra y a manejar herramientas digitales.

El docente recurre a varias herramientas tecnológicas, como *Youcisan*, *Evernote*, *Zommlt* y *Screen Mirroring* y de maneras muy diferentes, con el computador portátil, con el televisor, la tableta, además de internet. Además, los estudiantes aprovechan las herramientas tecnológicas de muchas formas, en las que asumen distintos roles, como el de interpretar la guitarra, elaborar contenidos y publicar comentarios y opiniones argumentadas en el blog del docente (<http://alsondeltic.blogspot.com/>).

Igualmente, en este ejercicio se evidencian más elementos de un modelo de educación interactiva, como la intervención del usuario en el contenido, la transformación del espectador en actor, el diálogo individualizado con los servicios conectados. Además, se observan los tres principios de la interactividad: a) la participación/intervención en la que se interviene la información o modifica un mensaje; b) la bidireccionalidad/hibridación de la emisión y la recepción en la cocreación; c) la permutabilidad/potencialidad para realizar cambios, asociaciones y producir múltiples significados (Silva, 2005; Aparici y Silva, 2012).

Al elaborar videos en *stop motion*, los estudiantes combinan procesos de creación con la interpretación de la guitarra, ya que deben producir un video en el que se observe la interpretación de una canción en la guitarra sin recurrir al sonido, y en el que las imágenes transmitan el transcurrir de la interpretación de forma organizada y sincronizada.

En esta última experiencia se encontró que el docente prefiere seleccionar canciones del repertorio popular para enseñar a tocar guitarra a los estudiantes con canciones que ellos conozcan. Esto también marca un cambio con respecto a las prácticas de enculturación colonialistas de enseñanza de la música a través del repertorio clásico encontradas en el recorrido por la historia de la educación musical en Colombia. Además, en este caso se encuentra una compatibilidad muy completa entre los nuevos sistemas tecnológicos y los sistemas tradicionales (Medina, 2007), debido a que hay una buena combinación de un modelo de comunicación interactivo con un uso adecuado y organizado de herramientas tecnológicas hacia objetivos precisos.



Figura 5. Código QR del video aprendiendo guitarra con las TIC, generado en la página <https://www.codigos-qr.com/generador-de-codigos-qr/>

Fuente: elaboración propia

## Conclusiones

A partir de las ideas de Silva (2005), sobre la educación interactiva y de Aparici y Silva (2012), sobre la pedagogía de la interactividad, se propone la elaboración conceptual de la *educación musical interactiva*, en la que los estudiantes participen como sujetos cocreadores (Siemens, 2010) a través de la creación y publicación de contenidos digitales en diarios *online* (Santos y Weber, s.f.). Además, esta se sustenta en la concepción de experiencia estética de Dewey (2008) para entender la música con una visión que vaya más allá del reduccionismo técnico y que contemple la interpretación y la creación musical como un proceso de percepción completo en el que el sujeto reflexiona, interpreta y contempla la música sin reducirla a la ejecución de habilidades y destrezas técnico-musicales. La experiencia estética trasladada al uso de los medios digitales en la educación musical insinúa asumir tanto el arte, como la incorporación de los medios digitales, como un proceso creativo que no se reduce a artefactos y desarrollos técnicos, sino a herramientas que potencian los procesos de percepción y creación en los estudiantes.

Al rescatar el concepto de *experiencia estética* de Dewey (2008), la *educación musical interactiva* se convierte en una pedagogía emergente (Adell y Castañeda, 2015; Gros, 2015; Magro, 2016) que aprovecha la revolución digital actual para materializar las propuestas formuladas por este autor norteamericano del siglo xx, en las condiciones tecnológicas, sociales y culturales del siglo xxi.

La *educación musical interactiva* toma como referentes experiencias de educación musical con medios digitales desarrolladas principalmente en España. Estas promueven habilidades y competencias como: el pensamiento crítico (Gértrudix y Gértrudix, 2010); la expresión musical (Romero, 2004); la interculturalidad (Bernabé, 2013); el uso de edublogs (Romero y Vela, 2013); el uso de *software* libre, u *open source* (Sánchez y Cía, 2011); el análisis, la síntesis, la evaluación, la creatividad, etc. (Adell, 2011); la expresión y el ritmo (Rial y Villanueva, 2013); la inmersión (Gértrudix y Gértrudix, 2011); la búsqueda de un *sonido* (Delalande, 2004); la composición y la creación musical (Giráldez, 2010; Giráldez y Pimentel, 2011); las narrativas transmedia y la gamificación (Nasif y Gértrudix; 2017a, 2017b).

En varias de las experiencias caracterizadas en este artículo se encuentran elementos de la *educación musical interactiva*, como: la participación de los estudiantes como sujetos cocreadores, el desarrollo no solo de procesos de percepción, sino también de expresión de su subjetividad a través de dibujos,

historias narrativas escritas, opiniones argumentadas con pensamiento crítico y de la elaboración de contenidos de audio o video para publicar en internet. Es decir, de experiencias estéticas que se potencian con el uso de herramientas tecnológicas de una forma activa, creativa y participativa que los posiciona como sujetos emisores en un proceso comunicacional abierto.

Para superar la enculturación colonialista en la educación musical se sugiere incluir la música popular, en un sentido amplio del término, en los planes de estudio de educación musical del país, ya que es precisamente por los medios digitales tan familiares a los estudiantes por donde más circula este tipo de música (Nasif, 2011). Sin embargo, es necesario aclarar que el docente es quien tiene la facultad de decidir qué tipo de música popular considera la más adecuada y pertinente para la formación de sus estudiantes, siempre y cuando haga una selección a partir de los gustos iniciales de estos y los lleve a conocer y escuchar la música popular o clásica europea que mejor apoye los procesos creativos y los contenidos de su clase. En otras palabras, la educación musical con una tendencia hacia la interculturalidad podría resolver la división entre la música clásica europea y la música popular; sin desconocer el valor de ambas, se podría acercar a los estudiantes a sintonizar sus emociones con el currículo y a canalizar su energía hacia objetivos educativos, culturales y sociales a través de las pantallas (Ferrés, 2014).

En la *educación musical interactiva* se sugiere la inclusión de los medios digitales con una visión emancipadora, que desarrolle el pensamiento crítico, la creatividad, la inmersión y la participación activa de los estudiantes como protagonistas y cocreadores del conocimiento en los procesos de aprendizaje (Siemens, 2010), a diferencia de una visión meramente instrumental, que solo ve a los medios digitales como una simple herramienta técnica sin transformar las estructuras de la educación basada en la transmisión moderna tradicional. La *Educación musical interactiva* destaca el papel de los estudiantes como sujetos emisores activos, participativos y cocreadores, principalmente a partir de la producción, elaboración y publicación de contenidos digitales musicales *online*, pero también a partir de un modelo comunicativo todos-todos *offline*.

Por su parte, a partir del trabajo de campo de esta investigación, se encontró que la interactividad no solo concierne a los docentes y estudiantes que participan en una investigación; actualmente los medios digitales permiten que el mismo investigador también se involucre más en su propio proceso mediante la

publicación de contenidos digitales en las plataformas de las experiencias a investigar, logrando así desarrollar un diario de campo *online* (Santos y Weber, s.f.).

Al responder a los objetivos de la investigación, los estudiantes de los colegios públicos que forman parte de este trabajo participan en la construcción de experiencias estéticas en ambientes de *educación musical interactiva* cuando tienen la posibilidad de participar en la clase de música con interactividad *online* u *offline*. Este aspecto se ve cuando el docente es más un emisor autor que también promueve el rol de los estudiantes como sujetos emisores en un modelo de comunicación interactiva (Aparici y Silva, 2012).

Con respecto a los antecedentes del campo de la educación musical en Colombia, se puede afirmar que como en la formación de docentes de educación musical del país predominan prácticas de enculturación colonialistas europeas, los docentes de educación musical en los niveles de educación escolar deben encontrar maneras diferentes de enseñar a las que aprendieron en su formación profesional. Los avances tecnológicos se están produciendo rápidamente y muchos de estos docentes se están enfrentando a un entorno tecnocultural diferente al que encontraron en su formación universitaria. Los medios digitales facilitan la resistencia a los procesos de enculturación colonialistas europeos mencionados a través de la inclusión de las músicas populares nacionales y urbanas que generalmente circulan por estos medios.

En cuanto a los cambios en los modelos de enseñanza y aprendizaje, en los casos aquí analizados las herramientas tecnológicas modifican estos modelos cuando se transita desde la pedagogía de la transmisión hacia la pedagogía de la interactividad (Silva, 2005; Aparici y Silva, 2012) en ambientes en los que se promueve la participación de los estudiantes como sujetos emisores activos y que no solamente tienen un rol de receptores pasivos.

Acerca de las formas de interactividad alcanzadas por los estudiantes, al comparar las plataformas de las cinco experiencias de educación musical con medios digitales caracterizadas en esta investigación, se observó que *Edmodo* o la elaboración de un edublog en *Blogger* por parte del docente favorecen y potencian más la interactividad de los estudiantes, a diferencia de la plataforma de Facebook, en la cual el grado de interactividad es más bajo. Se puede suponer que esta diferencia se debe a que *Edmodo* o *Blogger* pueden ser pensadas de una forma más académica y para elaborar contenidos más profundos en un entorno que está diseñado específicamente a la finalidad educativa de la propuesta pedagógica del docente. En cambio, Facebook puede ser entendida

más bien como un entorno de entretenimiento social en el que las múltiples publicaciones, que en su mayoría son *memes* que comparten los usuarios de esta red, están pensados para ser contemplados de una forma rápida y para interactuar con estas publicaciones a través de reacciones como un *like* o un comentario breve, más que con opiniones argumentadas de forma crítica o con la elaboración de contenidos. En cambio, *Edmodo* o *Blogger* tienen más condiciones para que surjan en ellas el género discursivo y la argumentación (Calderón, 2003).

Sobre los procesos de percepción y creación de los estudiantes, se puede afirmar que la *educación musical interactiva* favorece la construcción de la experiencia estética cuando en las experiencias educativas se va más allá del hecho meramente musical, es decir, cuando se potencia la educación musical complementándola con elementos como la argumentación, la creación, el pensamiento crítico y la producción y publicación de contenidos.

A manera de conclusión, el concepto de *experiencia estética* (Dewey, 2008; Rancière, 2010) aplicado a la educación musical permitió vislumbrar los procesos creativos que surgen no solo en el acto de crear, sino también en la contemplación. La experiencia estética surge ahí donde los seres humanos actúan como sujetos creativos que reconocen sus prácticas mucho más allá de la repetición memorística de interpretaciones musicales, sino como actos únicos e irrepetibles que están atravesados por la sensibilidad artística, el disenso y la libertad de la mirada, en la creación de contenidos sonoros, visuales o textuales que contienen un *aura* que los hace únicos.

## Referencias

- Adell, J. (2011). Pedagogía 2.0. En J. Hernández, M. Pennesi, D. Sonbrino y A. Vázquez (coords.), *Experiencias educativas en las aulas del siglo XXI: innovación con TIC* (pp. 11-14). Madrid, España: Ariel y Fundación Telefónica. <https://www.fundaciontelefonica.com/cultura-digital/publicaciones/87/#openModal>
- Adell, J. y Castañeda, L. (2015). Las pedagogías escolares emergentes. *Cuadernos de Pedagogía*, 462, 1-4. <https://bit.ly/2INgr11>
- Aharonián, C. (agosto de 2000). Músicas populares y educación en América Latina. En *Actas del III Congreso Latinoamericano de la Asociación Internacional para el Estudio de la Música Popular IASPM-AL* (pp. 1-23). Bogotá. <https://bit.ly/2GALj1B>

- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-152). Barcelona: Gedisa.
- Aparici, R. y Silva, M. (2012). Pedagogía de la interactividad. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*. <https://bit.ly/2ZGCLPo>
- Bamford, A. (2009). *El factor ¡wauu! El papel de las artes en la educación: Un estudio internacional sobre el impacto de las artes en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Barriga Monroy, M.L. (2004). La educación musical en Bogotá 1880-1920. *El Artista*, 1, 7-17. <https://bit.ly/2XJypVW>
- Barriga Monroy, M.L. (2014a). La Academia Nacional de Música en Bogotá de 1882 a 1898: reglamentos, planes de estudio, usos y costumbres. *El Artista*, 11, 235-258. <https://bit.ly/2IWjwvq>
- Barriga Monroy, M.L. (2014b). Historia de la Academia Nacional de Música en Bogotá de 1899 a 1919: la guerra de los Mil Días y el primer Conservatorio Nacional de Música. *El Artista*, 11, 277-300. <https://bit.ly/2GLX6vt>
- Bermúdez, E. (1995). *Historia de la música en Colombia: música indígena, tradicional y cultura musical durante el periodo colonial siglos XVI- XVII*. Bogotá: Instituto Colombiano de Cultura.
- Bermúdez, E. (2000). *Historia de la música en Santafé y Bogotá, 1538-1938*. Bogotá: Fundación de Música.
- Bernabé Villodre, M.M. (2013). Interculturalidad y nuevas tecnologías en la clase de música de Educación Secundaria. *Revista Teoría de la Educación: Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 14(2), 252-270.
- Calderón, D.I. (2003). Género discursivo, discursividad y argumentación. *Enunciación*, 8(1), 44-56. <https://bit.ly/2ypspdN>
- Cárdenas Soler, R.N. y Lorenzo Quiles, O. (2013). Estudio sobre características profesionales de los docentes de licenciaturas en Música en Colombia. *Educación XX1*, 16(2), 161-182. <https://doi.org/10.5944/educxx1.16.2.2638>.
- Casacuberta, D. (2011) ¿Hay secretos en la creación colectiva? En J.A. Rodríguez (ed.), *Narratopedia: reflexiones sobre la narrativa digital, creación colectiva y cibercultura* (pp. 165-182). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. <https://bit.ly/2O6nm4d>
- Delalande, F. (2004). La enseñanza de la música en la era de las nuevas tecnologías. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, (23), 17-23.
- Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona: Paidós.
- Duque, E.A. (2000). Instituciones musicales. En E. Bermúdez, *Historia de la música en Santafé y Bogotá, 1538-1938* (pp. 125-148). Bogotá: Fundación de Música.
- Ferrés Prats, J. (2014). *Las pantallas y el cerebro emocional*. Barcelona: Gedisa.
- Galindo Cáceres, L.J. (1998). Etnografía: el oficio de la mirada y el sentido. En M.A. Calderón Reyes (ed.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 347-383). Naucalpan de Juárez: Pearson.
- Gértrudix, M. y Gértrudix, F. (2010). La utilidad de los formatos de interacción músico-visual en la enseñanza. *Comunicar*, xvii(34), 99-107.
- Gértrudix, F. y Gértrudix, M. (2011). La educación musical en entornos inmersivos. *RUIdeRA*. <https://bit.ly/2GGFbVN>
- Giráldez Hayes, A. (2010). La composición musical como construcción: herramientas para la creación y la difusión musical en internet. *Revista Iberoamericana de Educación*. (52), 109-125. <https://bit.ly/2V0gPAM>
- Giráldez, A. y Pimentel, L.G. (2011) Artes y tecnologías en la escuela. En *Educación artística, cultura y ciudadanía: de la teoría a la práctica*. Madrid: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). <https://www.oei.es/uploads/files/microsites/28/140/libroedart-delateoria-prov.pdf>
- Gros, B. (2015). La caída de los muros del conocimiento en la sociedad digital y las pedagogías emergentes. *EKS*, 16(1), 58-68. <http://dx.doi.org/10.14201/eks20151615868>
- Guber, R. (2001). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Bogotá, Colombia: Norma.
- Huertas, M. (2016). Notas para una historia de la educación artística en Colombia en el siglo xx. *Credencial Historia*, (314). <https://bit.ly/2V0wbVu>
- Kaplún, M. (2002). *Una pedagogía de la comunicación (el comunicador popular)*. La Habana, Cuba: Editorial Caminos. [https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el\\_comunicador\\_popular\\_0.pdf](https://perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/kaplun-el_comunicador_popular_0.pdf)
- Lévy, P. (2007). *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital*. Barcelona: Anthropos.
- Lorenzo, O. y Cárdenas, R.N. (2010). Antecedentes y actualidad de la música y la educación musical en Colombia. En F. Ramos (ed.) y M.A. Ortiz Molina (coord.), *Arte y ciencia: creación y responsabilidad*, I (pp. 291-312). España: Junta de Andalucía – Consejería de Innovación, Ciencia y Empresa.

- Magro, C. (18 de febrero de 2016). Cambio educativo, tecnologías y pedagogías emergentes. *Co.labora.red*. <https://bit.ly/1TuANLf>
- Martín-Barbero, J. (2002). *La educación desde la comunicación*. Buenos Aires: Norma.
- Medina, M. (2007). Prólogo. En P. Lévy, *Cibercultura: La cultura de la sociedad digital* (pp. VII-XXIV). Barcelona: Anthropos.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN) (1998). *Serie lineamientos curriculares educación artística*. Bogotá. <https://bit.ly/1hw96AU>
- Miñana, C. (1991). Escuelas y experiencias pedagógicas de música popular. Estado actual y perspectivas en Colombia. *A Contratiempo, Música y Danza*, 8, 43-52. <https://bit.ly/2PzL8I3>
- Miñana, C. (2000a). Formación artística: elementos para un debate. En *Memorias del Seminario de Formación Artística y Cultural* (pp. 100-121). Bogotá: Ministerio de Cultura. <https://bit.ly/2PwzZHR>
- Miñana, C. (2000b). Entre el folklore y la etnomusicología. 60 años de estudios sobre la música popular tradicional en Colombia. *A Contratiempo. Revista de Música en la Cultura*, (11), 36-49. <https://bit.ly/2ZEP6Uw>
- Morales Ortiz, B.L. (2012). Historia de la música en los programas de licenciatura en música. *El Artista*, (9), 312-335. <https://bit.ly/2DEd20N>
- Nasif, E. (2011). *Construcción de identidades juveniles en el Bajo Sumapaz*. [Tesis de maestría]. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá D.C. <https://bit.ly/2PwzgGD>
- Nasif, E. (2017). Hegemonía, poder y cultura en la educación musical y artística en Colombia. En J.C. Amador Baquiro (ed.), *Cultura, saber y poder en Colombia: Diálogos entre estudios culturales y pedagogías críticas* (pp. 113-139). Bogotá: Fondo de publicaciones Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Nasif, E. (2019). *Educación musical interactiva: una mirada desde la escuela*. [Tesis de doctorado]. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Nasif, E. y Gértrudix, F. (2017a). Desarrollo de la competencia digital del estudiante en educación secundaria, a través de proyectos transmedia: la experiencia del caso Galiana presenta. En J. Silva Quiroz (ed.), *EDUCACIÓN y TECNOLOGÍA. Propuestas desde la investigación y la innovación educativa* (pp. 225-228). Santiago de Chile, Chile: Centro de Innovación e Investigación en Educación y Tecnología (CIET) de la Universidad de Santiago de Chile. <https://bit.ly/2IikEnj>
- Nasif, E. y Gértrudix, F. (2017b). Las narrativas transmedia en la educación secundaria: el caso de la IESO Princesa Galiana. En J. Silva Quiroz (ed.), *Investigación, innovación y tecnologías: la triada para transformar los procesos formativos* (pp. 127-132). Santiago de Chile: Editorial Universidad de Santiago de Chile. <https://bit.ly/2v4bc4z>
- Orozco, G., Navarro, E. y García-Matilla, A. (2012). Desafíos educativos en tiempos de auto-comunicación masiva: la interlocución de las audiencias. *Comunicar*, XIX(38), 67-74. <https://bit.ly/3azOLHA>
- Ospina Romero, S. (2013). Los estudios sobre la historia de la música en Colombia en la primera mitad del siglo XX: de la narrativa anecdótica al análisis interdisciplinario. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 40(1), 299-336. <https://bit.ly/2vlf5Iz>
- Poincaré, H. (s.f.). *Invención matemática*. <https://bit.ly/2WWilmM>
- Rancière, J. (2010). *El espectador emancipado*. Barcelona, España: Ellago.
- Red Cultural del Banco de la República en Colombia (Banrep cultural) (2017). *Cancionero escolar: música para celebrar la vida*. <https://bit.ly/2TjLNxs>
- Rial, T. y Villanueva, C. (2013). Las aplicaciones para terminales móviles como herramienta didáctica en el desarrollo de contenidos rítmicos y expresivos. *Revista Digital de Educación Física*, 4(23), 7-15.
- Rojas de Perdomo, L. (2005). Antropología de la música la hermenéutica de la música amerindia y sus ancestros asiáticos. *Pensamiento y Cultura*, 8, 207-232. <https://bit.ly/2GG51t7>
- Romero Carmona, J.B. (2004). Las nuevas tecnologías y la expresión musical, otros lenguajes en la educación. *Comunicar, Revista Científica de Comunicación y Educación*, (23), 25-30.
- Romero, S. y Vela, M. (2013). Edublogs musicales en el tercer ciclo de educación primaria: perspectiva de alumnos y profesores. *Revista Complutense de Educación*, 25(1), 195-221.
- Ryan, M.L. (2004). *La narración como realidad virtual*. Barcelona: Paidós.
- Sánchez, M. y Cía, I. (2011). Nuevas tecnologías e innovación educativa en el campo de la educación musical: propuesta para la formación de profesorado especialista. *Revista Iberoamericana de Informática Educativa*, (13), 3-13.
- Santos, E. y Weber, A. (s.f.) Diarios online, cibercultura e pesquisa-formação multirreferencial. En *Didática e Prática de Ensino na relação com a Escola*, EdUECE- Livro 1. <https://bit.ly/2CYDfHi>

- Siemens, G. (2010). *Conociendo el conocimiento*. Nodos Ele. <https://goo.gl/DWBxPX>
- Silva, M. (2005). *Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y on-line*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vanegas Beltran, M. (2018). Reformas educativas y proyecto de modernización en Colombia: entre discursos y resultados, 1900-1950. *Saber, Ciencia y Libertad*, 13(2), 267-282. <https://bit.ly/2IUyLjT>
- Vásquez, W. (2014). Antecedentes de la Escuela Nacional de Bellas Artes de Colombia 1826-1886: de las artes y oficios a las bellas artes. *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 9(1), 35-67. <https://bit.ly/2W4zXcO>
- Zorro, J. (2008). Orígenes y desarrollo de la educación superior musical en Colombia: Una visión desde diferentes perspectivas pedagógicas y curriculares. *Musiké, Revista del Conservatorio de Música de Puerto Rico*, 1, 1-7. <https://bit.ly/2GKztDw>



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL**

*Educadora de educadores*

## Revista Pedagogía y Saberes

### Política editorial

La Revista Pedagogía y Saberes es una publicación semestral de la Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), fundada en 1990 como un espacio de encuentro de diversas posiciones e ideas en torno a asuntos relativos a la Educación y la Pedagogía, es un lugar de interlocución crítica entre la Universidad Pedagógica Nacional y otras instituciones y se propone como un proyecto editorial que fomenta la reflexión sobre los temas relevantes del campo pedagógico.

Pedagogía y Saberes se reconoce como una publicación académica que divulga investigaciones y reflexiones realizadas para contribuir al desarrollo del pensamiento educativo y al debate de las ideas pedagógicas. Trabaja semestralmente bajo la modalidad de dossier con investigadores invitados para la coordinación de cada número temático. De manera permanente recibe artículos resultado de investigación, revisión y reflexiones presentados fuera de las temáticas previstas en el dossier, siempre que se refieren a temáticas y problemáticas propias del área de educación y pedagogía.

Nuestra publicación está dirigida a los investigadores de la pedagogía, a los profesionales de la educación, a los maestros y estudiantes de las facultades de educación o de unidades académicas con programas enfocados a la educación.

Esta revista proporciona un acceso abierto inmediato a su contenido, basado en el principio de que ofrecer al público un acceso libre a las investigaciones ayuda a un mayor intercambio global de conocimiento.

### Alcance

La revista publica artículos que ofrezcan un análisis conceptual con aportes y elaboraciones propias de los autores que contribuyan a la comprensión y debate en el campo de la educación y la pedagogía. En particular, publica artículos que presentan elaboraciones conceptuales y uso de herramientas analíticas de diferentes campos de saber, en las cuales la postura de los autores evidencia la apropiación y conocimiento del tema aportando en la comprensión y desnaturalización de problemáticas y temáticas relacionadas con sujetos, saberes, prácticas, instituciones en términos de las coyunturas, las políticas y los análisis educativos y pedagógicos contemporáneos.

## **Tipos de artículos**

### **Artículo de investigación**

El artículo que presenta como *Resultado de una investigación* deberá contener explícitamente los apartados teórico (conceptual), metodológico, resultados o hallazgos y conclusiones. Asimismo, tales apartados deben estar debidamente numerados con jerarquía de títulos en sistema arábigo (1., 1.1., 1.2., 2. etc.). sobre avances y tendencias de un objeto de investigación, las referencias o documentos consultados deben ser lo suficientemente sólidos y amplios de acuerdo con el campo o temática objeto de la investigación.

### **Artículo de reflexión**

El artículo que se presenta como una *reflexión* resultado o no de una investigación debe sustentarse en conceptos y referentes teóricos propios del campo temático, con argumentos consistentes que muestren solidez y conocimiento teórico del tema presentado. Las citas y la bibliografía debe mostrar el dominio teórico y conceptual. Los apartados deben estar separados por títulos y subtítulos debidamente numerados con jerarquía en sistema arábigo (1., 1.1., 1.2., 2. etc.).

### **Artículo de revisión**

El artículo que se presenta como una *Revisión o Estado del arte* debe indicarse el campo o temática objeto de revisión y si dicha revisión se encuentra articulada a un proceso de investigación debe indicarse el proyecto y la institución en la que se realiza y/o se financia.

En general se trata de un artículo que sistematiza e integra los resultados de investigación publicadas o no, sobre un campo de la educación o la pedagogía con el fin de presentar los avances y las tendencias de discusión de dichos campos. Se caracteriza por presentar una revisión bibliográfica de por lo menos 50 referencias.

### **Reseñas**

Reseñas bibliográficas, de experiencias o de tesis recientemente desarrolladas.

La revista además de los anteriores tipos de artículos publica entrevistas realizadas a pensadores e investigadores cuyos estudios aportan elementos para avanzar en las reflexiones del campo de la educación y la pedagogía; así mismo reseñas de libros, traducciones de artículos y separatas que traten asuntos que aporten al debate y la construcción de conocimiento o que aborden temas de coyuntura sobre la política educativa nacional e internacional.

## Requisitos de publicación

El material deberá ser preferiblemente inédito. En caso contrario, se deberá incluir el nombre de la publicación donde ha aparecido y la fecha; asimismo, la dirección del director y una carta del autor o del editor en la cual se autoriza su reproducción.

Si el artículo consiste en la presentación de los Resultados de una investigación, el texto deberá contener explícitamente la metodología, los resultados y las conclusiones del estudio; éstas deberán diferenciarse del apartado teórico y conceptual.

Si el artículo expone una Reflexión resultado de investigaciones en curso o terminadas, tal condición deberá quedar explícita en las aclaraciones a pie de página; en consecuencia, se han de mencionar la institución y el título del proyecto del cual se deriva la reflexión.

Si el artículo pretende una Revisión o estado del arte que da cuenta de avances y tendencias de un objeto de investigación, la bibliografía no puede ser inferior a cincuenta (50) referencias.

Si el artículo no se corresponde con ninguno de los anteriores aspectos, el autor (o autores) deberá exponer de forma explícita si se trata de una reflexión no derivada de investigación, un reporte de caso, una revisión de tema, un ensayo, una sistematización de experiencias, etc.

Además de reflexiones y trabajos derivados se reciben traducciones y reseñas de libros del campo de la educación y la pedagogía.

Los artículos deben tener una extensión mínima de 15 y máxima de 20 páginas, escritas a espacio y medio en tamaño carta, en letra *Times New Roman* de 12 puntos. La bibliografía y los anexos como gráficos, tablas y demás, en caso de tenerlos, se incluirán aparte del texto y no contarán como parte de la extensión del mismo.

Después del Título de cada artículo se deberá incluir el nombre completo del autor o de los autores y con el símbolo de asterisco (no numerado) a pie de página, referir el último título académico, la filiación institucional, el correo electrónico y las aclaraciones que se consideren pertinentes.

**El Resumen.** No debe ser extraído textualmente del cuerpo del artículo pues se corresponde con una sinopsis o descripción breve del trabajo. En éste se puede explicitar el marco de la Reflexión o Investigación del mismo. El límite de caracteres (con espacios) es de 800. Para el caso del abstract en inglés y el resumen en portugués, éstos debe cumplir con los requisitos técnicos de traducción (no deben ser realizados en traductores virtuales).

**Las Palabras clave.** Se adjuntarán entre cuatro (4) y seis (6) términos-palabra o términos compuestos de dos palabras que orienten al lector sobre el área de conocimiento del trabajo y que se deriven de los conceptos centrales desarrollados en el mismo.

Si se incluyen cuadros y gráficas, además de estar presentes en el artículo, deben enviarse en un archivo por separado y en anexo, con su respectivos número, título y fuente. En el texto se indicará el lugar de cada gráfico o tabla, según el número. (Ejemplo, Tabla 1, Gráfico 2).

Asimismo, se anexarán en archivo adjunto los datos del autor: nombres y apellidos completos, formación académica (de pregrado y de posgrado) dirección postal, teléfono, fax, correo electrónico, nacionalidad, listado corto de publicaciones recientes, afiliación institucional y áreas de interés.

Los trabajos recibidos serán considerados inicialmente tanto por el Comité editorial/científico; de ser aceptados pasarán a la evaluación por pares nacionales y extranjeros, en condiciones de anonimato. Una vez recibidas las evaluaciones, los conceptos se remitirán a los autores para su conocimiento. De ser aceptado el artículo, se le informará oportunamente a los autores la fecha de la publicación.

El envío de un artículo para su publicación implica la autorización, por parte del autor, de reproducción del mismo por cualquier medio impreso o virtual, en cualquier momento que la Revista lo considere pertinente que se diligenciará en formato indicado por la revista al momento de ser aceptado para publicación.

Los artículos ajustados a las anteriores especificaciones deben enviarse a la dirección electrónica [pedagosaberes@pedagogica.edu.co](mailto:pedagosaberes@pedagogica.edu.co)

## Citación y referencias

La citación de los artículos se realizará según las normas establecidas por la *American Psychological Association* (APA) última edición. La referencia bibliográfica debe incluir los apellidos y las iniciales de los autores, el título del artículo, el volumen y los números de página.

Anexo 1. Citas según las Normas APA – 6 Edición

Tipo de cita	Primera cita en el texto (formato básico)	Citas adicionales en el texto (formato básico)	Primera cita en el texto (formato de paréntesis)	Citas adicionales en el texto (formato de paréntesis)
Un trabajo hecho por un autor	Giraldo (2015)	Giraldo (2015)	(Giraldo, 2015)	(Giraldo, 2015)
Un trabajo hecho por dos autores	Giraldo y Fernández (2004)	Ramírez y Fernández (2004)	(Giraldo & Fernández, 2004)	(Giraldo & Fernández, 2004)
Un trabajo hecho por tres autores	Giraldo, Fernández y García (2011)	Giraldo et al.(2011)	(Giraldo, Fernández & García, 2011)	(Giraldo et al., 2011)
Un trabajo hecho por cuatro autores	Giraldo, Fernández, García y Romero (2014)	Giraldo et al.(2014)	(Giraldo, Fernández, García & Romero, 2014)	(Giraldo et al., 2014)
Un trabajo hecho por cinco autores	Giraldo, Fernández, García, Romero y Rodríguez (2010)	Giraldo et al.(2010)	(Giraldo, Fernández, García, Romero & Rodríguez, 2010)	(Giraldo et al., 2010)
Un trabajo hecho por seis autores	Giraldo et al. (2015)	Giraldo et al.(2015)	(Giraldo et al., 2015)	(Giraldo et al., 2015)
Grupo (con abreviaciones)	Universidad de Belgrano (2008)	UB (2008)	(Universidad de Belgrano, 2008)	(UB, 2008)
Grupo (sin abreviaciones)	Universidad de La Sabana (2014)	Universidad de La Sabana (2014)	(Universidad de La Sabana, 2014)	(Universidad de La Sabana, 2014)

Anexo 2. Bibliografía según las Normas APA – 6 Edición

Artículo impreso	Apellido, A. A., Apellido, B. B. & Apellido, C. C. (Año). Título del artículo. Título de la publicación, volumen(Número), pp-pp.
Libro con autor	Apellido, A. A. (Año). Título. Ciudad: Editorial.
Libro con editor	Apellido, A. A. (Ed.). (Año). Título. Ciudad: Editorial.
Versión electrónica de libro impreso	Apellido, A A (Año). Título. Recuperado de <a href="http://www.ejemplo.com">http://www.ejemplo.com</a>
Capítulo de un libro	Apellido, A. A. & Apellidos, A. A. (Año). Título del capítulo. En A. A. Apellido (Ed.), Título del libro (p. nn-nn). Ciudad: Editorial.
Videos	Apellido, A. A. (Productor), & Apellido, A. A. (Director). (Año). Título. [Película cinematográfica]. País de origen: Estudio.
Videos en Línea	Apellido, A. A. (Año, mes día). Título [Archivo de video]. Recuperado de: <a href="http://www.ejemplo.com">www.ejemplo.com</a>
Páginas web	Apellido, A. A. (Año).Título página web. Recuperado de <a href="http://www.ejemplo.com">www.ejemplo.com</a>
Simposios y conferencias	Apellido, A., & Apellido, A. (Mes, Año). Título de la presentación. En A. Apellido del Presidente del Congreso (Presidencia), Título del simposio. Simposio dirigido por Nombre de la Institución Organizadora, Lugar.
Tesis	Apellido, A., & Apellido, A. (Año). Título de la tesis (Tesis de pregrado, maestría o doctoral). Nombre de la Institución, Lugar. Recuperado de <a href="http://www.ejemplo.com">www.ejemplo.com</a>

## Revisión por pares

El comité editorial procederá a la selección de los trabajos de acuerdo con los criterios formales y de contenido de esta publicación.

Todos los artículos recibidos serán revisados por al menos un miembro del Comité Editorial/Científico; si este organismo considera que el texto corresponde a la línea editorial de la revista, el trabajo será enviado a dos pares evaluadores. En el caso de encontrar discrepancia entre los evaluadores, el trabajo se someterá a un tercer evaluador quien determinará la publicación del artículo.

Una vez definida la publicación o no de un texto, se le informará al autor mediante comunicación electrónica a la dirección desde la que remitió el artículo propuesto.

### *Formato de evaluación*

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**  
**REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES**

### **EVALUACIÓN DE ARTÍCULO PARES EXTERNOS**

**Título.** \_\_\_\_\_

**Evaluador.** \_\_\_\_\_ **Fecha.** \_\_\_\_\_

Por favor, valore el artículo de acuerdo con los seis criterios expuestos a continuación. Le solicitamos remitir su informe en un plazo máximo de 15 días calendario a partir de la fecha de recepción del documento.

### *Criterios/escala valorativa*

Sobre el contenido			
CRITERIO/ESCALA VALORATIVA	EXCELENTE	ACEPTABLE	INSUFICIENTE
1. Estructura argumentativa			
2. Sustento conceptual acorde con la temática tratada			
3. Contribución al campo de reflexión educativo y pedagógico			
4. Estilo académico			
5. Referencias bibliográficas suficientes, adecuadas, pertinentes y relevantes.			
Sobre la estructura			
CRITERIO/ESCALA VALORATIVA	EXCELENTE	ACEPTABLE	INSUFICIENTE
1. Título adecuado al contenido del artículo			
2. Resumen en español adecuado al contenido del artículo			

### *Clasificación del artículo*

Resultado de investigación	Reflexión	Revisión	Reseña

### Valoración general del artículo

De acuerdo con los valores asignados en el numeral 1 (sobre el contenido y la estructura del artículo) por favor escoja uno de los siguientes conceptos.

Valoración	
1. El artículo <b>NO</b> cumple con las condiciones académicas (de forma y contenido) para su publicación.	
2. El artículo <b>SI</b> cumple con las condiciones académicas y puede publicarse. (Todo artículo pasa)	
3. El artículo <b>NO es publicable en el estado actual. Se sugieren ajustes</b> para considerar su publicación en otro número.	

### Argumentos que sustentan su decisión

---

Firma

### Corrección de estilo de los artículos

La corrección tiene el propósito de mejorar la fluidez, claridad, gramática, vocabulario y formato del artículo. Supone la última oportunidad para el autor de realizar cualquier cambio importante en el texto, puesto que la siguiente fase se limita a las correcciones tipográficas y de formato. El archivo para corregir se encuentra en formato Word o .rtf y, por lo tanto, puede editarse fácilmente como un documento de procesador de textos. Las instrucciones expuestas aquí plantean dos enfoques de corrección. La primera está basada en la función Control de cambios de Microsoft Word y requiere que tanto el corrector como el editor y el autor tengan acceso a este programa. La segunda propuesta, que no depende de un software concreto, se tomó prestada, con el debido permiso, de la Harvard Educational Review. El editor de la revista tiene la posibilidad de modificar estas instrucciones, por lo que pueden hacerse sugerencias con el fin de mejorar el proceso de la revista.

### Sistemas de corrección

**1. Control de cambios de Microsoft Word** Situado en el menú Herramientas en la barra de menús, la función Control de cambios permite al corrector insertar (el texto aparece en color) y suprimir contenido (el texto aparece tachado en color o al margen como eliminado). El corrector puede incluir consultas tanto al autor (Consultas al autor) como al editor (Consultas al editor) escribiéndolas entre corchetes. Una vez cargada la versión corregida, se le notifica al editor. El editor revisa entonces el texto

y lo notifica al autor . El editor y el autor deben dejar los cambios que consideren pertinentes. Si es necesario realizar más cambios, el editor y el autor pueden realizarlos en las inserciones o supresiones iniciales, así como realizar nuevas inserciones o supresiones en cualquier parte del texto. Los autores y editores deben responder a cada una de las consultas recibidas, con respuestas incluidas entre los corchetes. Una vez que el editor y el autor hayan revisado el texto, el corrector realizará un repaso final del texto y aceptará los cambios como preparación para la fase de maquetación y de galerada. **2. Harvard Educational Review Instrucciones para realizar revisiones electrónicas en el manuscrito** Siga el siguiente protocolo para realizar revisiones electrónicas en su manuscrito: **Responder a cambios sugeridos.** Para cada cambio sugerido que acepte, elimine la negrita del texto. Para cada cambio sugerido que no acepte, vuelva a introducir el texto original y resáltelo en **negrita**. **Realizar inserciones y supresiones.** Indique las inserciones resaltando el texto nuevo en **negrita**. Reemplace las secciones eliminadas con **[texto eliminado]**. Si elimina una o más oraciones, indíquelo con una nota, p. ej., **[2 oraciones eliminadas]**. **Responder a consultas al autor (QAs).** Mantenga todas las consultas al autor intactas y en negrita dentro del texto. No las elimine. Para responder a una consulta al autor, añada un comentario tras ella. Los comentarios deben delimitarse con: **[Comentario:]** p. ej., **[Comentario: Discusión de la metodología ampliada como se sugirió]**. **Realizar comentarios.** Utilice comentarios para explicar cambios en la organización o revisiones graves p. ej., **[Comentario: El párrafo anterior se ha movido de la pág. 5 a la pág. 7]**. Nota: Si hace referencia a números de página, utilice los números de página de la versión impresa del manuscrito que se le envió. Este punto es importante puesto que los números de página pueden cambiar si el documento se revisa de manera electrónica.

### *Ejemplo de una revisión electrónica*

- 1. Corrección inicial.** El corrector de la revista editará el texto para mejorar la fluidez, claridad, gramática, vocabulario y formato del artículo, así como para incluir consultas al autor si es necesario. Una vez que la edición inicial se haya completado, el corrector cargará el documento revisado a través del sitio web de la revista y notificará al autor que el manuscrito editado está disponible para revisión.
- 2. Corrección del autor .** Antes de realizar cambios radicales en la estructura y organización del manuscrito editado, los autores deben comprobarlos con los editores que codirigen la pieza. Los autores deben aceptar/rechazar cualquier cambio realizado durante la corrección inicial, según convenga, y responder a todas las consultas. Cuando se finalicen las revisiones, los autores deben cambiar el nombre del archivo de NombreAutorQA.doc a NombreAutorQAR.doc (p. ej., de LeeQA.doc a LeeQAR.doc) y cargar el documento revisado a través del sitio web de la revista siguiendo las instrucciones.
- 3. Corrección final.** El corrector de la revista comprobará los cambios realizados por el autor e incorporará las respuestas a las consultas al autor para crear un manuscrito final. Cuando termine, el corrector cargará el documento final a través del sitio web de la revista y enviará una alerta al maquetista para completar el formateado.

### **Corrección de pruebas**

La fase de corrección de pruebas tiene el propósito de detectar errores ortográficos en la galerada, así como gramaticales y de formato. En esta fase no se realizan más cambios importantes, a menos que se haya acordado con el editor de sección. En Maquetación, haga clic en VER PRUEBA para ver los HTML, PDF y otros formatos de archivo disponibles utilizados en la edición de este elemento.

Para errores ortográficos y gramaticales

Copie la palabra o grupo de palabras problemáticas y péguelas en el cuadro de correcciones de pruebas con instrucciones al editor "CAMBIAR-POR" como sigue:

1. CAMBIAR... entonces los otras POR... entonces los otros
2. CAMBIAR... Malinowsky POR... Malinowski

## **Declaración ética general**

Esta revista se ha comprometido a mantener altos estándares de publicación y, en consecuencia, toma todas las medidas necesarias para evitar las faltas a la ética en sus publicaciones. Los autores que someten trabajos a esta revista, dan fe de que son trabajos originales, no publicados y que no están siendo evaluados por otra revista. Adicionalmente, los autores ratifican que los trabajos son propios y no son plagiados ni copiados ni en parte ni totalmente de otros trabajos; y que han revelado cualquier conflicto real o potencial de intereses con sus trabajos o beneficios parciales o asociados a él.

Esta revista está comprometida con una evaluación a ciegas tanto del autor, como del evaluador y con la prevención de cualquier conflicto de intereses entre el editor y los evaluadores. Los problemas que surjan en relación con los puntos arriba mencionados, serán informados al editor el cual tiene la obligación de resolverlos sin dejar dudas al respecto.

### **De las decisiones de publicación**

La selección de los artículos que serán publicados en cada número es responsabilidad del editor y/o investigadores invitados para la coordinación de cada número temático, según el caso, con el aval del comité Editorial/científico de la revista.

#### ***Independencia de criterios***

La evaluación de los manuscritos para cada número se realizará exclusivamente sobre la base del contenido de los mismos, sin tener en cuenta la raza, el género, la orientación sexual, la creencia religiosa, la ciudadanía o la ideología política de los autores.

#### ***Confidencialidad***

Ni el editor ni ningún miembro del equipo editorial de cada revista podrá revelar información sobre el proceso de edición de cada número, incluyendo autores, evaluadores y equipo editorial, etc.

#### ***Conflictos de intereses***

El contenido de los manuscritos no publicados no podrá ser usado en investigaciones personales del editor o el comité editorial de la revista, sin el expreso consentimiento del autor.

### **De los deberes de los evaluadores**

La evaluación por pares apoya al editor en la toma de decisiones sobre qué artículos publicar y, por intermedio del editor, provee información a los autores sobre cómo mejorar sus artículos.

#### ***Conflicto de intereses***

Cualquier evaluador seleccionado que no se considere calificado para revisar un manuscrito o no pueda hacerlo en el tiempo requerido, deberá notificar al editor y Manifestar que no puede realizar la evaluación.

#### ***Confidencialidad***

Cualquier manuscrito enviado para evaluación deberá ser manejado como un documento confidencial, y no deberá mostrarse o discutirse con otros, a menos que lo autorice el editor.

#### ***Estándares de objetividad***

Las evaluaciones deberán realizarse de manera objetiva. La crítica personal al autor es inapropiada. Los evaluadores deberán expresar claramente y con argumentos su opinión sobre los manuscritos sometidos a evaluación.

### ***Conflictos de intereses***

Los evaluadores no podrán evaluar manuscritos sobre los que tengan conflictos de intereses, o manuscritos que presenten resultados de investigaciones rivales, tanto con los autores como con las instituciones.

## **De los deberes de los autores**

### ***Veracidad***

La información y los datos que se reporten en los originales enviados deberán ser veraces. Cualquier trabajo investigativo deberá contener los detalles y referencias suficientes como para permitir que el trabajo sea replicado por otros. Afirmaciones fraudulentas o inadecuadas constituyen un comportamiento no ético e inaceptable.

### ***Originalidad y plagio***

Los autores deberán someter a evaluación obras totalmente originales. Si usan el trabajo de otros, éste deberá ser referenciado y citado de manera adecuada. En caso contrario el escrito podrá considerarse como plagio.

### ***Autoplagio***

Un autor no podrá presentar un trabajo propio publicado previamente como si fuera reciente.

### ***Publicaciones múltiples, redundantes o concurrentes***

Un autor no deberá enviar manuscritos que describan esencialmente la misma investigación a más de una revista. Someter simultáneamente el mismo manuscrito a más de una revista, constituye un comportamiento no ético e inaceptable.

### ***Reconocimiento de fuentes***

Es indispensable el reconocimiento adecuado del trabajo de otros. Los autores deberán citar las publicaciones que han sido utilizadas en la construcción del trabajo reportado.

### ***Autoría del trabajo***

La autoría de los trabajos deberá limitarse a aquellos que hayan hecho una contribución significativa a la concepción, diseño, ejecución o interpretación de la investigación que se reporta. Todos aquellos que hayan hecho una contribución significativa al trabajo, deberán listarse como coautores. Deberá hacerse mención y reconocimiento de todo aquel que ha participado en ciertos aspectos de la investigación.

### ***Conflicto de intereses***

Todos los autores deberán revelar en sus manuscritos cualquier conflicto de intereses que pueda influenciar la evaluación de los mismos.

Todas las fuentes de financiación deben revelarse.

### ***Errores fundamentales en el trabajo publicado***

Cuando un autor descubra una imprecisión significativa en su trabajo ya publicado, será su obligación notificar de inmediato al editor o a la editorial y cooperará con ellos en la corrección del mismo.

La revista hace una Declaración de privacidad, garantizando que los nombres y las direcciones de correo electrónico informados a a revista se usarán exclusivamente para los fines establecidos en ella y no se proporcionarán a terceros o para su uso con otros fines.

## **Aceptación de artículos**

El envío de un artículo para su publicación implica la autorización, por parte del autor, de reproducción del mismo, en cualquier momento y en cualquier medio que la Revista Pedagogía y Saberes lo considere conveniente.

Los artículos son responsabilidad exclusiva de los autores (propiedad intelectual) y no son representativos, necesariamente, de la línea de la revista, ni responden forzosamente a la opinión del director de la misma.

La recepción de un artículo no implicará ningún compromiso de la Revista Pedagogía y Saberes para su publicación. Sin embargo, de ser aceptado los autores cederán sus derechos patrimoniales a la Universidad Pedagógica Nacional para los fines pertinentes de reproducción, edición, distribución, exhibición y comunicación en Colombia y fuera de este país por medios impresos, electrónicos, CD ROM, Internet o cualquier otro medio conocido o por conocer. Las cuestiones jurídicas que pudieren surgir de la cesión de materiales para la revista Pedagogía y Saberes serán de total responsabilidad de sus autores.

Cualquier artículo de esta revista se puede transcribir siempre y cuando se indique su fuente.

## Carta de aceptación

Ciudad, fecha

Señores

**REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES**

Comité Editorial

Universidad Pedagógica Nacional

Cordial saludo

Por medio de la presente autorizo la publicación del artículo sometido a proceso de selección y referato por parte de la Revista Pedagogía y Saberes, que tiene por título: \_\_\_\_\_. Dicho artículo es original, de mi autoría y de carácter inédito. Para efectos puntuales de edición impresa y digital (*Open Journal System*) cedo mi prerrogativa como autor a favor de la Revista Pedagogía y Saberes.

Para efectos de evaluación y clasificación de la revista en las diferentes bases de datos informo:

Nombre	
Primer apellido	
Segundo Apellido	
Nacionalidad	
País de Nacimiento	
Fecha de Nacimiento	
Documento de identidad	
<b>Tipo de documento</b> (cedula, c ext, pasaporte)	
<b>Afiliación institucional</b> (nombre de la institución)	
Cargo	
País de residencia	
Ciudad de residencia	
Dirección de correspondencia	
Teléfonos de contacto	
Último nivel de formación académica	
Área del último nivel de formación	
Institución donde obtuvo el último título	
Perfil ORCID (Código de indentificación)	
Correo electrónico	

Agradezco la atención prestada.

Atentamente,

Nombre:

Identidad:

Firma:



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

## Revista Pedagogía y Saberes

### Editorial Policy

The Journal *Pedagogía y Saberes* is a semi-annual publication of the Faculty of Education at the Universidad Pedagógica Nacional (Colombia), founded in 1990 as a space of encounter for different positions and ideas on issues regarding education and pedagogy, for a critical dialogue between the Universidad Pedagógica Nacional and other institutions, as well as for an editorial project that encourages reflections on topics relevant to the field of education.

*Pedagogía y Saberes* is recognized as an academic publication that disseminates research and reflections to contribute to the development of educational thought and the discussion of pedagogical ideas. It is published semi-annually in the form of dossier with guest researchers are invited to coordinate each thematic issue. The journal permanently receives articles that are result of research, review or reflections, presenting topics that fell outside of the themes suggested in the dossier, provided that they deal with questions and issues proper to the area of education and pedagogy.

It is aimed at researchers in pedagogy, educational professionals, as well as teachers and students at different faculties of education or in academic units with programs in the area of education.

This journal provides immediate open access to its content on the principle that making research freely available to the public supports a greater global exchange of knowledge.

### Scope

The journal publishes papers providing a conceptual analysis with the authors' own work and contributions to understanding and debating in the field of education and pedagogy. More particularly, the journal publishes articles presenting conceptual elaborations and use of analytical tools from different fields of knowledge, where the author's position evidences their appropriation and knowledge on the subject, thus contributing to the understanding and denaturalization of issues and subjects related to individuals, knowledge, practices, and institutions in terms of circumstances, policies, and contemporary educational and pedagogical analyzes.

## Types of Articles

### Scientific Research

If the article is presented as Research results, it should explicitly include theoretical (conceptual) and methodological sections, results or findings, and conclusions. Similarly, the sections should be properly numbered, using a hierarchy of titles in Arabic system (1., 1.1., 1.2., 2., etc.). Regarding advances and trends on a research object, references or consulted documents should be sufficiently strong and broad in accordance with the research field or topic.

### Reflection Article

If the article is presented as a *Reflection*, which may or may not be the result of an investigation, it must be based on concepts and theoretical referents proper to the thematic area, with coherent arguments demonstrating strength and theoretical knowledge on the subject presented. Citations and bibliography should evidence theoretical and conceptual knowledge. Sections should be separated by titles and subtitles properly hierarchized and numbered in Arabic system (1., 1.1., 1.2., 2., etc.).

### Review Article

If the article is presented as a *Review or State-of-the-Art*, it must indicate the field or topic under review; if the review is part of a research process, the text must mention the project and the institution where the research is carried out and/or which is funding the research.

In general, it is an article that systematizes and integrates the results of investigations, published or not, on a field of education or pedagogy, in order to present advances and discussion trends regarding those fields. It is characterized by presenting a literature review of at least 50 references.

### Reviews

Reviews of bibliographies, experiences, or newly developed theses.

In addition to the above mentioned types of articles, the journal also publishes interviews to thinkers and researchers whose studies contribute to advancing reflections on the field of education and pedagogy. Likewise, it receives book reviews, translations, and reprints of articles that deal with topics that contribute to the debate and construction of knowledge or that address current issues on national and international educational politics.

## Publication Requirements

The material should preferably be unpublished. Otherwise, authors must include the name of the journal where the article had previously been published, date of publication, address of the director, and a letter from the author or the editor granting permission for its reproduction.

If the article aims to present Research results, the text should explicitly include the methodology, results, and conclusions of the study; they must be differentiated from the theoretical and conceptual framework.

If the article presents a Reflection, which is the result of an ongoing or a completed investigation, such a condition should be explicitly clarified in a footnote; therefore, it must mention the institution and the title of the project where the reflection derives from.

If the article seeks to present a Review or State of the Art that describes the latest advances and trends in a research field, the bibliography must include a minimum of fifty (50) references.

If the article does not correspond to any of the above categories, author(s) must explicitly state whether it is a reflection not derived from investigation, a case report, a topic review, an essay, a systematization of experiences, etc.

In addition to reflections and derivative works, the Journal also receives translations and book reviews in the field of education and pedagogy.

Articles must have a minimum of 15 and a maximum of 20 pages, letter-sized, with 1.5 line spacing and 12-point Times New Roman font. The bibliography and appendices such as graphs, tables, etc., if present, will be apart from the text and will not count towards the article length.

After the title of each article there must be included the full name of the author or authors, and with the asterisk symbol (not numbered) in a footnote, the last academic title, institutional affiliation, email, and clarifications considered relevant should be mentioned.

**The abstract.** It should not be extracted verbatim from the body of the article as it corresponds to a synopsis or a brief description of the work. It can explain the context of the reflection or the research. The abstract must not exceed 800 characters (including spaces). In the case of the abstracts in English and in Portuguese, they must meet the technical requirements of a translation (must not be translated by machine translators).

**Keywords.** There must be included four (4) to six (6) terms; they can be single words or terms formed by two words to orient the reader on the area of knowledge of the paper; and they should derive from the central concepts developed in the article.

If there are tables and graphs, these must be included in the article, as well as they must be sent in a separate, attached file, with their respective numbers, titles, and sources. In the body of the text, the place of each graph or table must be indicated with numbers (Example: Table 1, Figure 2).

Similarly, the author's information must be sent in an attached file: full name, academic training (undergraduate and graduate), mailing address, phone, fax, email address, nationality, a short list of recent publications, institutional affiliation, and areas of interest.

Submitted works will initially be evaluated by Editorial/Scientific Committee. If accepted, they will be sent to be reviewed anonymously by national and international peers (double-blind evaluation). Once evaluations are received, peer review concepts will be forwarded to the authors. If the article is accepted, the author will be duly informed about the date of publication.

By submitting an article for publication, the author grants permission to reproduce the text at any time and in any media deemed appropriate by the Journal through the format established and submitted after articles' approbation.

Articles complying with the above specifications must be emailed to: [pedagosaberes@pedagogica.edu.co](mailto:pedagosaberes@pedagogica.edu.co)

## Citation and References

The citation of articles must follow the American Psychological Association (APA) citation standards, latest edition. The bibliographical reference must include the last names and initials of the authors, the title of the article, volume, and page numbers.

Table 1. Citations according to APA norms - 6th Edition

Type of citation	First in-text citation (basic format)	Additional in-text citation	First in-text citation (parenthetical format)	Additional in-text citations (parenthetical format)
<b>A work by one author</b>	Giraldo (2015)	Giraldo (2015)	(Giraldo, 2015)	(Giraldo, 2015)
<b>A work by two authors</b>	Giraldo y Fernández (2004)	Ramírez y Fernández (2004)	(Giraldo & Fernández, 2004)	(Giraldo & Fernández, 2004)
<b>A work by three authors</b>	Giraldo, Fernández y García (2011)	Giraldo et al.(2011)	(Giraldo, Fernández & García, 2011)	(Giraldo et al., 2011)
<b>A work by four authors</b>	Giraldo, Fernández, García y Romero (2014)	Giraldo et al.(2014)	(Giraldo, Fernández, García & Romero, 2014)	(Giraldo et al., 2014)
<b>A work by five authors</b>	Giraldo, Fernández, García, Romero y Rodríguez (2010)	Giraldo et al.(2010)	(Giraldo, Fernández, García, Romero & Rodríguez, 2010)	(Giraldo et al., 2010)
<b>A work by six authors</b>	Giraldo et al. (2015)	Giraldo et al.(2015)	(Giraldo et al., 2015)	(Giraldo et al., 2015)
<b>Group (with abbreviations)</b>	Universidad de Belgrano (2008)	UB (2008)	(Universidad de Belgrano, 2008)	(UB, 2008)
<b>Group (without abbreviations)</b>	Universidad de La Sabana (2014)	Universidad de La Sabana (2014)	(Universidad de La Sabana, 2014)	(Universidad de La Sabana, 2014)

Table 2. Reference list according to APA norms – 6th Edition

<b>Print article</b>	Last name, A. A., Last name, B. B. & Last name, C. C. (Year). Title of the article. Title of the journal, volume(issue), pp-pp.
<b>Book with author</b>	Last name, A. A. (Ed.). (Year). Title. City: Publisher.
<b>Book with editor</b>	Last name, A. A. (Ed.). (Year). Title. City: Publisher.
<b>Electronic version of a print book</b>	Last name, A. A. (Year). Title. Available at <a href="http://www.example.com">http://www.example.com</a>
<b>Book chapter</b>	Last name, A. A. & Last name, A. A. (Year). Title of the chapter. In A. A. Last name (Ed.), Title of the book (p. nn-nn). City: Publisher.
<b>Video</b>	Last name, A. A. (Producer), & Last name, A. A. (Director). (Year). Title. [Motion picture]. Country of origin: Studio.
<b>Online video</b>	Last name, A. A. (Year, month, day). Title [Video file]. Available at: <a href="http://www.example.com">www.example.com</a>
<b>Web pages</b>	Last name, A. A. (Year). Title of the web page. Available at <a href="http://www.example.com">www.example.com</a>
<b>Symposia and conferences</b>	Last name, A., & Last name, A. (Month, Year). Title of the paper. In A. Last name of the President of the Conference (President), Title of the symposium. Symposium directed by Name of the Organizing Institution, Place.
<b>Thesis</b>	Last name, A., & Last name, A. (Year). Title of the thesis (Bachelor of Art, Master's or Doctoral Thesis). Name of the Institution, Place. Available at <a href="http://www.example.com">www.example.com</a>

## Peer Review Process

The Editorial Committee will select the articles based on the Journal's stylistic and content requirements. All articles received will be reviewed by at least one member of the Editorial Committee; if the Committee decides that the text corresponds to the editorial line of the Journal, the article will be sent to two peer reviewers. In case of discrepancy between the two reviewers, the text will be sent to a third evaluator whose decision will determine the publication of the article.

Once the publication of an article is decided, the author will be notified about the decision via electronic message to the email address from which the article was submitted.

### Review Form

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FACULTY OF EDUCATION**  
**JOURNAL PEDAGOGÍA Y SABERES**

#### ARTICLE REVIEW EXTERNAL PEER REVIEWERS

Title \_\_\_\_\_

Reviewer \_\_\_\_\_ Date \_\_\_\_\_

Please evaluate the article according to the six criteria described below. Please submit your evaluation within a maximum period of 15 calendar days from the date of receipt of the document.

#### *Criteria/evaluation scale*

About the content			
CRITERION/EVALUATION SCALE	EXCELLENT	ACCEPTABLE	POOR
1. Argumentative structure			
2. Conceptual support in concordance with the subject treated			
3. Contribution to the field of educational and pedagogical reflection			
4. Academic style			
5. Sufficient, adequate, pertinent, and relevant bibliographical references			
About the writing			
CRITERION/EVALUATION SCALE	EXCELLENT	ACCEPTABLE	POOR
1. Title is appropriate for the content of the article.			
2. Abstract in Spanish is appropriate for the content of the article.			

#### *Classification of the article*

Result of Research	Reflection	Review Article	Reviews

### *General assessment of the article*

According to the values designated in No. 1 (on the content and structure of the article), please choose one of the following concepts.

Review concept	
1. The article does <b>NOT</b> meet the academic requirements (of form and content) for publication.	
2. The article <b>DOES</b> meet the academic requirements and may be published. (All the article is approved)	
3. The article <b>is NOT applicable in its current state. Adjustments are needed</b> to consider its publication in a different issue.	

### *Arguments that support your decision*

---

Signature

## **Copyediting of Articles**

Copyediting seeks to improve flow, clarity, grammar, wording, and article formatting. It represents the last chance for the author to make any major changes to the text, as the next phase is limited to typographical and formatting corrections. The text to be copyedited is in Word or .rtf format and therefore it can easily be edited as a word processing document. The instructions presented here propose two approaches to copyediting. The first one is based on the Track Changes feature in Microsoft Word and it requires that the copyeditor, editor and author have access to this program. The second approach, which does not depend on a specific software, was borrowed, with permission, from the Harvard Educational Review. It is possible for the journal editor to modify these instructions, so suggestions can be made to improve the process for this journal.

### **Copyediting systems**

**1. Track changes in Microsoft Word.** Under Tools in the menu bar, the Track Changes function enables the copyeditor to insert (text appears in color) and delete content (text appears crossed out in color or in the margins as deleted). The copyeditor can include questions to both the author (Author Queries) and to the editor (Editor Queries) by inserting them in square brackets. Then, the copyedited version is uploaded and the editor is notified. The editor then reviews the text and notifies the author. The editor and author should make changes they deem pertinent. If further changes are required, both the editor and the author can make changes to the initial deletions or insertions, as well as make new

insertions or deletions elsewhere in the text. Authors and editors should respond to each one of the questions addressed to them, with answers included within square brackets. Once the editor and author have reviewed the text, the copyeditor will make a final review of the text accepting the changes in preparation for the layout and galley stage.

## 2. Harvard Educational Review Instructions for making electronic revisions to the manuscript

Please follow the following protocol for making electronic revisions to your manuscript. **Responding to suggested changes.** For each of the suggested changes that you accept, unbold the text. For each of the suggested changes that you do not accept, re-enter the original text and **bold** it. **Making additions and deletions.** Indicate additions by **bolding** the new text. Replace deleted sections with **[deleted text]**. If you delete a sentence or more, please indicate with a note, e. g. **[deleted 2 sentences]**. **Responding to queries to the author (QAs).** Keep all QAs intact and bolded within the text. Do not delete them. To reply to a QA, add a comment after it. Comments should be delimited using: **[Comment]**, e. g. **[Comment: Expanded discussion of methodology as you suggested]**. **Making comments.** Use comments to explain organizational changes or major revisions, e. g. **[Comment: The above paragraph was moved from p. 5 to p. 7]**. Note: When referring to page numbers, use the page numbers from the printed copy of the manuscript that was sent to you. This is important since page numbers may change as a document is revised electronically.

### *Example of an electronic revision*

**1. Initial copyediting.** The copyeditor of the journal will copyedit the text to improve flow, clarity, grammar, wording, and article formatting, and to include queries to the author if necessary. Once the initial copyediting is complete, the copyeditor will upload the edited document through the website of the journal and notify the author that the edited manuscript is available for review.

**2. Author's corrections.** Before making dramatic changes to the structure and organization of the copyedited manuscript, authors should verify them with the editors who co-direct the text. Authors should accept/reject any changes made during the initial copyediting, as appropriate, and respond to all queries. When they are finished with their revisions, authors should rename the file from Author-NameQA.doc to AuthorNameQAR.doc (e. g. from LeeQA.doc to LeeQAR.doc) and upload the revised document through the website of the journal following the instructions.

**3. Final correction.** The copyeditor of the journal will review the changes made by the author and will incorporate the responses to QAs to create a final manuscript. When finished, the copyeditor will upload the final document through the website of the journal and will alert the layout designer to complete formatting.

## Proofreading

The proofreading stage is intended to detect any errors in the galley's spelling, grammar, and formatting. More important changes cannot be made at this stage, unless discussed with the section editor. In Layout, click on VIEW PROOF to see the HTML, PDF and other available file formats used in publishing this item.

### For spelling and grammar errors

Copy the problem word or group of words and paste them into the Proofreading Corrections box with "CHANGE TO" instructions to the editor as follows: 1.CHANGE...then the others TO...then the others

## General Ethics Statement

This Journal is committed to upholding the highest standards of publication ethics. Therefore, it takes all the necessary measures to prevent any kind of unethical behavior in the publication. Authors submitting their works to this Journal testify that these are original, unpublished works, and are not under consideration by any other journal. In addition, authors attest that the submitted articles represent their authors' contributions and have not plagiarized or copied in whole or in part from other works. Authors also acknowledge that they have disclosed all and any actual or potential conflicts of interest with their work or partial benefits associated with it.

This Journal is committed to a double-blind peer review process, as well as to prevent any actual or potential conflicts of interest between the editor and the reviewers. Any departures from the above-defined rules will be reported to the editor-in-chief, who is responsible for resolving them beyond any doubt.

## Publication Decisions

Selection of the articles to be published in each issue is the responsibility of the editor-in-chief and/or the guest researchers for coordinating thematic issues, if applicable, supported by the Editorial/Scientific Committee.

### *Independence Criteria*

The evaluation of manuscripts for each issue will exclusively be based on their content without regard to race, gender, sex, sexual orientation, religion, citizenship, or political views of the author(s).

### *Confidentiality*

Editors and any editorial staff, including authors and reviewers, must not disclose any information about the editorial process.

### *Conflicts of Interest*

The content of unpublished manuscripts must not be used in an editor's or any editorial committee member's own research without the previous express consent of the author.

## Duties of Reviewers

Peer review assists the editor in making editorial decisions on which articles to publish, and, through communication with the editor, it also provides authors with information on how to improve their articles.

### *Conflict of Interest*

Any selected reviewer who feels unqualified to review a manuscript or knows that meeting the review deadline will be impossible should notify the editor and excuse himself or herself from this duty.

### *Confidentiality*

All manuscripts received for review must be kept confidential and their contents must not be disclosed or discussed with others without the authorization of the editor.

### *Standards of Objectivity*

Reviews should be conducted objectively. Personal criticism of the authors is inappropriate. Reviewers should express their views on the submitted manuscripts clearly and with strong supporting arguments.

### ***Conflicts of Interest***

Reviewers will not be allowed to evaluate manuscripts from authors or institutions they might have a conflict of interests with, or manuscripts presenting competitive research results.

### **Duties of Authors**

#### ***Veracity***

All data and information reported in the original submissions must be verified. Any research paper should contain sufficient details and references to permit other researchers to replicate the work. Fraudulent or inaccurate statements constitute unethical behavior and are unacceptable.

#### ***Originality and Plagiarism***

Works submitted for evaluation by the authors should be entirely original. Any works by other authors used in the article must be appropriately cited or quoted. To do otherwise will constitute plagiarism.

#### ***Self-plagiarism***

An author must not submit his or her own previously published work as if it were new.

#### ***Multiple, Redundant, or Concurrent Publication***

An author should not submit manuscripts describing essentially the same research to more than one journal. Submitting the same manuscript to more than one journal concurrently constitutes unethical behavior and is unacceptable.

#### ***Acknowledgement of Sources***

Proper acknowledgement of the work of other authors must be the norm. Authors should cite any publications that have been influential in determining the nature of the reported work.

#### ***Authorship***

Authorship should be limited to those who have made substantial contributions to the conception, design, execution, or interpretation of the reported research. All those who have made significant contributions to the work must be listed as co-authors. Persons who have contributed to specific aspects of the research should be acknowledged or listed as contributors.

#### ***Conflict of Interest***

Authors must disclose in their manuscripts any actual or potential conflict of interest that might influence the evaluation of their manuscript.

All sources of financial support must be disclosed.

#### ***Fundamental Errors in Published Works***

When an author discovers any significant inaccuracy in his or her own published work, it is his or her obligation to promptly notify the journal editor and the publishing office and collaborate with them in the correction process.

The journal has a Privacy Statement, guaranteeing that the names and email addresses entered in this journal will be used exclusively for the stated purposes in this journal and will not be made available for any other purpose or to any other party.

## Acceptance of articles

By submitting an article for publication, the author grants permission to reproduce the text at any time and in any media deemed appropriate by Pedagogía y Saberes.

Articles are the sole responsibility of the authors (intellectual property) and do not necessarily represent the views of the journal, nor do they necessarily reflect the opinion of its director.

The reception of an article does not imply a commitment from Pedagogía y Saberes to publish it. However, if the article is accepted, authors will transfer their copyrights to the Universidad Pedagógica Nacional for relevant purposes of reproduction, edition, distribution, exhibition, and communication in Colombia and outside of the country through print, electronic media, CD ROM, Internet, or any other means known or yet unknown. Legal issues arising from the transfer of materials to Pedagogía y Saberes are the sole responsibility of their authors.

Any article in this journal can be transcribed, provided that its source is duly credited.

## Letter of Acceptance

City, date

**JOURNAL PEDAGOGÍA Y SABERES**

Editorial Committee

Universidad Pedagógica Nacional

I hereby authorize the publication of the article submitted to the selection and peer review process conducted by the Journal *Pedagogía y Saberes*, which is entitled: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_. The above mentioned article is original, of my authorship, and unpublished. For specific effects of print and digital editions (Open Journal System), I transfer my copyrights to the Journal *Pedagogía y Saberes*.

For the purpose of evaluation and classification of the Journal in different databases, I declare:

Name	
First last name	
Second last name	
Nationality	
Country of birth	
Date of birth	
Identification Number	
<b>ID type</b> (card, resident alien card, passport)	
<b>Institutional affiliation</b> (name of the institution)	
Position	
Country of residence	
City of residence	
Mailing address	
Phone numbers	
Highest level of academic training	
Area of highest level of academic training	
Institution that granted the highest degree	
ORCID profile (Identification code)	
Email address	

I appreciate your attention on this matter.

Sincerely,

Name:

Identification Number:

Signature:



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA  
NACIONAL

*Educadora de educadores*

# Revista Pedagogía y Saberes

## Política editorial

A Revista *Pedagogía y Saberes* é uma publicação semestral da Faculdade de Educação da Universidade Pedagógica Nacional (Colômbia), fundada em 1990 como um espaço de encontro de diversas abordagens e ideias sobre questões relacionadas com a Educação e a Pedagogia, em um lugar de interlocução crítica entre a Universidade Pedagógica Nacional e outras instituições, é um projeto editorial que incentiva a reflexão sobre os temas relevantes do campo pedagógico.

*Pedagogía y Saberes* é reconhecida como uma publicação acadêmica que divulga investigações e reflexões feitas contribuindo assim para o desenvolvimento do pensamento educativo e para o debate das ideias pedagógicas. Trabalha semestralmente sob a modalidade de dossiê com pesquisadores convidados para a coordenação de cada número temático. Permanentemente, são recebidos artigos resultado de pesquisa, revisão e reflexões, apresentados fora das temáticas previstas no dossiê, que abordam temáticas e questões próprias da área de educação e pedagogia.

O público-alvo de nossa publicação inclui os investigadores da pedagogia, os profissionais da educação, os professores e estudantes das faculdades de educação ou de unidades acadêmicas com programas focados em educação.

Esta revista fornece acesso aberto imediato de seus conteúdos, com base no princípio de que oferecer ao público-alvo um acesso livre às pesquisas favorece um maior intercâmbio global de conhecimento.

## Escopo

A revista publica artigos que oferecem uma análise conceptual com contribuições e elaborações próprias dos autores que ajudam à compreensão e debate no campo da educação e a pedagogia. Particularmente, são publicados artigos que apresentam elaborações conceituais e uso de ferramentas analíticas de diversos campos do saber, nos que a postura dos autores evidencia apropriação e conhecimento do tema, fazendo contribuições à compreensão e desnaturalização de problemáticas e temáticas relacionadas com sujeitos, saberes, práticas, instituições em relação com as conjunturas, as políticas, as análises educativas e pedagógicas contemporâneas.

## Tipos de artigos

### Artigo de investigação

O artigo apresentado como *Resultado de uma pesquisa* deve conter explicitamente as seções teórica (conceitual), metodológica, resultados e conclusões. Assim mesmo, essas seções devem estar numeradas com hierarquia de títulos em sistema arábico (1., 1.1., 1.2., 2., etc.). As referências ou documentos consultados sobre avanços e tendências de um objeto de investigação devem ser bastante sólidos e amplos segundo o campo ou temática da investigação.

### Artigo de reflexão

O artigo apresentado como uma *Reflexão* resultado ou não de uma pesquisa, deve sustentar conceitos e referências teóricas próprias do campo temático, com argumentos consistentes que mostram solidez e conhecimento teórico do tema apresentado. As citações e a bibliografia devem demonstrar o domínio teórico e conceitual. As seções devem estar separadas por títulos e subtítulos devidamente numerados com hierarquia em sistema arábico (1., 1.1., 1.2., 2., etc.).

### Artigo de revisão

O artigo apresentado como uma *Revisão ou Estado da arte*, deve especificar o campo ou temática objeto de revisão e se essa revisão está ligada a um processo de investigação deve indicar o projeto e a instituição na qual é realizado ou financiado.

Em geral é um artigo que sistematiza e integra os resultados de pesquisas publicadas ou não sobre um campo da educação ou a pedagogia visando apresentar os avanços e as tendências de discussão desses campos. É caracterizado por apresentar uma revisão bibliográfica de pelo menos cinquenta referências.

### Resenhas

Resenhas bibliográficas, de experiências ou de teses recentemente desenvolvidas.

Além dessas categorias de artigos, a revista publica entrevistas realizadas a pensadores e investigadores cujos estudos aportam elementos para avançar nas reflexões do campo da educação e a pedagogia; assim mesmo, publica resenhas de livros, traduções de artigos e separatas que abrangem assuntos que aportam ao debate e a construção de conhecimento ou que abordam temas de conjuntura sobre a política educacional nacional e internacional.

## Requisitos de publicación

O material debe ser preferiblemente inédito. Caso contrário, deve incluir o nome da publicação original e a data; assim mesmo, o endereço do diretor e uma carta do autor ou do editor autorizando sua reprodução.

Se o artigo consiste na apresentação dos resultados de uma pesquisa, o texto deve conter explicitamente a metodologia, os resultados e as conclusões do estudo; elas devem ser diferenciadas do apartado teórico e conceitual.

Se o artigo apresenta uma reflexão, resultado de pesquisas em curso ou finalizadas, essa condição deve ser indicada explicitamente nas notas de rodapé; em consequência, é preciso mencionar a instituição e o título do projeto do qual surgiu essa reflexão.

Se o artigo procura uma revisão do estado da arte para dar conta dos avanços e tendências de um objeto de investigação, a bibliografia não deve ser inferior a cinquenta (50) referências.

Se o artigo não corresponde a nenhuma dessas categorias, o autor (ou autores) deve especificar se é uma reflexão não derivada de investigação, um relatório de caso, uma revisão de tema, um ensaio, uma sistematização de experiências, etc.

Além das reflexões e trabalhos derivados, recebem-se traduções e resenhas de livros do campo da educação e a pedagogia.

Os artigos devem ter uma extensão mínima de 15 e máxima de 20 páginas, com espaçamento de 1,5 entre as linhas, folha tamanho carta e fonte *Times New Roman* tamanho 12. A bibliografia e os anexos como gráficos, tabelas e outros, se necessários, devem ser incluídos aparte do manuscrito e não farão parte da extensão do texto.

Depois do título de cada artigo, deve estar incluído o nome completo do autor ou autores e com um asterisco (não numerado), na nota de rodapé, indicar o último título acadêmico, filiação institucional, correio eletrônico e as esclarecimentos que fossem pertinentes.

**O resumo.** Não deve ser extraído textualmente do corpo do artigo, pois é uma sinopse ou descrição breve do trabalho. Nele, é possível explicitar o marco da reflexão ou investigação do trabalho. O limite de caracteres (incluindo espaços) é de 800. O *abstract* em inglês e o *resumen* em espanhol não devem ser traduzidos com tradutores virtuais.

**As palavras chave.** Adjuntar entre quatro (4) e (6) termos-palavra ou termos compostos de duas palavras para orientar o leitor sobre a área de conhecimento do trabalho. Essas devem estar relacionadas com os conceitos centrais desenvolvidos no artigo.

Se foram incluídos quadros e gráficas, além de estar no artigo, devem ser enviados em um arquivo separado e em anexo, com seus respectivos números, títulos e fontes. No texto, deve ser indicado o lugar de cada gráfico ou tabela, segundo o número. (Exemplo, Tabela 1, Gráfico 2).

Assim mesmo, é preciso anexar em um arquivo adjunto os dados do autor: nomes e sobrenomes completos, formação acadêmica (de graduação e pós-graduação), endereço postal, telefone, fax, e-mail, nacionalidade, uma pequena lista de publicações recentes, filiação institucional e áreas de interesse.

Os trabalhos recebidos serão levados em conta pelo Conselho Editorial/Científico; caso sejam aceitos, serão submetidos à avaliação por pares nacionais e estrangeiros em condição de anonimato. Quando as avaliações sejam recebidas, os conceitos serão remetidos aos autores. Se o artigo for aceito, os autores serão oportunamente informados sobre a data de publicação de seu trabalho.

O envio de um artigo para sua publicação implica a autorização do autor para a reprodução do texto em qualquer meio impresso ou virtual toda vez que a revista considerar pertinente.

Os artigos que cumpram com os requerimentos antes mencionados devem ser enviados para o e-mail: [pedagosaberes@pedagogica.edu.co](mailto:pedagosaberes@pedagogica.edu.co)

## Citação e referências

A citação dos artigos deve ser feita segundo as normas estabelecidas pela *American Psychological Association* (APA) última edição. A referência bibliográfica inclui os sobrenomes e as iniciais dos autores, o título do artigo, volume e números de página.

Tabela 1. Citas segundo as normas APA – 6 edição

Tipo de cita	Primeira cita no texto (formato básico)	Citas adicionais no texto (formato básico)	Primeira cita no texto (formato de parênteses)	Citas adicionais no texto (formato de parênteses)
Um trabalho feito por um autor	Giraldo (2015)	Giraldo (2015)	(Giraldo, 2015)	(Giraldo, 2015)
Um trabalho feito por dois autores	Giraldo y Fernández (2004)	Ramírez y Fernández (2004)	(Giraldo & Fernández, 2004)	(Giraldo & Fernández, 2004)
Um trabalho feito por três autores	Giraldo, Fernández y García (2011)	Giraldo et al.(2011)	(Giraldo, Fernández & García, 2011)	(Giraldo et al., 2011)
Um trabalho feito por quatro autores	Giraldo, Fernández, García y Romero (2014)	Giraldo et al.(2014)	(Giraldo, Fernández, García & Romero, 2014)	(Giraldo et al., 2014)
Um trabalho feito por cinco autores	Giraldo, Fernández, García, Romero y Rodríguez (2010)	Giraldo et al.(2010)	(Giraldo, Fernández, García, Romero & Rodríguez, 2010)	(Giraldo et al., 2010)
Um trabalho feito por seis autores	Giraldo et al. (2015)	Giraldo et al.(2015)	(Giraldo et al., 2015)	(Giraldo et al., 2015)
Grupo (com abreviações)	Universidad de Belgrano (2008)	UB (2008)	(Universidad de Belgrano, 2008)	(UB, 2008)
Grupo (sem abreviações)	Universidad de La Sabana (2014)	Universidad de La Sabana (2014)	(Universidad de La Sabana, 2014)	(Universidad de La Sabana, 2014)

Tabela 2. Bibliografia segundo as normas APA – 6 edição

<b>Artigo impresso</b>	Sobrenome, A. A., Sobrenome, B. B. & Sobrenome, C. C. (Ano). Título do artigo. Título da publicação, volume (Número), pp-pp.
<b>Livro com autor</b>	Sobrenome, A. A. (Ano). Título. Cidade: Editorial.
<b>Livro com editor</b>	Sobrenome, A. A. (Ed.). (Ano). Título. Cidade: Editorial.
<b>Versão eletrônica de livro impresso</b>	Sobrenome, A A (Ano). Título. Em <a href="http://www.ejemplo.com">http://www.ejemplo.com</a>
<b>Capítulo de um livro</b>	Sobrenome, A. A. & Sobrenome, A. A. (Ano). Título do capítulo. Em A. A. Sobrenome (Ed.), Título do livro (p. nn-nn). Cidade: Editorial.
<b>Vídeo</b>	Sobrenome, A. A. (Produtor), & Sobrenome, A. A. (Diretor). (Ano). Título. [Filme cinematográfico]. País de origem: Estudo.
<b>Vídeos online</b>	Sobrenome, A. A. (Ano, mês dia). Título [Arquivo de vídeo]. Em: <a href="http://www.ejemplo.com">www.ejemplo.com</a>
<b>Sites web</b>	Sobrenome, A. A. (Ano). Título página web. Em: <a href="http://www.ejemplo.com">www.ejemplo.com</a>
<b>Simpósios e conferências</b>	Sobrenome, A., & Sobrenome, A. (Mês, Ano). Título da apresentação. Em A. Sobrenome do Presidente do Congresso (Presidência), Título do simpósio. Simpósio apresentado por Nome da Instituição Organizadora, Lugar.
<b>Teses</b>	Sobrenome, A., & Sobrenome, A. (Ano). Título da tese (Tese de graduação, mestrado ou doutorado). Nome da Instituição, Lugar. Em: <a href="http://www.ejemplo.com">www.ejemplo.com</a>

## Revisão por pares

O Conselho Editorial selecionará os trabalhos segundo os critérios formais e de conteúdo da revista. Todos os artigos recebidos serão revisados pelo menos por um membro do Conselho Editorial; se esse organismo considera que o texto corresponde à linha editorial da revista, o trabalho será encaminhado para dois pares avaliadores. Se tiver discrepância entre os avaliadores, o trabalho será encaminhado para um terceiro avaliador que decidirá a publicação do artigo.

O autor será informado sobre a publicação ou não de seu artigo através de um correio eletrônico.

### *Ficha de avaliação*

**UNIVERSIDADE PEDAGÓGICA NACIONAL**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES**

#### **AVALIAÇÃO DE ARTIGO PARES EXTERNOS**

**Título.** \_\_\_\_\_

**Avaliador.** \_\_\_\_\_ **Data.** \_\_\_\_\_

Por favor, avalie o artigo segundo os seis critérios apresentados a continuação. Pedimos remeter seu informe em um prazo máximo de 15 dias calendário a partir da data de recepção do documento.

### *Crítérios/escala valorativa*

Sobre o conteúdo			
CRITÉRIO/ESCALA VALORATIVA	EXCELENTE	ACEITÁVEL	INSUFICIENTE
1. Estrutura argumentativa			
2. Sustento conceitual de acordo com a temática tratada			
3. Contribuição ao campo de reflexão educativo e pedagógico			
4. Estilo acadêmico			
5. Referências bibliográficas suficientes, adequadas, pertinentes e relevantes.			
Sobre a estrutura			
CRITÉRIO/ESCALA VALORATIVA	EXCELENTE	ACEITÁVEL	INSUFICIENTE
1. Título adequado para o conteúdo do artigo			
2. Resumo adequado para o conteúdo do artigo			

### *Classificação do artigo*

Resultado de pesquisa	Reflexão	Revisão	Resenha

### **Valoração geral do artigo**

Segundo os valores assignados no numeral 1 (sobre o conteúdo e a estrutura do artigo) por favor escolha um dos seguintes conceitos.

Valoração	
1. O artigo <b>NÃO</b> cumpre as condições académicas (de forma e conteúdo) para sua publicação.	
2. O artigo <b>SIM</b> cumpre as condições académicas e pode ser publicado.	
3. O artigo <b>NÃO pode ser publicado no estado atual. Precisa ajustes</b> para ser publicado em outro número.	

### **Argumentos que sustentam sua decisão**

---

Assinatura

### **Correção de estilo dos artigos**

A correção visa melhorar a fluidez, clareza, gramática, vocabulário e formato do artigo. É a última oportunidade do autor para realizar alterações importantes no texto, pois a seguinte fase é de correção tipográfica e de formatação. O arquivo a corrigir está em formato Word ou .rtf, e por tanto, pode ser editado facilmente como um documento de processador de textos. As instruções apresentadas aqui propõem dois focos de correção. O primeiro está baseado na função Controlar Alterações da Microsoft Word e precisa que tanto o corretor como o editor e o autor tenham acesso a esse programa. O segundo, que não depende de um software concreto, foi emprestado, com autorização, da Harvard Educational Review. O editor da revista tem a possibilidade de modificar essas instruções e é possível, assim, fazer sugestões para melhorar o processo da revista.

### **Sistemas de correção**

**1. Controlar Alterações da Microsoft Word** Localizado no menu Ferramentas na barra de menus, a função Controlar Alterações permite ao corretor inserir (o texto aparece em cor) e suprimir conteúdo (O texto aparece riscado em cor ou na margem como eliminado). O corretor pode incluir perguntas tanto para o autor (Perguntas ao autor) como ao editor (Perguntas ao editor) escrevendo-as entre colchetes. Quando a versão corrigida estiver carregada, o editor será notificado. O editor revisará o texto e notificará o autor. O editor e o autor deixarão as alterações que considerar necessárias. Se é preciso realizar mais modificações, o editor e o autor podem fazê-los nas interseções ou supressões

iniciais, assim como realizar novas inserções ou supressões em qualquer parte do texto. Os autores e editores devem responder todas as perguntas recebidas, incluindo as respostas entre os colchetes. Quando o editor e o autor finalizar a revisão do texto, o corretor realizará uma leitura final do texto e aceitará as alterações para continuar com a fase de paginação e provas de impressão.

**2. Harvard Educational Review Instruções para realizar revisões eletrônicas do manuscrito.** A continuação o protocolo para realizar as revisões eletrônicas de seus manuscritos: **Responder alterações sugeridas.** Para cada sugestão de alteração aceita, elimine o negrito do texto. Para cada alteração sugerida que não aceite, introduza novamente o texto original em **negrito**. **Realizar inserções e supressões.** Indique as inserções realizando o novo texto em negrito. Substitua as seções eliminadas com **[texto eliminado]**. Se eliminar uma ou mais orações, assinale-o com uma nota, p. ex., **[2 orações eliminadas]**. Responder perguntas do autor (QAs). Não modifique as perguntas do autor e em negrito no texto. Não as elimine. Para responder uma pergunta do autor, agregue um comentário depois dela. Os comentários devem ser agregados com: **[Comentário: ]**, p. ex., **[Comentário: discussão da metodologia ampliada como foi sugerido]**. **Realizar comentários.** Utilize comentários para explicar alterações na organização ou revisões importantes p. ex., **[Comentário: o parágrafo anterior foi movido da pág. 5 para a pág. 7]**. Nota: Se faz referência a números de página, utilize os números da versão impressa do documento. É importante levar isso em conta, pois os números de página podem mudar se o documento é revisado eletronicamente.

### *Exemplo de uma revisão eletrônica*

**1. Correção inicial.** O corretor da revista editará o texto para melhorar a fluidez clareza, gramática, vocabulário e formato do artigo, assim como para incluir perguntas ao autor se necessário. Quando a edição inicial estiver completa, o corretor carregará o documento revisado através do site da revista e notificará o autor que o manuscrito editado está disponível para revisão.

**2. Correção do autor.** Antes de fazer alterações radicais na escrita e organização do manuscrito editado, os autores devem consultá-los com os editores que gerenciam o projeto. Os autores devem aceitar ou rejeitar todo cambio realizado na correção inicial e responder todas as perguntas. Quando concluir as revisões, os autores devem alterar o nome do arquivo de NomeAutorQA.doc para NomeAutorQAR.doc (p. ex., de LeeQA.doc a LeeQAR.doc) e carregar o documento revisado através do site da revista seguindo as instruções.

**3. Correção final.** O corretor da revista comprovará as modificações feitas pelo autor e incorporará as respostas às perguntas do autor para criar uma versão final do manuscrito. Quando terminar, o corretor carregará o documento final através do site da revista e notificará o designer para completar a paginação.

## **Correção de provas**

A fase de correção de provas visa detectar erros ortográficos nas provas de impressão, assim como gramaticais e de formatação. Nessa fase não são realizadas alterações importantes, a menos que acordado com o editor de seção. Em Prova de impressão, faça clique em VER PROVA para ver os HTML, PDF e outros formatos de arquivos disponíveis utilizados na edição desse elemento.

Para erros ortográficos e gramaticais

Copie a palavra ou grupo de palavras problemáticas e cole-as no quadro de correções de provas com as instruções ao editor "ALTERAR-POR" assim:

1. ALTERAR... entonces los otras POR... entonces los otros

A revista faz uma Declaração de privacidade, garantindo que os nomes e os correios eletrônicos informados à revista serão utilizados exclusivamente para os fins estabelecidos nela e não serão compartilhados com terceiros nem utilizados com outros fins.

## **Declaração ética geral**

Esta revista se compromete a manter altos padrões de publicação e, em consequência, toma todas as medidas necessárias para evitar a falta de ética em suas publicações. Os autores que submetem trabalhos à revista certificam que são trabalhos originais, não publicados e que não estão sendo avaliados por outra publicação. Adicionalmente, os autores ratificam que os trabalhos são próprios e não são plagiados nem copiados parcial ou totalmente de outros trabalhos e que revelaram qualquer conflito real ou potencial de interesses com seus trabalhos, ou benefícios parciais ou associados a ele.

A revista está comprometida com uma avaliação imparcial tanto do autor, quando do avaliador e com a prevenção de qualquer conflito de interesses entre o editor e os avaliadores. Os problemas que surjam em relação com os aspectos antes mencionados, serão informados ao editor, quem tem a obrigação de resolvê-los.

## **Decisões de publicação**

A seleção dos artigos a serem publicados em cada edição é responsabilidade do pesquisadores convidados para a coordenação de cada número temático, com o aval do conselho Editorial/Científico de cada revista.

### ***Independência de critérios***

A avaliação dos manuscritos para cada número será feita exclusivamente com base em seu conteúdo, independentemente da raça, sexo, orientação sexual, crença religiosa, cidadania ou ideologia política dos autores.

### ***Confidencialidade***

Nem o editor nem nenhum membro da equipe editorial de cada revista pode divulgar informações sobre a edição de cada número, incluindo autores, avaliadores e demais membros da equipe editorial.

### ***Conflitos de interesses***

O conteúdo dos manuscritos não publicados não poderá ser utilizado em investigações pessoais pelo editor ou o conselho editorial da revista sem o consentimento expresso do autor.

## **Deveres dos avaliadores**

A avaliação de pares suporta o editor na tomada de decisões sobre os artigos a serem publicados e, através do editor, fornece informações aos autores sobre como melhorar seus artigos.

### ***Conflito de interesses***

Qualquer avaliador selecionado que não se considere qualificado para avaliar um manuscrito ou não possa fazê-lo dentro do tempo requerido, notificará o editor que não é possível para ele fazer a avaliação.

### ***Confidencialidade***

Qualquer manuscrito submetido para avaliação deve ser tratado como um documento confidencial e não deve ser apresentado ou discutido com outros a menos que autorizado pelo editor.

### ***Padrões de objetividade***

As avaliações devem ser conduzidas de forma objetiva. A crítica pessoal ao autor é inadequada. Os avaliadores devem expressar sua opinião sobre os manuscritos submetidos para avaliação de forma clara e com argumentos.

### ***Conflitos de interesses***

Os avaliadores não poderão avaliar manuscritos quando houver conflito de interesses, ou manuscritos que apresentam resultados de investigações rivais, tanto com os autores como com as instituições.

### **Deveres dos autores**

#### ***Veracidade***

As informações e dados apresentados no manuscrito original devem ser verdadeiros. Todo trabalho de investigação deverá conter detalhes e referências suficientes para permitir que o trabalho seja replicado por outros. Afirmações fraudulentas ou inadequadas constituem um comportamento anti-ético e inaceitável.

#### ***Originalidade e plágio***

Os autores devem submeter para avaliação obras totalmente originais. Se usar o trabalho de outros, aquele deverá ser referenciado conforme as normas. Caso contrário, o texto pode ser considerado plágio.

#### ***Autoplágio***

Um autor não deve apresentar um trabalho próprio publicado previamente como se fosse recente.

#### ***Publicações múltiplas, redundantes ou concorrentes***

Um autor não deve apresentar manuscritos que descrevam essencialmente a mesma pesquisa a mais de uma revista. Submeter simultaneamente o mesmo manuscrito a mais de um periódico é o comportamento antiético e inaceitável.

#### ***Reconhecimento de fontes***

O reconhecimento apropriado do trabalho de outros deve ser a norma. Os autores devem citar as publicações que têm sido utilizadas na construção do trabalho relatado.

#### ***Autoria do trabalho***

A autoria da obra deve ser limitada a aqueles que fizeram uma contribuição significativa para a concepção, o projeto, a implementação ou interpretação da pesquisa relatada. Aqueles que fizeram uma contribuição significativa para o trabalho devem ser listados como coautores. É preciso mencionar e reconhecer todas as pessoas que participaram em certos aspectos da investigação.

#### ***Conflito de interesses***

Todos os autores devem divulgar em seu manuscrito qualquer conflito de interesse que possa influenciar a avaliação daquele.

É preciso que os autores revelem as fontes de financiamento.

#### ***Erros fundamentais no trabalho publicado***

Se um autor descobrir uma imprecisão significativa no seu trabalho já publicado, é sua obrigação notificar imediatamente o editor ou editorial e cooperar com eles para corrigi-la.

A revista faz uma Declaração de privacidade, garantindo que os nomes e os correios eletrônicos informados à revista serão utilizados exclusivamente para os fins estabelecidos nela e não serão comparilhados com terceiros nem utilizados com outros fins.

## **Aceitação de artigos**

O envio de um artigo para sua publicação implica a autorização, por parte do autor, para sua reprodução em qualquer meio e sempre que a revista *Pedagogía y Saberes* considerar conveniente.

Os artigos são responsabilidade exclusiva dos autores (propriedade intelectual) e não são representativos, necessariamente, da linha da revista nem correspondem à opinião do diretor.

A recepção de um artigo não implica a obrigação de publicá-lo na revista *Pedagogía y Saberes*. Porém, se for aceito, os autores cederão seus direitos patrimoniais à Universidade Pedagógica Nacional para os fins pertinentes de reprodução, edição, distribuição, exibição e comunicação na Colômbia e no exterior, em meios impressos, eletrônicos, CDROM, Internet ou qualquer outro meio conhecido. As questões jurídicas que pudessem surgir da cessão de materiais para a revista *Pedagogía y Saberes* serão total responsabilidade dos autores.

Todo artigo da revista pode ser transcrito se citado apropriadamente.

## Carta de submissão

Cidade, data

Senhores

**REVISTA PEDAGOGÍA Y SABERES**

Conselho Editorial

Universidade Pedagógica Nacional

Através desta, autorizo a publicação do artigo submetido à seleção e avaliação por parte da Revista *Pedagogía y Saberes*, intitulado: \_\_\_\_\_. Esse artigo é original, de minha autoria e de carácter inédito. Cedo minha prerrogativa como autor a favor da Revista *Pedagogía y Saberes* para sua edição impressa e digital (*Open Journal System*).

Para o processo de avaliação e classificação feito pela revista nas várias bases de dados, informo:

Nome	
Primero sobrenome	
Segundo sobrenome	
Nacionalidade	
País de Nascimento	
Data de Nascimento	
Documento de identidade	
Tipo de documento	
<b>Filiação institucional</b> (nome da instituição)	
Cargo	
País de residência	
Cidade de residência	
Endereço de correspondência	
Telefones de contato	
Último nível de formação acadêmica	
Área do último nível de formação	
Instituição onde obteve o último título	
Perfil ORCID (Código de identificação)	
E-mail	

Obrigado (a) pela atenção.

Atenciosamente,

Nome:

Identidade:

Assinatura: