

*Sentidos y apuestas
para la formación de educadores
e investigadores de la educación*

El núcleo común a debate

DOCUMENTOS **PEDAGÓGICOS**

17



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS

Año 2017 / Bogotá D.C, Colombia

17

Rector

Adolfo León Atehortúa Cruz

Vicerrector Académico

Mauricio Bautista Ballén

Vicerrector Administrativo y Financiero

Luis Alberto Higuera Malaver

Vicerrectora de Gestión Universitaria

Sandra Patricia Rodríguez Ávila

Universidad Pedagógica Nacional
Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editora de revistas

Viviana Carolina Vásquez

Corrección de estilo

Miguel Ángel Pineda

Diagramación

Fredy Johan Espitia Ballesteros

Diseño de portada

Mauricio Esteban Suárez

Finalización de artes

Johny Adrián Díaz Espitia

Comité Organizador del Coloquio UPN

Mauricio Bautista Ballén
Vicerrector Académico

Yinna Marcela Bohórquez Botero
Profesional Especializada VAC

Equipo Dinamizador del Coloquio UPN

Jhon Henry Orozco Tabares
Docente de la Facultad de Educación

Maritza Ximena Alonso Martínez
**Docente de la Facultad de Ciencia y
Tecnología**

Víctor Hugo Durán Camelo
**Docente de la Facultad de Educación
Física**

Contenido

- 3 **Editorial**
- 7 **Aportes desde la posibilidad de lo ético-estético**
- 8 Arte-sociedad. Tensiones de la contemporaneidad
 (y en medio, la educación)
- 13 **El ideal de lo común esconde el temor a la diferencia**
- 17 **El componente axiológico-ético como núcleo de formación común**
- 17 Elementos para la reflexión
- 21 Pertinencia institucional de un núcleo común
- 22 Referencias

Editorial

Mauricio Bautista Ballén
Vicerrector Académico

En el documento “Afianzar, posicionar y transformar. Trilogía pendular para pensar-nos como Universidad Pedagógica Nacional”¹ se planteó el coloquio como escenario para la discusión de la propuesta de reforma académica y como estrategia fundamental para avanzar en relación con los procesos académicos con una agenda de temas neurálgicos, entre ellos, un núcleo común.

El 4 de abril de 2017 se realizó el Coloquio UPN “Sentidos y apuestas para la formación de educadores e investigadores de la educación. El núcleo común a debate”. Este encuentro se desarrolló con la expectativa de contribuir al análisis de la reforma de la normatividad académica que nos compromete con el Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019. La sesión del coloquio contó con la participación, como moderador, del profesor Jhon Henry Orozco Tabares, docente de la Facultad de Educación. Como invitados al debate estuvieron los profesores Judith Jaramillo de Palacio, docente invitada de la Facultad de Educación Física; Yeimy Cárdenas Palermo, docente de planta de la Facultad de Educación, y José Domingo Garzón Garzón, docente de planta de la Facultad de Bellas Artes. La sesión se orientó a partir de las siguientes preguntas:

- ¿Cuál es la conveniencia de un núcleo común para todos los programas de licenciatura de la Universidad?
- ¿Qué es realmente o qué puede llegar a ser lo común en los saberes de la Universidad?
- ¿Es posible pensar en formas distintas de asumir la pedagogía como núcleo común?
- ¿Actualmente es posible reconocer formas implícitas de núcleo común en los distintos programas y facultades?

¹ Escritura final a cargo de los profesores Adolfo León Atehortúa Cruz (rector) y Piedad Ortega Valencia (Vicerrectora Académica, primer semestre 2016). De este documento se destaca lo siguiente: “La estructura del texto se presenta en un movimiento pendular; en primer lugar, damos cuenta de lo que significa afianzar comunidad universitaria; en segundo lugar, visibilizamos las demandas existentes en torno a posicionar la universidad en sus anclajes académicos, estatutarios y normativos, y finalmente exponemos los desafíos que nos entrega el contexto en torno a transformar la Universidad en su núcleo fundante de la formación pedagógica” (aparte del documento).

La posibilidad de establecer un núcleo genera inquietudes que valen la pena considerar, no solo pensando en el futuro inmediato sino a largo plazo, cuando, por ejemplo, una unidad académica decida emprender un proceso de renovación curricular conjunta para todos los programas que ofrece. A continuación, algunas de ellas:

- ¿Cuáles son las implicaciones de incluir espacios académicos con nombres específicos para todas las licenciaturas cuando muchas de ellas tienen elementos que, por efectos de las normas oficiales, ya se consideran en el respectivo plan de estudios?
- ¿Qué alcance tiene un núcleo común en la identificación del sello de la Universidad Pedagógica Nacional?
- ¿Qué espacios académicos se deberían incluir en un posible núcleo común para todas las licenciaturas?
- ¿Cuál es la pertinencia de proponer para el núcleo común un espacio académico centrado en el razonamiento cuantitativo, incluso para los estudiantes de Licenciatura en Matemáticas o de artes y expresividad, incluso para los estudiantes de Licenciatura en Artes visuales?
- ¿Qué ventajas tiene plantear un núcleo común por facultades o quizás por departamentos que ofrecen más de un programa de Licenciatura?
- ¿Cómo afecta a las didácticas específicas la inclusión de espacios de educación y pedagogía en un núcleo común?
- ¿Cómo puede ser útil el núcleo común para una doble titulación ofrecida como posibilidad en un futuro?
- ¿Qué ventajas tiene para la Universidad que los estudiantes puedan registrar espacios académicos en los que compartan con estudiantes de otros programas?
- ¿Qué criterios se deben tener en cuenta para determinar el número de créditos que se le deberían asignar al núcleo común?

Como se ve, hay varios asuntos para considerar en relación con el núcleo común. Algunos de ellos se verían resueltos cuando se proponga una reforma curricular simultánea en la Universidad o en las diferentes unidades académicas, pues plantearlo como una orientación académica, para ponerlo en práctica a la mayor brevedad sin tener en cuenta que hay programas que recientemente renovaron su registro calificado, aumentaría los esfuerzos que se hacen desde los diferentes programas para asumir su responsabilidad de actualizar sus planes de estudio.

Agradecemos a los profesores Maritza Ximena Alonso Martínez, de la Facultad de Ciencia y Tecnología; a Jhon Henry Orozco Tabares, docente de la Facultad de Educación; a Víctor Hugo Durán Camelo, docente de planta de la Facultad de Educación Física, y a Yinna Marcela Bohórquez Botero, profesional de la Vicerrectoría Académica, por su trabajo en la organización y realización del coloquio.

Sin duda, en los aportes que en este número de *Documentos Pedagógicos* nos presentan los profesores Judith Jaramillo de Palacio (a quien le reconocemos su dedicación a la Universidad durante gran parte de su vida), José Domingo Garzón Garzón y Víctor Hugo Durán Camelo contribuyen al debate, dan luces acerca de los múltiples interrogantes que nos surgen y, sin duda, nos permiten avanzar en la construcción permanente de la Universidad que educa educadores.

Aportes desde la posibilidad de lo ético-estético

*Guitarra del mesón de los caminos,
no fuiste nunca, ni serás, poeta.
Tú eres alma que dice su armonía
solitaria a las almas pasajeras...*

Antonio Machado

José Domingo Garzón
Profesor asociado, Licenciatura
en Artes Escénicas

Si la pregunta de inicio para este coloquio es sobre la conveniencia de un núcleo común para todos los programas de la licenciatura, la respuesta desde la Facultad de Bellas Artes, en este momento, es: sí. Sí, y podemos aportar desde la perspectiva de las artes, o mejor, del pensamiento estético. Es visible la necesidad de que, como rasgo identitario, los licenciados egresados de la Universidad Pedagógica Nacional cuenten con instrumentos para ensayar visiones de mundo más heterodoxas, amplias e incluyentes. Así, pensar en una potencia equilibradora (según la cual los legados más trascendentes de los distintos campos de formación con los que cuenta la universidad puedan ampliarse, compartirse, incidir en la mirada compleja de construcción de ciudadanía y sociedad) parece de una urgencia reveladora.

Construir un ecosistema educativo amplio y complejo implica posibilitar transversalidades, inclusiones, diversidades, de manera que el conocimiento ni el mundo se vean solamente con el lente de la disciplina que se abraza. En la Facultad de Artes pensamos que este ecosistema complementaría nuestros procesos de formación, un reconocimiento sobre diversos campos del pensamiento científico, otras miradas sobre las corporeidades, las tecnologías; reconocer que existen amplios estudios o enfoques sobre el sujeto y sus relaciones con lo medioambiental; dimensiones de ciudad y ciudadanía, en fin, campos que escapan a la formalidad de nuestros itinerarios de formación, pero que harían mucho bien en la definición amplia de la identidad del pedagogo de nuestra universidad y, en consecuencia, de la universidad misma.

Es decir, y a propósito del núcleo común que se promueve desde la reforma al estatuto académico, nos instalamos en una lógica de recibir y de ofrecer. En esta perspectiva, nos gustaría avanzar en algunas delimitaciones respecto a nuestro campo del saber, el arte, la estética, para significar el peso que puede tener el hecho de ponderar una disciplina y ponerla en la perspectiva de amplificación. Sabemos que alrededor del arte existe una serie de mitificaciones, malentendidos y simplificaciones que apuntan a un aspecto tangencial de la práctica social del arte, mucho más

asociada a la idea una propaganda del producto, (la obra, la pieza de exhibición) y del carácter indómito y libertario del artista, mitos que en los procesos educativos hay que desmontar para revisar la diversidad de implicaciones cognitivas, formativas, al *desmontar* la pieza de arte y valorar el sentido social y subjetivo que significa el acto creativo, a cualquier nivel de la práctica.

Arte-sociedad. Tensiones de la contemporaneidad (y en medio, la educación)

Habría que acordar, en primer lugar, que un núcleo común no lo vemos como una materia o una asignatura que pudiese pujar para incorporarse como requisito de “universalidad” del conocimiento, a la manera de una miscelánea, donde se encuentra de todo un poco. La idea renacentista del *uomo universale*, el hombre universal, el polímata, aquel que igual profesaba su cercanía y afecto con la ciencia y el arte, hasta lograr un equilibrio ideal, parece hoy de un romanticismo acrítico que no vale la pena incorporar como ideal contemporáneo, a cuenta de las crisis sucesivas que han afectado las nociones y las visiones del arte y de la ciencia, desde aquellos albores.

Viene a cuento aquel ideal renacentista porque cobra relevancia a veces en los foros académicos. En efecto, a menudo ese matrimonio arte-ciencia aparece idílico, iridiscente. Habría que evocar, no obstante, que fue un momento de la historia en el que el hombre (el ser humano) intentó reconciliarse con su lugar en el mundo, desembarazarse un poco, solo un poco, del peso regulador en lo moral, lo ético y lo estético de la religión imperante, para tratar de modificar el paradigma del devenir y aproximarse a la definición identitaria del creador para emular, en cierto sentido metafórico, la esencia del supremo creador. Desde entonces, la idea del creador es sinónimo de artista.

Entonces, para tomar distancia en términos brechtianos¹, habría más bien que orientar el debate a lo que ciertas disciplinas han atesorado a lo largo de su acaecer como campo del saber y de la experiencia humana; asimismo, como parte sustancial de la comprensión y de la transformación de la cultura y la mirada del sujeto social respecto a sus congéneres, a sus entornos, a la limitada y exigua ocurrencia de las existencias humanas.

Desde la Facultad de Artes de la Universidad Pedagógica Nacional, en los últimos años, hemos tratado de ser cuidadosos al figurar el *centrismo*, esa especie de lectura reaccionaria de los campos del saber, que todo lo intenta reducir al tamaño del recipiente que representa un saber. En efecto, si la física se estudia como campo disciplinar, por ejemplo, se supondría que todo lo que no es tributario directo, de asociación elemental con ella, es un distractor.

1 Bertolt Brecht, dramaturgo y poeta alemán del siglo xx, creador del concepto del teatro didáctico.

Intentaremos situarnos, para el aporte y la justificación que merecería considerar el arte, o mejor, la dimensión de la estética, como parte de un núcleo común en el proyecto de reformulación del horizonte académico de la Universidad Pedagógica Nacional, en relación con su papel de formadora de educadores.

Arte como conjunto de conocimiento, como legado de la cultura y del devenir de la especie. Arte como instrumento de formación social desde una perspectiva no utilitaria, sino crítica. Como ha sido el arte a lo largo de la historia humana: el arte que advierte, que acusa, que opone, que desmorona mitos, que destruye optimismos ingenuos, que construye criterio político y contestatario. Porque no se trata de sublimar, se trata de que el conocimiento es conocer en blanco, en negro, y en los matices subsecuentes: las potencias positivas, pero también las negativas.

Dice el eslogan de una revista cultural muy popular en Colombia: piensa mal y acertarás. Esta suerte de “potencias negativas”, que no parecería una fórmula muy edificante para hacer parte de un menú educativo, corresponden a ese pulso, a esa vital tensión que moviliza la vida, o el trance de enfrentamiento entre las nociones del caos y el cosmos, de lo tanático y lo erótico, de la vida y de la muerte, de la felicidad y de la desolación.

El arte, en su generalidad y su conjunto, se refiere a las floraciones permanentes y constantes, en cuanto a los vaivenes del ser. El ser, como entidad voluble y maleable, inestable. Shakespeare explicaba y contenía el mundo (el mundo, es decir, el hombre) a través de sus narrativas ficcionales, porque en cada pieza se deja entrever esa volatilidad que explica el ejercicio de lo humano. Por eso, en una aproximación preliminar al arte, lo artístico como átomo, sustancia de un algo que en conjunto debería caracterizar los procesos de formación de nuestros licenciados, tendría que ver más con este carácter profundamente inestable de lo humano (para comprenderse y para comprender al otro), antes que como recurso ludo-terapéutico, funcional al momento de dejar fluir “un talento” o, lo que es peor, como antídoto a las violencias y los conflictos sociales. Esto se hace ver en los escenarios de lo cultural, para explicar de manera utilitaria el uso del arte o lo artístico en las campañas de todo tipo de desarme.

Por otra parte, es importante acotar que ya hemos dado un primer paso para delimitar el lugar desde el que nos enunciamos en la Facultad de Bellas Artes². Desde hace cerca de una década hemos inquirido sobre nuestras prácticas, nuestro hacer y nuestro sentido de ser y existir, de cara a nuestra propia sociedad.

Y hemos acercado algunos marcos de referencia, que hemos expresado en distintos momentos y escenarios en lo que hemos podido vocear este tránsito delicado y no exento de tensiones, cruces y arrebatos, entre el ser artistas y enseñar las artes, hasta sabernos docentes, y enseñar sobre la docencia.

2 Se hace referencia al artículo de Garzón, J., Alfonso, M., Arenas, E., y Sepúlveda, C. (2009). Manifiesto en 27 tonos por la autonomía de la educación artística. *Pensamiento, palabra y obra*, (1), 69-77.

A ello no puede ser ajeno ni la cultura ni el arte, ni mucho menos la educación. Y merece machacar lo antedicho: la presunción antigua, decimonónica, de que el arte se trataba del lenguaje sublime, sublimador y sacro con el cual el hombre se enaltecía a sí mismo en un ámbito profundamente espiritual y establecía un contacto con los misterios de la vida, ha sido suficientemente revaluada por una inesperada confluencia de fenómenos de los intercambios y las universalizaciones, que hacen mucho más rico el tejido cultural humano, y más inasible e impensable cualquier aproximación abarcadora, cualquier esperanto, cualquier noción homogeneizadora.

Hasta romper las creencias canónicas, la esperanza del arte como prueba de la supremacía humana. El gran crítico de arte de inicios del siglo xx Ernst Gombrich decía que le daba vergüenza historiar el arte de las postrimerías del mismo siglo, y que a comienzos del xxi estábamos asistiendo a una reconfiguración del arte como concepto cultural. ¿Qué es el arte? ¿Cuál su relación con la cultura?

El cuerpo como lienzo, los fluidos como tinta, las paredes urbanas como materia, las sonoridades industriales asaltando con sus estridencias los templos de la cultura, la calle como escenario, el teléfono como artefacto de memoria visual.

Arte, sociedad, política, identidad, subjetividad son, entonces, términos que hacen parte de una configuración diversa, de una evolución y de una revolución en el conocimiento del hombre que merece ser revisada desde la academia, desde la formación de docentes. Porque estas formas de la cultura tienen su caja de resonancia en la niñez y la juventud.

Hoy por hoy no es posible leer una población objeto de una acción educativa, educadora o formadora si no reconocemos que hay una sobre exposición a las estéticas industriales, a las éticas relativas que propugnan los mensajes directos y sublimados que se muestran a través de los medios audiovisuales (esa pornografía moral que sitúa a líderes políticos y de opinión en lenguajes de revancha, de anulación o aniquilamiento). Una sociedad hiperconectada, insensible a la muerte y el dolor (los rituales de la violencia hacen parte del menú, del almuerzo, cuando la mitad de un noticiero hace las narrativas diversas de la violencia). Esta sociedad es también promotora de la producción autónoma de contenidos, que al instante circulan por el mundo, es una sociedad inimaginada desde el arte, hace apenas unas décadas, cuando conocer, por ejemplo, los pormenores de una noticia de la crónica roja implicaba un ritual de alfabetización y de privacidad, que ahora es imposible imaginar.

Y esta realidad, se insiste, copa la niñez, la juventud de quienes se forman. ¿Es posible desentrañar cosas del arte, para tratar de leer e interpretar lo que es real, lo que es ficcional, y la capacidad que tiene la persona, la subjetividad, para construir acciones simbólicas a través de una incursión estética que, ella misma, conlleve una opción ética, del bien hacer y del bien estar, como posibilidades de convivencia y de respeto al otro, a la otredad, a la diversidad de pensamiento y de comprensión del entorno?

Es posible que así sea. Y esa no es una opción que necesariamente se vincule y se quede en la formación humanística. Desde nuestra propia infancia, muchos nos quejamos que cuando nos educaron muchos profesores no conectaban las ciencias sociales, las naturales, las matemáticas con nada distinto a esa materia, en la vida. Un estudiante que estudia química, por decir algo, no puede no reconocer que hay mundo más allá de la química. El maestro tiene una responsabilidad con un contexto de mundo.

Así, la posibilidad de referirse autónomamente al mundo y a las subjetividades que lo pueblan es posibilidad de todo ser humano, no de los tocados por la vara de la virtud; porque no hablamos de “un producir belleza” para que alguien despojado de la fortuna creadora consuma, sino de una suerte de democratización del conocimiento, del arte, de la posibilidad de saberse constructor de mundos, de ficciones, de miradas propias de aquello que rodea: recrear, opinar, como se opina con el lenguaje de las palabras, o desde la tosquedad de un signo, también desde lo predecible y desde el lugar común, claro, porque todo artista se vale del barro, se unta, antes que *la cosa* deje de ser maqueta y cobre el cuerpo reconocible que persigue el hacedor, hasta la sublimación de un encuentro poético fortuito, a través de una trova, una imagen cazada en el celular, un tarareo íntimo, un mensaje de amor, una despedida, una pugna, un hastío.

El arte, así visto, al nivel de la tierra y del hombre, se junta con las pasiones; es posible que las explique, las convierta en metáfora. Las emociones y los deseos son el sustrato no narrado del hombre en la academia, y sin embargo ellas son, en sí mismas, conocimiento, porque se integran en una identidad y en una plenitud que determina una conciencia social, afectiva, política.

Bogotá, abril de 2017

El ideal de lo común esconde el temor a la diferencia

Victor Hugo Duran

Docente de planta Universidad Pedagógica Nacional, Facultad de Educación Física. Candidato a doctor, Doctorado Interinstitucional en Educación

En el contexto institucional estamos llamados a la reflexión sobre la posible consolidación de un núcleo de formación común en la universidad. Más allá de negar tal posibilidad, a la academia le compete cuestionar los motivos de dicha discusión convocando a la esencia misma de la universidad, cuya etimología remite a pretensiones sobre el reconocimiento de la diversidad expresada en una visión globalizadora que complejiza, pero distingue, formas múltiples de la realidad.

No obstante, en la idealización de lo común como lugar, sentido, actitud, estructura o identidad, también se pueden entrever problemáticas, sesgos, invisibilizaciones y, de alguna manera, imposiciones que se instalan institucionalmente en aras del bien común; habría, entonces, que hacer la pregunta por aquello que se desplaza, se anula, que no le es posible aflorar al supeditar las construcciones académicas a la intención de sentidos y estructuras comunes, para llegar al cuestionamiento sobre cuál es realmente el valor de lo común en el contexto señalado.

El concepto “núcleo común” se percibe como resultado de un proceso de caracterización de las partes de un sistema para establecer elementos aglutinantes, estructuras definidas, estables y, en cierta forma, predecibles, que en relación con las estructuras de formación de docentes en la Universidad Pedagógica Nacional aluden a diseños académicos o nodos epistemológicos desde los cuales se desarrollan los procesos de formación; sin embargo, los encuentros y discusiones institucionales que se han dado hasta la fecha solo hacen evidentes lo superficial del conocimiento sobre aspectos curriculares y saberes disciplinares e interdisciplinares entre las distintas facultades. Por consiguiente, la idea de un núcleo de formación común se fundamenta en imaginarios y tenues relaciones identificables. Así las cosas, ¿cómo hablar de lo común sin haber reflexionado sobre aquello que nos distingue?, ¿cómo pretender la construcción de lo común sin valorar el potencial de aquellas particularidades que nos hace diversos?, ¿por qué idealizar lo común sin cuestionar sus implicaciones, limitaciones y sesgos? Es decir, la intencionalidad de establecer un núcleo común de formación nos lleva a la pregunta esencial que consiste en las manifestaciones de la diversidad institucional y las razones institucionales que pretenden dejarlas a un lado.

La subjetividad y diversidad institucional nos ubica en una doble encrucijada: en primera instancia, establecer desde las distintas —y en ocasiones contrarias— perspectivas lo que es lo común y asumir desde un concepto tan abstracto si las

partes implicadas están hablando, pensando y acordando lo mismo. En segunda instancia, gestionar la implementación y tomar posturas sobre la manera de compartir aquello que se ha establecido como acuerdo común, porque la historia humana ejemplifica de buena forma la manera en que la imposición de lo común ha sido pretexto para un sinnúmero de atrocidades, ya sea desde la perspectiva étnica, religiosa o ideológica, entre otras. La exclusión, invisibilización o aniquilamiento han sido los mecanismos de gestión de la diferencia más usados, pues constituyen, desde lugares de poder, acciones necesarias en pro del bien común, de un bienestar social, nacional, colectivo, etc.

La universidad como estructura social no escaparía a las críticas anteriormente mencionadas, pues el ejercicio del poder se expresa de igual manera en la generalización de las miradas particulares, en el cuestionamiento de manifestaciones y posturas distintas y/o contrarias, en la intención de hacer uniforme, controlable y predecible lo que es plural, complejo e incontenible. Al parecer, la condición humana mantiene profundamente arraigado en sus estructuras de pensamiento el miedo por la diferencia, un concepto que en el terreno de lo práctico se caracteriza entre otros aspectos por lo disperso, lo desconocido, lo incierto, lo incontrolable y lo impredecible; pero la diversidad también es riqueza, es creatividad, innovación y, de alguna manera, condición *sine qua non* de la universalidad que se le atribuye a la universidad.

La diversidad se sustenta de manera particular y colectiva en la formación del ejercicio ético y político, discurso estrechamente ligado a los postulados críticos de nuestra universidad, que permanentemente llama la atención sobre la idea de develar y confrontar discursos y prácticas hegemónicas y homogeneizantes, para lograr la transformación social. Incoherente sería que esta mirada crítica y vigilante se enfoque permanentemente hacia afuera y no permita la autorreflexión y cuestionamiento al interior de la universidad, cuando perspectivas de imposición de un solo discurso quieren postularse, así sea bajo la bandera del bien común.

En términos de la administración educativa, es más fácil apuntar a la configuración de núcleos comunes que instale contenidos homogéneos y posiblemente hegemónicos que entrar en el terreno de la concertación permanente, de las manifestaciones heterogéneas y volubilidades sociales, de la permanente y enriquecedora discusión académica., como sustentó la profesora Judith Jaramillo de Palacios en el marco del Coloquio institucional (4 de abril de 2017).

Pese a que la Constitución política colombiana de 1991 ratifica la condición de pluriétnica y multicultural, es decir, que reconoce la diversidad en el territorio colombiano, no es consecuente con nuestro sistema educativo —académico y tradicional—, cuyos currículos, lineamientos, programas y su adherencia a marcos comunes¹ están alejados de la consolidación de este propósito. Por ende, el *alma*

1 Para ejemplificar: la presencia condicionante del marco común europeo, en el cumplimiento de requisitos frente al segundo idioma, en los programas de formación postgradual y actualmente de pregrado.

mater en la formación de maestros no debe prestarse para la aniquilación de lo plural, para la invisibilización de la diversidad, no debe temerle a la diferencia y a que la confrontación de ideas, perspectivas y sentidos sea el eje de la construcción de pensamiento al interior de las aulas.

Como ya se mencionó, el presente escrito pretende reflexionar sobre la pertinencia de un núcleo común de formación en la universidad, pero sobre todo hacer un llamado sobre las posibles intenciones y consecuencias pedagógicas, políticas y sociales que subyacen esta propuesta, pretende —de igual forma— establecer límites institucionales en las propuestas de formación que permitan establecer coherencia entre la filosofía que rige la universidad Pedagógica Nacional y el sentido de formación particular que se gesta en las tradiciones disciplinares que la constituyen.

El componente axiológico-ético como núcleo de formación común

Judith Jaramillo de Palacio
Docente, Facultad de
Educación Física

El coloquio institucional denominado “Sentidos y apuestas para la formación de educadores e investigadores de la educación. Núcleo común a debate” se asume como ejercicio de reflexión y diálogo de saberes, de confrontación de puntos de vista en torno a la idea de un núcleo común que permita —posiblemente— la identidad en la formación de futuros docentes.

Sin embargo, el ejercicio académico requiere, en el debate, la crítica y la construcción dialéctica de una propuesta en esencia reflexionada, pero sobre todo incluyente con respecto a las múltiples miradas y posturas, dado que un núcleo común de formación como idea y propuesta institucional encuentra igualmente partidarios como detractores al interior de la universidad. Esto permite inferir que el espíritu de este coloquio no es llegar a consensos o disensos para la toma de decisiones, pero constituye un interesante escenario para la reflexión y socialización de las ideas que nutran posteriormente la discusión política, académica y administrativa frente al tema central.

En este sentido, el siguiente escrito pretende aportar algunos elementos de reflexión para fundamentar y comprender las implicaciones en la formulación de núcleo común de formación, postular alternativas y tomar postura desde la Facultad de Educación Física sobre la pertinencia para la implementación institucional de un núcleo común.

Elementos para la reflexión

Este coloquio puede ser entendido como un acto de conferenciar, conversar o debatir sobre un problema sin que necesariamente haya que recaerse en acuerdo. El coloquio convocado, “núcleo común al debate”, requiere para su desarrollo varias aclaraciones previas, para dar algunos alcances a las preguntas orientadoras propuestas por el equipo organizador.

Previo a la pregunta por la conveniencia de un núcleo común para todos los programas de las licenciaturas de la Universidad Pedagógica Nacional, se deben analizar, o mejor, precisar algunos conceptos vinculados: ¿Qué es núcleo? ¿Qué tenemos en común tanto en la universidad como en las licenciaturas de la UPN?

Un núcleo común, según el diccionario de la lengua española es “un elemento primordial al que se van agregando otros para formar un todo” o “es parte central de algo material o inmaterial”. Las dos acepciones enfatizan en la centralidad y primordialidad de algo.

Ubicados en la naturaleza de la Universidad Pedagógica Nacional, el núcleo común puede ser la pedagogía como orientadora de la formación de los futuros egresados, formación considerada como uno de los desafíos prioritarios en el Plan de Desarrollo Institucional: “formar educadores con excelencia y dignidad altamente calificados y socialmente responsables” (Universidad Pedagógica Nacional, 2014, p. 19), caracterización que se torna en el primer referente para comprender que lo común en la Universidad Pedagógica Nacional es “la formación de educadores”, deber ser de la universidad expresado en su proyecto político institucional. El ideal de educador está expresado por su excelencia y dignidad altamente calificados y socialmente responsables, características que se deben direccionar a todas las licenciaturas. Una primera perspectiva de núcleo común pensado como estructura que propicia la impronta del egresado de la Universidad Pedagógica Nacional sería la pedagogía, que puede ser lograda a través de distintos caminos, entre ellos: la formación en pedagogía, la formación del saber disciplinar o la construcción del saber pedagógico en cada licenciatura.

Al tomar como núcleo común la pedagogía no puede perderse de vista su condición polisémica, las diferentes connotaciones que esta tiene al ser abordada desde su historia, su epistemología, sus enfoques de enseñabilidad y educabilidad, entre otras. En este sentido, asumir la pedagogía como núcleo común institucional de la formación del educador exige ser trabajada en clave hermenéutica para permitir que cada licenciatura opte por una de sus diversas connotaciones, no un tratamiento homogéneo ni hegemónico en términos del saber.

Por su parte, la formación pedagógica como núcleo común de las licenciaturas tendría dos caminos: El primero sería convertir los saberes disciplinares en la finalidad de la formación, con el fin de hacer didáctica a la pedagogía como estrategia de enseñanza de los contenidos de la disciplina; el segundo consistiría en tomar el saber pedagógico como núcleo común en las licenciaturas, para obtener o lograr el desarrollo del potencial humano, mediación acorde con el objeto y método de cada disciplina.

Lo anterior nos ubica en un doble escenario desde el cual puede pensarse la construcción de un núcleo común de formación. El primero se refiere a la perspectiva institucional, entendiendo la pedagogía como eje de dicho proceso; el segundo escenario se dirige a las licenciaturas de manera particular, al comprender el saber pedagógico como eje de formación, asumido desde cada unidad académica. Independiente de la perspectiva abordada como núcleo común de formación, los programas y facultades deben alcanzar, de una u otra manera, el logro planteado por la universidad en relación con criterios de excelencia del egresado como característica de un ideal de educador.

Aunque la concepción de la pedagogía y su relación con la disciplina no está explicitada institucionalmente, existe tácitamente en las licenciaturas una idea de elemento común identificado como formación pedagógica, pertinente con la concepción de educación que cada una de ellas maneja. En tanto que la pedagogía le asigna intencionalidad a la educación sería conveniente cuestionar a cada licenciatura -en términos filosóficos- sobre aquello en lo que educa, lo que la hace particular, más allá de la pregunta sobre lo que enseña cada una de ellas, lo cual daría lugar a un interesante ejercicio.

Intuitivamente las disciplinas educan en un lenguaje particular para comprender el mundo, desde el cual la pedagogía puede ser asumida como un conjunto de saberes que da respuestas a preguntas como ¿quién aprende?, ¿cómo aprende? ¿por qué y para qué aprende? Interrogantes que requieren del maestro y sus conocimientos sobre el hombre y sus relaciones con la sociedad, la cultura, la política, la economía y la naturaleza. Esto obliga al docente a conocer sobre su disciplina para tomar decisiones sobre lo que enseña y lo que se aprende; lo lleva a cuestionarse sobre el porqué y para qué de lo enseñado, lo aprendido, lo cual implica una comprensión de la relación de la pedagogía, la didáctica y la disciplina para construir el saber pedagógico, direccionado al desarrollo del potencial humano como objeto de la educación.

Continuando con el análisis sobre el ideal de formación del maestro, se entiende que la excelencia se logra desde la relación entre disciplina, pedagogía y didáctica, para construir el saber pedagógico. Por esto, se hace necesaria la comprensión de los otros dos aspectos que constituyen el enunciado sobre la formación de un proyecto de maestro en la Universidad Pedagógica Nacional: dignidad y responsabilidad social.

La dignidad como concepto lingüístico hace referencia a la calidad de digno, excelencia, realce y decoro de la persona en la manera de comportarse. Esta concepción lleva a centrarse en otro posible núcleo común para la formación de los docentes: se trata del componente axiológico-ético, dirigido ya no por el saber qué, saber cómo y a quién de la enseñanza, sino se centra en el saber ser; este le imprime una autoridad al maestro, no asignada sino reconocida desde fuera, un hecho que sin ser buscado se sustenta en su auto-sedución, en su auto-persuasión y en auto-convencimiento de lo que hace. Asimismo, la autoridad y el reconocimiento le dan sentido a su desempeño al reflexionar sobre el por qué y para qué de su proyecto educativo como estrategia de transformación cultural social, que puede ser sustentado a través de la pregunta ¿la transformación está a favor de quién y al servicio de qué?

Tomar como núcleo común la formación axiológica-ética implica, como elemento fundante del saber ser maestro, establecer la diferencia entre el aprender el oficio de maestro para el desempeño laboral y el saber del oficio del maestro con sentido y pasión.

El ser maestro está fundamentado en valores de compromiso, respeto e identidad con su profesión, responsabilidades ético-políticas asumidas conscientemente, pues con ellas se está afectando la vida de sí mismo y de todos aquellos con quienes interactúa a favor de la “responsabilidad social”, valores impulsados por el deseo y el amor, y que son pensados en forma solidaria y comprometida sin desconocer que son cambiantes dada la incidencia de factores externos como la historia, la cultura y la sociedad. Además, hay un valor invariante: la vocación y el convencimiento de ser maestro que posibilita dar sentido y significado a lo que hace, al cómo y para qué lo hace, pensando siempre en función de qué y al servicio de quién, situación que acerca cada vez más el conocimiento, prácticas y acciones para alcanzar la sabiduría que se libera de las contradicciones y las incoherencias. Acercar cada vez más el conocimiento y la acción entre sí, esa es la búsqueda.

Establecer como núcleo común lo axiológico-ético es posible desde cualquiera de las licenciaturas de la universidad, desde las diferentes connotaciones de pedagogía para darle sentido y significado al hacer del maestro, al pensarlo como una actitud de vida, como la forma de ser y estar en el mundo, una cuestión que va más allá del aprendizaje del hacer del oficio de maestro. Tener como núcleo común lo axiológico-ético es construir y reconstruir el valor, la dignidad y la identidad del maestro no como discurso abstracto sino como discurso práxico, expresado en las prácticas educativas reflexionadas cuyo escenario no solo es la escuela ni la educación formal, sino todos los otros escenarios educativos (familia, barrio, comunidad) que lleva a tomar decisiones que afectan a los sujetos en su individualidad y su proyección como miembros sociales. De ahí que la educación no es un proceso cerrado y acabado sino un proceso abierto y permanente.

Ser maestro se expresa en el comportamiento de la acción docente, que lleva a la modificación de relaciones entre maestro y alumno como sujetos que nos enseñamos y nos aprendemos en relación, en donde la autoridad no se impone ni se asigna, sino que se reconoce como proceso de construcción de dignidad y se expresa en identidad, entendida como conciencia de ser.

Tomar como núcleo común lo axiológico-ético en la formación de “ser” maestro es la búsqueda permanente de lo que no se tiene en forma suficiente; esta búsqueda exige seducción provocada por la afectación de los sentidos y desarrollo de la sensibilidad para leer textos y contextos. El ser maestro se inicia en sí mismo por la auto-seducción, la auto-persuasión y la reflexión permanente sobre lo conocido para darle sentido y significado.

La seducción como búsqueda de información se hace manifiesta en el comportamiento erudito del maestro; la persuasión, en cambio, se manifiesta en la intelectualidad, en donde el conocimiento se acerca a la acción y el convencimiento a la coherencia entre conocimiento y acción que aproxima al maestro a la sabiduría. Esto es a la construcción de su saber pedagógico.

Comprender lo axiológico-ético como núcleo común nos aproxima a la diferencia entre el ser maestro y el aprender el oficio de hacer de maestro, sin que esto signifique eliminar del proceso de ser, el aprender el oficio de maestro. Aprender el oficio del maestro sin sentido y sin significado se asume como experiencia transitoria, pero el aprender el oficio del maestro con sentido y significado se considera una experiencia trascendente, auténtica, tanto para el que enseña como para el que aprende (Dewey, 2004, p. 82).

En resumen, la postura como Facultad de Educación Física frente al núcleo común se orienta, de manera general, a pensar como núcleo común la formación basada en la dimensión axiológica-ética concebida como transversal a todas las licenciaturas, lo cual daría pie al inicio de la discusión sobre la profesionalidad del maestro como licenciado. Esto caracteriza la profesionalidad del educador al no excluirlo como profesional de la educación.

Particularmente, la Facultad de Educación Física estaría más cercana a la idea de reflexionar un núcleo común “interno”, es decir, entre los programas de licenciatura que constituyen la facultad, sustentado en la cercanía teórica y en la presencia de categorías afines del campo de formación.

Pertinencia institucional de un núcleo común

La conveniencia de un núcleo común para todos los programas se relaciona con la acción de decidir, diseñar y proyectar el ideal de maestro que quiere la universidad, vinculado al carácter de su formación, entendido como identidad que encuentra su expresión en el perfil del egresado.

Sin embargo, los lenguajes y la formación le aportan a la disciplina una intencionalidad y un sentido frente al acto educativo, lo cual limita la idea de pensar un núcleo común sin reflexiones previas en torno a las concepciones sobre pedagogía. Asimismo, se restringe la connotación que se le quiere dar a la misma en el marco de un núcleo común, corriendo el riesgo de imponer perspectivas frente al saber, o asumir una postura hegemónica sobre los saberes, lo que agruparía homogéneamente el sentido de la formación del maestro, las connotaciones del saber pedagógico, así como las particularidades de las mediaciones disciplinares. La conveniencia de un núcleo común es un problema multifactorial que implica reflexiones académico-administrativas. Estas afectan la cotidianidad de las respectivas facultades, y es en este escenario en donde se analizan y se resuelven las contradicciones vinculadas al saber interdisciplinar, específico y particular de los programas, al igual que la didáctica, la intencionalidad de enseñanza, el sentido de la formación y sus implicaciones administrativas.

Como se propone anteriormente, la idea de un núcleo común centrado en el componente axiológico-ético tiene el potencial de contrarrestar las hegemonías epistemológicas implícitas en la idea de un núcleo de formación general para la universidad. Esta propuesta se basa en la concepción holística de lo

humano y en las miradas múltiples y complejas de aspectos como: la pedagogía y los procesos de formación, el maestro en la dualidad “ser maestro” y el oficio de maestro y de los saberes generales en relación con los saberes disciplinares de cada uno de los programas.

Para finalizar y retomando la metodología propia de un coloquio, las anteriores reflexiones no pretenden el consenso institucional frente al tema de discusión, pero su aporte y valor deriva en la posibilidad de diálogo académico, de debate entre sectores de la universidad no siempre concordantes.

Referencias

Universidad Pedagógica Nacional. (2014). *Plan de Desarrollo Institucional 2014-2019*. Bogotá: Univerisad Pedagógica Nacional.

Dewey, J. (2004) *Experiencia y Educación*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.

Documentos pedagógicos 16

Editado por la Universidad Pedagógica Nacional,
se compuso en caracteres de la familia Minion Pro
y se terminó de imprimir en los talleres de
Xpress Estudio Gráfico y Digital S.A.

Bogotá, Colombia, 2017

Universidad Pedagógica Nacional
Vicerrectoría Académica
Calle 73 No. 11 - 95 • A.A. 75144
vac@pedagogica.edu.co
Bogotá, Colombia