

**DINÁMICA DE RECONTEXTUALIZACIÓN EN EL NÚCLEO COMÚN DE
PEDAGOGÍA: ESTUDIO DESDE UNA PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA**

AUTORAS:

RUTH ALEJANDRA GUTIÉRREZ CALDERÓN

ANGIE ALEXANDRA BERMÚDEZ SILVA

NORMA CRISTINA PACHÓN WILCHES

**TRABAJO DE GRADO PARA OPTAR POR EL TÍTULO DE:
LICENCIADAS EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA**

TUTORA:


DRA. OLGA CECILIA DÍAZ

**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
FACULTAD DE EDUCACIÓN
LICENCIATURA EN PSICOLOGÍA Y PEDAGOGÍA
BOGOTA D.C.**

2018

AGRADECIMIENTOS

A nuestras familias por el amor, a nuestros amigos por la alegría, a la Universidad Pedagógica Nacional y a nuestra tutora Olga Cecilia Díaz, porque gracias a ellas comprendimos que los cambios hallan sus orígenes en la conciencia individual.

	FORMATO	
	RESUMEN ANALÍTICO EN EDUCACIÓN - RAE	
Código: FOR020GIB	Versión: 01	
Fecha de Aprobación: 10-10-2012	Página 1 de 4	

1. Información General	
Tipo de documento	Trabajo de grado
Acceso al documento	Universidad Pedagógica Nacional. Biblioteca Central
Título del documento	Dinámica De Recontextualización En El Núcleo Común De Pedagogía: Un Estudio Desde Una Perspectiva Sociolingüística
Autor(es)	Bermúdez Silva, Angie Alexandra; Gutiérrez Calderón, Ruth Alejandra; Pachón Wilches, Norma Cristina.
Director	Díaz Flórez, Olga Cecilia.
Publicación	Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional, 2018. 91 p.
Unidad Patrocinante	Universidad Pedagógica Nacional.
Palabras Claves	DISCURSO PEDAGÓGICO, RECONTEXTUALIZACIÓN, NÚCLEO COMÚN DE PEDAGOGÍA, PEDAGOGÍA.

2. Descripción
<p>El presente trabajo de grado se propone analizar la dinámica de recontextualización de los discursos educativos en la Facultad de Educación de la UPN, particularmente aquellos relacionados con la formación promovida en el núcleo común de pedagogía que se desarrolla en los programas de licenciatura del Departamento de Psicopedagogía.</p> <p>La investigación ha optado por la perspectiva sociolingüística de Basil Bernstein y su teoría de la transmisión cultural y los desarrollos generados por el profesor Mario Díaz, a partir del modelo teórico formulado para dar cuenta del discurso pedagógico mediante la noción de recontextualización. Esta perspectiva ofrece los elementos para el análisis de las relaciones de poder y control presentes en los procesos de producción, transmisión y reproducción de la cultura, y desde la cual se ha elaborado una gramática intrínseca del discurso pedagógico.</p> <p>La investigación se sitúa en la propuesta del núcleo común de pedagogía del departamento de psicopedagogía de la Facultad de Educación y las asignaturas correspondientes: Historia de la Educación y la Pedagogía y Corrientes</p>

Pedagógicas, las cuales pertenecen al componente de Formación Pedagógica y Didáctica del plan curricular de los cuatro programas de licenciatura que conforman el departamento.

La ruta analítica parte de la identificación de las orientaciones discursivas sobre la formación en pedagogía propuesta desde el núcleo común, rastrear las relaciones, interacciones, tensiones, cambios o resistencias con las orientaciones discursivas del campo oficial e institucional, es decir, iniciar el análisis de la recontextualización desde el nivel micro para luego establecer las relaciones con el nivel macro, pero sólo de las orientaciones discursivas identificadas en el NCP.

3. Fuentes

Se citan 46 referencias bibliográficas y se trabajó un corpus documental constituido por 16 documentos de política internacional (especialmente documentos del Banco Mundial, OCDE, Orealc/ Unesco, Prealc y Unesco), 18 de política nacional; 2 documento de política institucional y 9 documentos no publicados que corresponden a las propuestas de consolidación del Núcleo Común. Dentro de las principales fuentes trabajadas se destacan:

- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia: Sociología de la Transmisión Cultural*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Bernstein, B. (1993a). *La Construcción Social del Discurso Pedagógico. Textos Seleccionados*. Bogotá: El Griot.
- Bernstein, B. (1993b). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control (Volumen IV)*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, M. (1993). Introducción a la sociología de Basil Bernstein. En Díaz, M. (Editor). *La Construcción Social del Discurso Pedagógico. Textos seleccionados*. (pp. 1-36). Bogotá: El Griot.
- Díaz, M. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La piqueta.
- Díaz, M. (2000). Aproximación inicial. Bernstein y la pedagogía. En Díaz, M. y López, N. (Eds.). *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico*. (pp. 11-30). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, M. (2001). *Del Discurso Pedagógico: Problemas Críticos. Poder, Control y Discurso Pedagógico*. Bogotá D.C.: Cooperativa editorial Magisterio.
- Díaz, M. & López, N. (2002). *El Discurso Pedagógico Oficial y la Educación Superior en Colombia*. Colciencias, Universidad Surcolombiana. Neiva.

4. Contenidos

La investigación se orientó al estudio de la dinámica de recontextualización que se da en el Núcleo Común de Pedagogía teniendo en cuenta sus relaciones con el Campo Oficial y el Campo Institucional, para lograrlo, se realiza una apropiación de la perspectiva teórica desarrollada por Basil Bernstein y se establece la ruta analítica que permitió identificar las orientaciones discursivas, las relaciones e implicaciones de esta dinámica en la formación pedagógica del núcleo.

Por lo anterior, el trabajo de grado está estructurado de la siguiente manera:

Capítulo I aborda la perspectiva sociolingüística de Basil Bernstein donde se presenta una breve introducción de su obra, sus principales elaboraciones teóricas, su relación con las teorías de la reproducción cultural y los conceptos claves para identificar los referentes conceptuales en los que se inscribe la presente investigación, tales como Discurso Pedagógico y Recontextualización.

El capítulo II corresponde a la construcción del problema y el abordaje metodológico, que toma como marco el modelo del Discurso Pedagógico planteado por Basil Bernstein (1990, 1993a, 1993b, 1998, 2000) y enriquecido por Mario Díaz (1988,1993,1995,2000,2001).

El III capítulo aborda el análisis de la dinámica de recontextualización, tomando en cuenta los siguientes núcleos analíticos: la contextualización del Núcleo Común de Pedagogía del Departamento de Psicopedagogía, las relaciones del Núcleo Común con el Campo Oficial y el campo institucional, respecto a tres elementos: concepción de núcleo o de las unidades de organización del conocimiento, concepción de pedagogía y orientaciones de la formación.

Finalmente, el IV capítulo presenta las conclusiones, producto del análisis expuesto, en tres niveles, primero, implicaciones y tensiones de las relaciones entre los campos estudiados; segundo respecto a los alcances y la potencia del modelo de la transmisión cultural, en tanto cuerpo teórico y metodológico del ejercicio investigativo y tercero, sobre la dinámica de recontextualización y los alcances de la propuesta de núcleo común de Pedagogía

5. Metodología

Est investigación es un estudio de carácter analítico que contempla el análisis del discurso desde las nociones formuladas por Bernstein (Dispositivo Pedagógico, Discurso Pedagógico, Recontextualización, Campo de Recontextualización, entre otros). La metodología asume el modelo del Discurso pedagógico elaborado por Basil Bernstein el cual se basa en comprender cómo funciona el proceso de transmisión-adquisición, mediante los principios que lo hacen posible, esto permite realizar tanto descripciones como explicaciones acerca de cómo funciona dicho proceso.

Para abordar las preguntas de investigación y de acuerdo con la delimitación establecida se definen cuatro momentos:

1. Identificación de los corpus y fuentes de análisis de los campos de recontextualización (Oficial, Institucional y Específico), en el que se rastrean los documentos que correspondan al periodo de estudio y que establezcan y/o regulen aspectos relacionados con la formación inicial docente, y se diseña una matriz sintética de lectura focalizada de los distintos documentos de acuerdo con los campos y su especialidad y matrices descriptivas para la revisión de los corpus.
2. Diseño y realización de entrevistas a actores claves en la estructuración y desarrollo del núcleo común para recabar información y profundizar sobre el proceso de estructuración y desarrollo de la propuesta de Núcleo

- Común de Pedagogía en relación con aspectos centrales y a propósito de la dinámica de recontextualización.
3. Abordaje analítico relacional que da cuenta de la dinámica y las interacciones entre el Núcleo Común de Pedagogía y el Campo Oficial e Institucional, a través de una matriz analítica que permite comparar las orientaciones discursivas de los campos de estudio y así establecer relaciones, rupturas, continuidades, etc., en torno a los diferentes los ejes de análisis.
 4. Análisis de la dinámica de recontextualización, momento en el que se seleccionan los aspectos para analizar las orientaciones discursivas y con ellos establecer las relaciones entre los campos: concepción del Núcleo Común y/o Núcleo Común de Pedagogía, concepción o perspectiva de la pedagogía y Orientaciones de la formación pedagógica

6. Conclusiones

Desarrolladas en el capítulo 4, las conclusiones profundizan en las implicaciones y tensiones de la dinámica de recontextualización y de las relaciones entre los campos estudiados; las implicaciones relacionadas con el nivel de autonomía y la capacidad de recontextualización que tiene cada uno de los campos respecto a la concepción de núcleo, pedagogía y orientaciones de la formación pedagógica, resaltando principalmente las orientaciones discursivas que han fortalecido o debilitado la propuesta del núcleo común de pedagogía.

Se presentan dos tensiones específicas que se han identificado a lo largo del análisis, en relación con la noción de núcleo y la noción de campo, que encuentran una contradicción en el núcleo común de pedagogía entre lo que se propone discursivamente y la puesta operativa del mismo.

Se formulan las apreciaciones que a partir del trabajo pueden hacerse sobre, los alcances y la potencia del modelo teórico de la transmisión cultural, principalmente en dos sentidos, como referente conceptual y como modelo metodológico y analítico.

Por último, el estudio de la dinámica de recontextualización y los alcances de la propuesta del núcleo común de pedagogía, destacando la potencia del mismo de significar un cambio en los principios organizativos del conocimiento en relación con este campo de saber y la transformación de la identidad de los agentes y la transformación de los contextos de interacción o de la modalidad de las prácticas pedagógicas.

Elaborado por:	Bermúdez Silva, Angie Alexandra; Gutiérrez Calderón, Ruth Alejandra; Pachón Wilches, Norma Cristina.
Revisado por:	Olga Cecilia Díaz Flórez.

Fecha de elaboración del Resumen:	24	10	2018
--	----	----	------

Tabla de Contenido

Introducción	9
Capítulo 1. La perspectiva sociolingüística de Basil Bernstein	12
1.1. Basil Bernstein y las teorías de la reproducción cultural	14
1.2. El Discurso pedagógico: perspectivas de la transmisión cultural de Bernstein	17
1.3. Recontextualización	20
1.4. Campo Internacional, Campo de Producción y Campo de Control Simbólico	21
1.5. Discurso Oficial y Campo de Recontextualización Oficial	23
1.6. Campo de Recontextualización Pedagógica	25
1.7. Campo de Recontextualización Institucional	25
Capítulo 2. Construcción del problema y abordaje metodológico	27
2.1. Dinámica de recontextualización	27
2.2. Universidad como escenario para estudiar la dinámica de recontextualización	28
2.3. Modelo del discurso pedagógico: una posibilidad metodológica para el análisis de la recontextualización	32
2.4. Delimitación del análisis: descripción y alcance	34
Capítulo 3. Dinámica de recontextualización del Núcleo Común de Pedagogía	42
3.1. Contextualización del Núcleo Común de Pedagogía	42
3.2. Elementos que configuran la comprensión de la recontextualización del Núcleo Común de Pedagogía	46
3.3. Proceso de recontextualización Núcleo Común de Pedagogía - Campo Institucional	68
3.4. Proceso de recontextualización Núcleo Común de Pedagogía - Campo Oficial	79
Capítulo 4. Conclusiones	84
4.1. Implicaciones y tensiones	84
4.2. Sobre los alcances y la potencia del modelo teórico de la transmisión cultural	89
4.3. Sobre el estudio de la dinámica de recontextualización y los alcances de la propuesta del NCP	90
Referencias bibliográficas	93
Anexos	

Lista de Tablas

Tabla 1. Focos Matrices Descriptivas.	35
Tabla 2. Momentos de propuesta y desarrollo del NCP.	40
Tabla 3. Tabla ejes temáticos y contenidos asignaturas NCP.	59
Tabla 4. Organización académica PEI.	69

Lista de Gráficas

Gráfica 1. Ruta Metodológica basada en el nivel de recontextualización	33
Gráfica 2. Momentos de la investigación.	33
Gráfica 3. Línea del tiempo (2008-2016) de las asignaturas propuestas para integrar el núcleo común de pedagogía.	55
Gráfica 4. Línea del tiempo (2008-2016) de las asignaturas propuestas para integrar el núcleo común de pedagogía.	63

INTRODUCCIÓN

La presente investigación tuvo como objetivo principal analizar la dinámica de recontextualización que se desarrolla en el núcleo común de pedagogía del Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo 2008 - 2018, desde la perspectiva sociolingüística elaborada por Basil Bernstein particularmente desde la noción y el modelo del discurso pedagógico; abordaje que nos ofrece los elementos para el análisis de las relaciones de poder y control presentes en los procesos de producción, transmisión y reproducción de la cultura a través de la definición de los conceptos y reglas básicas para el ordenamiento.

El Discurso Pedagógico se entiende como un dispositivo de control y poder para la reproducción de la cultura que tiene como función apropiar y transformar las formas de conocimiento que perpetúan y regulan las relaciones de poder desde la clase dominante, a través de la jerarquización y el control tanto de los procesos de transmisión como de adquisición del saber. Es preciso especificar que el Discurso Pedagógico, entendido como dispositivo pedagógico, está constituido en su gramática intrínseca por tres conjuntos de reglas: distributivas, de recontextualización y evaluativas las cuales regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio de lo que cuenta como textos pedagógicos legítimos (Bernstein, 2000). En esta investigación se hace especial énfasis en la recontextualización como regla fundamental del Discurso Pedagógico..

Este trabajo se estructura en cuatro capítulos, el primero desarrolla una aproximación teórico-conceptual a la perspectiva de Bernstein y establece algunas distinciones con las teorías de la transmisión cultural y se profundiza en los conceptos de Recontextualización, campo internacional, campo de producción y campo de control simbólico, discurso oficial y campo de recontextualización oficial, campo de recontextualización pedagógica y campo de recontextualización institucional; nociones que dan cuenta del modelo analítico formulado por Bernstein (1988) y reelaborado por Díaz y López (año) para dar cuenta del proceso de producción y reproducción del discurso pedagógico.

El segundo capítulo aborda la construcción del problema y el abordaje metodológico sobre la dinámica de recontextualización en un espacio como la universidad y el establecimiento de la ruta metodológica para la identificación, relación y análisis de los distintos corpus identificados y trabajados dentro de los diferentes campos.

Se delimita el estudio a la propuesta del núcleo común de pedagogía del departamento de psicopedagogía y las asignaturas correspondientes a este (Historia de la Educación y la Pedagogía y Corrientes Pedagógicas) y se establecen cuatro momentos de la investigación: identificación de los corpus y fuentes de análisis de los campos de recontextualización; entrevistas a actores claves en la estructuración y desarrollo del núcleo común; trabajo analítico relacional entre el núcleo común de pedagogía y el Campo Oficial e Institucional; y análisis de la recontextualización en el NCP.

El tercer capítulo, por su parte se centra en el análisis de la dinámica de recontextualización desde lo identificado en los distintos corpus, previamente se ofrece al lector un acercamiento a lo que se entiende y ha sido el núcleo común de pedagogía con sus distintos momentos (formulación, reorganización, y propuesta final o reciente). Se seleccionaron tres aspectos para direccionar el análisis de las orientaciones discursivas, y con ellos establecer las relaciones entre los campos (campo de recontextualización pedagógico específico, campo oficial y campo institucional). Los elementos que se identificaron en la revisión de los corpus más significativos para esta intención analítica son:

- Concepción del núcleo común y/o núcleo común de pedagogía, que permite identificar la selección de los conocimientos privilegiados considerados centrales, lo que permite identificar las características de los discursos que se producen y reproducen en cada campo.
- Concepción o perspectiva de la pedagogía, que visibiliza la relación que se establece con el conocimiento. Esta se considera fundamental porque aproxima el análisis a una de las preguntas estructurales en este campo de formación y es el interés por resolver el estatuto epistemológico de la misma.
- Orientaciones de la formación pedagógica, se refiere a aspectos sobre el sentido formativo en estos espacios académicos, lo cual expresa la intención o proyecto de sujeto que se pretende formar..

Finalmente, en el capítulo 4 se presentan las conclusiones, en las cuales se profundiza en las implicaciones y tensiones de la dinámica de recontextualización y de las relaciones entre los campos estudiados, las implicaciones relacionadas con el nivel de autonomía y la capacidad de recontextualización que tiene cada uno de los campos resaltando principalmente las orientaciones discursivas que han fortalecido o debilitado la propuesta del núcleo común de

pedagogía. Se presentan dos tensiones específicas que se han identificado a lo largo del análisis, en relación con la noción de núcleo y la noción de campo, que encuentran una contradicción en el núcleo común de pedagogía entre lo que se propone discursivamente y la puesta operativa del mismo. Además, se exponen los alcances y la potencia del modelo teórico de la trasmisión cultural, principalmente en dos sentidos: como referente conceptual y como modelo metodológico y analítico. Y por último, los alcances de la propuesta del núcleo común de pedagogía, destacando la potencia del mismo de significar un cambio en los principios organizativos del conocimiento en relación con este campo de saber y la transformación de la identidad de los agentes y la transformación de los contextos de interacción o de la modalidad de las prácticas pedagógicas.

1. LA PERSPECTIVA SOCIOLINGÜÍSTICA DE BASIL BERNSTEIN

Para analizar la dinámica de recontextualización de los discursos educativos en la Facultad de Educación de la UPN, particularmente aquellos relacionados con la formación promovida en el núcleo común de pedagogía que se desarrolla en los programas de licenciatura del Departamento de Psicopedagogía, es necesario ubicar los referentes conceptuales que permitan comprender y problematizar los modos en que esta recontextualización se configura y desarrolla. Así pues, la presente investigación ha optado por la perspectiva sociolingüística de Basil Bernstein y su teoría de la transmisión cultural, y los desarrollos generados por el profesor Mario Díaz, a partir del modelo teórico formulado para dar cuenta del discurso pedagógico. Esta perspectiva ofrece los elementos para el análisis de las relaciones de poder y control presentes en los procesos de producción, transmisión y reproducción de la cultura, y desde la cual se ha elaborado una gramática intrínseca del discurso pedagógico. Asimismo, desde sus elaboraciones es posible generar una comprensión del discurso desde una perspectiva que considera las condiciones sociales que controlan su producción y reproducción.

Con este propósito, en el primer apartado se presenta una breve introducción a la obra de Basil Bernstein, sus principales elaboraciones teóricas, su relación con las teorías de la reproducción cultural y los conceptos claves para identificar los referentes conceptuales en los que se inscribe la presente investigación.

En primera instancia, es importante precisar que el sociólogo británico Basil Bernstein (1924 - 2000), es reconocido por sus aportes a la sociología de la educación, desde una teoría que se ha denominado sociolingüística, por el papel que en estos juegan el lenguaje en los contextos de producción y reproducción. Su tesis central se compone de dos formulaciones fundamentales, a saber:

1. Cómo los factores de clase regulan la estructura de la comunicación en la familia y, por lo tanto, la orientación del código sociolingüístico inicial de los niños.
2. Cómo los factores de clase regulan la institucionalización de los códigos elaborados en educación, así como las formas de su transmisión y las formas de su manifestación. (Díaz, 1993, p. 3).

Así, su obra se refiere tanto a la naturaleza como a los procesos de la transmisión cultural enmarcada en el estudio de la relación entre clase social, cultura y socialización. Los propósitos de esta obra se resumen, por un lado, en buscar un sistema de reglas que dé cuenta de cómo se transforma la experiencia social en experiencia simbólica y, por otro lado, producir una teoría sobre la gramática de la transmisión cultural y social y sus efectos en la producción de formas de subjetividad. Bernstein, desde su concepción de discurso pedagógico, aspiró a:

superar las limitaciones provocadas por el logocentrismo y su apelación a la conciencia del sujeto, y por el objetivismo y su apelación a un estructuralismo mecanicista y determinista. En Bernstein estas relaciones están llamadas a ser modificadas en razón de su defensa de la dialéctica existente en la cultura entre el cuerpo y lo social, entre lo interno y lo externo, entre la posición y la disposición, entre poder y control, entre la realización y su gramática, dialéctica que presupone igualmente las nociones de oposición y discontinuidad. (Díaz, 1988, p. 353).

Con el fin de comprender las elaboraciones teóricas de Basil Bernstein las cuales guardan una relación más o menos explícita con postulados de Durkheim, el estructuralismo, el marxismo, es necesario reconocer que su pensamiento sufrió una serie de modificaciones, las cuales pueden sintetizarse en tres momentos principales y evidentes de su programa de investigación:

Antes de 1971, su preocupación se centra sobre el lenguaje y sobre aspectos educativos y conceptos fueron definidos principalmente en términos lingüísticos y psicológicos. Así, sus primeras obras fueron sobre los códigos de comunicación, los rituales en la educación y sus implicaciones para la integración social.

Después de 1971, su preocupación esencial se centró en el análisis de los límites que generan las relaciones de poder y de control social (códigos como principios regulativos del sistema de reproducción) y resaltó la importancia de la división social del trabajo en la educación. A partir de 1980, desarrolló su trabajo alrededor del discurso y la práctica pedagógica e introdujo el análisis de las relaciones entre discursos, estructuras de conocimiento y campos (Díaz, 2000). El cambio y crecimiento de su posición teórica se generan en torno a los siguientes aspectos:

- a. La transformación de los códigos sociolingüísticos en códigos educativos y la continua profundización sobre sus interrelaciones.

- b. El paso de un tratamiento descriptivo de la familia y la escuela a un tratamiento analítico de sus posiciones y funciones en la producción, reproducción y transformación de la cultura.
- c. La inclusión de la escuela (con sus diferentes niveles) y de otras agencias, dentro de un campo especializado de producción/reproducción discursiva (campo de control simbólico).
- d. Su preocupación creciente por determinar la gramática del poder intrínseca al dispositivo pedagógico, el cual se considera como la condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura (Díaz, 1993, p. 4).

Desde sus ensayos iniciales, Bernstein ha abordado el estudio de las relaciones entre lenguaje y clases sociales y de forma transversal a su obra “ha estado presente de manera consistente la relación entre clase social, cultura y socialización” (Díaz, 2000, p. 13). Así, mismo, a partir de su teoría de los códigos ha elaborado un marco analítico en el que identifica aquellos principios “que subyacen a la división del trabajo, la distribución de roles e identidades, la construcción de mensajes y significados, la distribución del poder y el ejercicio del control social” (Díaz, 2000, p. 13).

1.1. Basil Bernstein y las Teorías De La Reproducción Cultural

Las distintas teorías de la reproducción cultural han planteado la educación como un escenario de reproducción de la desigualdad de y para la dominación que impone una cultura calificada como universal y como resultado de la dominación de unas clases sobre otras (Giroux, 1985) Por ejemplo, la sociología de Pierre Bourdieu tuvo como principal intención explicar la estructura de dominación y la distribución asimétrica de posiciones de poder existentes en los campos de relaciones sociales (Sidicaro, 2009). En esta dirección se ubica especialmente su obra con Passeron (2009) *Los herederos, los estudiantes y la cultura*, en la que evidencian los mecanismos de dominación en las instituciones escolares. Como lo señala Sidicaro (2009) en el prólogo de dicha obra:

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron se propusieron demostrar que las instituciones escolares actuaban, de modo predominante, otorgando títulos y reconocimientos educativos a quienes pertenecían a situaciones culturales, sociales y económicas privilegiadas, y que con su acción legitimaban y reforzaban desigualdades sociales de origen, a las que les daban el carácter de dotes naturales de inteligencia (p. 19).

Giroux (1985) en su lectura sobre las teorías de la reproducción señala que, para estas, la educación tiene como función principal la reproducción de la ideología dominante, sus formas de conocimiento y la distribución de habilidades para reproducir la división social del trabajo. El autor reconoce el aporte de estas teorías en la elaboración de un nuevo discurso y nuevas comprensiones alrededor de la reproducción, en tanto cuestionan la neutralidad política de las escuelas, evidencian su función dentro de la racionalidad capitalista y señalan el carácter reproductivo de la escuela en tres aspectos: en el desarrollo de conocimientos y habilidades de los grupos sociales de acuerdo con su clase, raza y sexo para que ocupen su lugar respectivo en la fuerza de trabajo; en la distribución y legitimación de las formas de conocimiento, lenguaje y valores según la cultura dominante y sus intereses; y, en la producción y legitimación del orden económico e ideológico propios del poder político del Estado.

Si bien las teorías de la reproducción han constituido un conjunto de ideas para la investigación educativa, Giroux (1985) afirma que dichas teorías no cumplen con su promesa de elaborar una comprensión crítica de la escuela, ya que su análisis se centra en la idea de la dominación, sin profundizar en las explicaciones de las relaciones entre los agentes dentro de contextos históricos específicos para la reproducción de sus condiciones de existencia.

Por otro lado, Bernstein (1990) en su revisión sobre las teorías de la reproducción señala que son teorías de la comunicación distorsionada, en dos sentidos, primero, la comunicación es distorsionada a favor de un grupo dominante ocupándose de los mensajes o pautas de dominación expresados en términos de rituales, valores y códigos de conducta; segundo, existe una distorsión de la cultura y la conciencia del grupo subordinado en la medida que, son representadas cerradamente y recontextualizadas como teniendo menos valor. (p. 18).

Otra de las críticas de Bernstein (1990) apunta a que los conceptos que emplean dichas teorías son incapaces de generar principios de descripción de las agencias a las cuales hacen referencia, es decir, las teorías no logran una descripción de las relaciones características y prácticas específicas que constituyen las agencias, ya que su interés es comprender cómo se transmite el sistema las relaciones de poder externa, pero “no están interesadas en el dispositivo de transmisión, sino únicamente en un diagnóstico de su patología” (p. 19). En tal sentido, estas elaboraciones no permiten ver la lógica interna del dispositivo de transmisión y su relación con lo que es transmitido.

En consecuencia, es pertinente preguntarse ¿por qué para Bernstein es tan importante establecer principios para la descripción?, el autor resalta que una teoría de la comunicación pedagógica permite configurar una descripción de cómo funciona el proceso de transmisión-adquisición, destacando los principios que hacen posible que esta se dé y no tanto sus productos, es decir, el estudio de la estructura que hace posible que se den tales procesos, para así comprender su funcionamiento. De allí que su apuesta por la elaboración del concepto Discurso Pedagógico apunte hacia el análisis de la estructura del dispositivo de transmisión, a través de la gramática y la lógica interna del mismo. Al respecto, señala Bernstein (1993b):

...la Sociología de la Educación raras veces ha dirigido la atención al análisis de los rasgos intrínsecos que constituyen y distinguen la forma especializada de comunicación realizada por el discurso pedagógico de la educación... Si las teorías de la reproducción cultural o de la transformación de la cultura, formulan principios de ordenamiento o desarreglo, entonces estos pertenecen al mensaje del discurso pedagógico, no a los principios de ordenamiento o desarreglo intrínsecos a este, como discurso especializado (p. 119).

La propuesta de Bernstein se considera una posibilidad para especificar los principios de ordenamiento intrínsecos a la producción, reproducción y transformación del discurso pedagógico, a través de la definición de los conceptos y reglas básicas para el ordenamiento. Por ello, el Discurso Pedagógico se entiende como un dispositivo de control y poder para la reproducción cultural y educativa, que tiene como función apropiar y transformar las formas de conocimiento que perpetúan y regulan las relaciones de poder desde la clase dominante, a través de la jerarquización y el control tanto de los procesos de transmisión como de adquisición del saber (recontextualización), evidente en la organización por medio de las reglas de distribución, que sitúan o posicionan al sujeto de acuerdo a la clase social o grupo social que pertenece, limitando de antemano la adquisición, apropiación y uso del conocimiento (Bernstein, 1998).

A partir de la definición de los códigos, Bernstein desarrolla los conceptos de clasificación y enmarcación en términos de relaciones de poder y control, estos conceptos son centrales en la gramática que formula el autor para identificar las formas en que se da la transmisión cultural y con ello la posibilidad de analizar los niveles micro, macro y sus interrelaciones.

Para Bernstein (1993) la principal actividad de los campos recontextualizadores (oficial y pedagógico) consiste en la construcción del qué (categorías, contenidos, relaciones por

transmitir, es decir la clasificación) y el cómo (manera de transmitirlos, es decir su enmarcamiento) del discurso pedagógico. El qué configura una recontextualización desde el campo intelectual (los discursos primarios provenientes de las disciplinas) y el cómo se refiere a teorías tomadas de las ciencias sociales o de las teorías pedagógicas. De manera más específica, la clasificación es definida por Bernstein (1990) como los:

Límites o aislamientos entre categorías (agencias, agentes, recursos, discursos), creados, mantenidos y reproducidos por el principio de la distribución del poder, de la división social del trabajo; principio que regula el posicionamiento de las categorías en una división del trabajo dada. (Bernstein, 1990, p. 146).

La clasificación permite hacer la traducción de las relaciones de poder, como explica Díaz (2001) las relaciones de poder crean, mantienen y reproducen el aislamiento entre categorías, de esta manera, los cambios en las relaciones entre categorías implican cambios en las relaciones de poder y en el principio de la división social del trabajo, así la clasificación “establece los controles sobre la distribución de los conocimientos y, en esta forma, sobre la distribución de formas de conciencia.” (p.33), es decir, establece la relación poder - conocimiento y crea identidades.

La enmarcación se entiende como el principio que regula la realización de las relaciones de poder entre las categorías, dicho de otro modo, “los límites o aislamientos entre prácticas comunicativas de las relaciones sociales creadas, mantenidas y reproducidas por los principios del control social” (Bernstein, 1990, p. 146). La enmarcación refiere entonces a las formas del control sobre la comunicación que en la clasificación se presenta como legítima. Por tanto, constituye, legitima y mantiene la estructura de las relaciones comunicativas en las cuales siempre está presente el control.

1.2. El Discurso pedagógico: perspectiva de la transmisión cultural de Bernstein

Discurso es una noción polisémica que ha sido abordada y analizada por diversos autores desde distintas perspectivas. En este sentido, tal como lo expone Díaz (2001), las distintas nociones varían de la siguiente manera:

- Discurso como texto o enunciación (Benveniste).

- Discurso para el análisis de las prácticas sociales entendidas como un lenguaje/discurso (Lévi-Strauss, Barthes, Lacan, Greimás, entre otros).
- De herencia estructuralista (Coward y Ellis).
- Discurso desde la lectura de las relaciones de poder entre o dentro de los discursos (Bernstein, Foucault, Pecheux, Lacan, Althusser, Bourdieu).
- Lecturas del discurso mucho más relacionadas con las prácticas sociales (Barthes, Greimás, Kristeva).
- Discurso como unidad lingüística, sin consideración de las condiciones sociales que controlan y regulan su existencia (perspectiva Saussureana).
- Perspectiva lingüística que aborda el análisis crítico del discurso a partir de la lectura de problemas sociales y políticos, reconociendo el discurso como un factor dinámico de las interacciones sociales (Van Dijk).

El trabajo de Bernstein - como también el de Foucault - configura una perspectiva que analiza el discurso más allá del marco lingüístico; específicamente en Bernstein el discurso, desde un abordaje sociológico, aparece como un producto de la división social del trabajo, por ende, los agentes o discursos se constituyen en el marco de ella y las prácticas se constituyen en las relaciones sociales.

El discurso, no está dado o determinado por el sujeto y su expresión libre, particular e individual de la subjetividad, pues el sujeto “está atravesado por el orden del discurso en el cual está ubicado y en el cual ubica sus enunciados” (Díaz, 2001, p. 47), y, al ser un mecanismo de poder y de control simbólico, produce un orden, constituye y reproduce formas de conciencia específica a través del control de los significados, la demarcación de los límites entre los sujetos, la regulación de las posiciones y las relaciones sociales. En síntesis, el discurso constituye, ubica y reubica a los sujetos y objetos, teniendo en cuenta que no hay una imposición sobre el sujeto por el discurso, más bien aquí las relaciones entre sujeto y discurso son dialécticas (Díaz, 2001).

Ahora bien, el concepto de Discurso Pedagógico, elaborado por Bernstein a lo largo de su trayectoria investigativa y recopilado en diferentes textos (1990, 1993a, 1993b, 1996 y 1998), complejiza la comprensión del mismo, al considerarlo -más allá de un discurso específico- un conjunto de textos, contenidos, habilidades, conocimientos o disposiciones aprendidas - un principio de recontextualización o reformulación del discurso primario (discursos especializados,

por ejemplo, las ciencias básicas: biología, química, física, química, etc.) para efectos de su transmisión y aprendizaje; es decir, el Discurso Pedagógico es un principio que regula la circulación y el reordenamiento de los discursos, dando origen a discursos especializados a través de procesos de recontextualización que le permiten crear su propio orden, por lo cual no puede identificarse con los discursos que transmite o que ha recontextualizado (Bernstein, 2000).

Díaz (2001), siguiendo los desarrollos de Basil Bernstein, considera que el Discurso Pedagógico se constituye como un dispositivo dominante que regula la producción, reproducción o transformación de la cultura, que puede entenderse también como una categoría constituyente, como medio y fuente de producción de nuevos discursos, y constituida por otros discursos, compuesta, a su vez, por un conjunto de posiciones de poder y relaciones sociales reguladas por la división social del trabajo.

Desde esta perspectiva se puede entender el análisis y la comprensión de la estructura interna de esta forma de comunicación especializada a partir del análisis de la lógica interna del Discurso Pedagógico. En este contexto, es preciso especificar que el Discurso Pedagógico, como dispositivo pedagógico¹, está constituido en su gramática intrínseca por tres conjuntos de reglas: distributivas, de recontextualización y evaluativas, que permiten comprender su constitución y las cuales “regulan la producción, distribución, reproducción, interrelación y cambio de lo que cuenta como textos pedagógicos legítimos” (Bernstein, 2000, p. 24), estas reglas se definen de la siguiente manera

Reglas de distribución: son una codificación del poder que se realiza en el principio de clasificación, es decir, indican y especializan lo pensable/impensable y sus prácticas vinculadas, seleccionando lo que se debe conocer o no en relación con cada grupo social (Bernstein, 2000). En síntesis, las reglas distributivas señalan y distribuyen: quién transmite, qué transmite, a quién transmite y en qué condiciones transmite, estableciendo así “los controles sobre la organización de los conocimientos, la organización de la experiencia y la organización de las prácticas y las identidades pedagógicas” (Díaz, 2001, p. 43).

¹ El dispositivo pedagógico es entendido por Bernstein (1993) como “un regulador simbólico de la conciencia en su selectiva creación, posición y oposición de los sujetos pedagógicos” y como “la condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura” (p.123)

Reglas de recontextualización: regulan la transformación de los discursos de los campos de su producción a sus campos/contextos de reproducción, estas se refieren al “qué” (categorías, contenidos y relaciones que se transmiten en la relación pedagógica) y el “cómo” (modalidades de transmisión y a la regulación de sus relaciones sociales intrínsecas) (Bernstein, 2000).

Reglas de evaluación: están constituidas por la práctica pedagógica específica, esto es, el contexto de reproducción del discurso pedagógico, regulan la recontextualización en un nivel más abstracto, en términos de tiempo (edad, grado), texto (contenido) y espacio (Contexto). Dichas reglas recontextualizan los significados, los sentidos y generan nuevos modos de pensar para reproducir la cultura o producir nuevas modalidades de cultura, mediante la selección, abstracción y reenfoque.

La recontextualización es, entonces, la regla fundamental de la gramática del discurso, pues determina las competencias que deben incluirse en un orden u órdenes constitutivos del Discurso Pedagógico (condición para la transmisión/adquisición de una competencia), como lo son el discurso instruccional (aquel que regula la transmisión de competencias y habilidades) y el discurso regulativo (aquel que regula la forma como se construyen un orden y una relación e identidad social).

1.3. Recontextualización

Partiendo de la consideración de que el Discurso Pedagógico es, según las elaboraciones de Bernstein (1990, 1993a, 1993b, 2000) y Díaz (1995, 2001, 2002), un dispositivo que cuenta con unas reglas específicas para la producción, reproducción y transformación de los discursos, es necesario hacer énfasis en la recontextualización, entendiendo que esta es la regla fundamental del Discurso Pedagógico y de la gramática teórica que se propone para el estudio de la relación entre clase social, cultura y socialización, pero especialmente, para la comprensión de las relaciones de poder y de control.

La recontextualización - que encuentra en el currículo una de sus mejores expresiones - puede entenderse como un proceso de movimiento del discurso (textos y prácticas) de un contexto primario de producción discursiva a un contexto secundario de reproducción discursiva, mediante la selección, abstracción, desubicación y reubicación, desenfoque y reenfoque de los significados y prácticas de un campo específico a otro (Díaz, 2001). En otras palabras, los discursos -con sus respectivos textos y prácticas- cambian en relación con otros discursos

mediante reglas específicas y, en consecuencia, toman una nueva posición en el campo, ya que la recontextualización es en sí mismo un proceso de transformación de forma y contenido del discurso y sus prácticas intrínsecas, generando así un desplazamiento de la teoría, los métodos, conceptos y prácticas. La recontextualización es un proceso presente en varias etapas y en diferentes campos, crea una brecha o espacio entre los dos discursos: el desubicado y el nuevo discurso, para construir su propio orden y, consecuentemente, movimientos ideológicos; es así, como el proceso de recontextualización es en sí mismo un proceso de reenfoque y reubicación ideológica en las relaciones sociales de transmisión/adquisición de discursos y prácticas, reenfocando también la experiencia de los sujetos y generando efectos en:

- Las formas de relación social con y en el conocimiento.
- Las identidades pedagógicas (formas de conciencia).
- Las posiciones y disposiciones de los sujetos (Bernstein, 2000).

Este proceso de recontextualización está estructurado por un contexto específico denominado *contexto de recontextualización* y regulado por un conjunto diverso de agencias, agentes y prácticas y puede, en ciertos períodos y bajo ciertas condiciones, restringirse a las agencias de recontextualización específicas (como del Estado).

La recontextualización le permitió comprender a Bernstein (2000) cómo se da la transformación del conocimiento -bien sea teórico, práctico, expresivo, oficial o local- en comunicación pedagógica, asunto crucial para el autor, pues desde la utilización de la metáfora del lenguaje propone un sistema de reglas que actúa selectivamente sobre lo que se comunica en la relación pedagógica: allí se propone el estudio de recontextualización y las reglas que constituyen el Discurso Pedagógico.

1.4. Campo Internacional, Campo de Producción y Campo de Control Simbólico

El modelo teórico de la Transmisión Cultural está constituido por tres niveles: nivel de generación, nivel de recontextualización y nivel de transmisión. Para este estudio se retoman algunos conceptos claves, del primer nivel: Campo Internacional (CI), Campo de Producción (CP) y Campo de Control Simbólico (CCS).

El Campo Internacional se entiende como “el resultado de las relaciones de fuerza y de lucha entre agentes, agencias, prácticas y discursos que se dan en el contexto internacional o mundial” (Díaz & López, 2002, p. 27). En este sentido, el Campo Internacional es de gran importancia, al ser un campo decisivo para el Discurso Pedagógico Oficial, dado que las posiciones dominantes suelen venir especificadas por las agencias internacionales y multilaterales que se encargan de la financiación y la gestión de ciertos tipos de políticas, tales como el BID, el FMI, el Banco Mundial, la UNESCO, entre otras (Díaz & López, 2002); tener en cuenta este campo significa reconocer las consecuencias que tienen las posiciones políticas y pedagógicas de este campo en relación al campo de recontextualización oficial, local e institucional.

Por su parte, el Campo de Producción se entiende en este modelo como “el conjunto de agencias e ideologías que regulan los medios, contextos y posibilidades de los recursos físicos y cuyas categorías y prácticas son reguladas por el principio de división social del trabajo y por sus relaciones sociales internas” (Díaz & López, 2002, p. 27). La relevancia de este campo está en ser un escenario central para la producción y reproducción de las relaciones de clase de una sociedad. Consecuentemente, el Campo de Producción determina los principios fundamentales para la reproducción de las categorías culturales dominantes y las relaciones sociales dominantes, de allí la importancia de este campo en su interrelación con los demás campos que propone el modelo (particularmente, Campo Internacional, Campo de Recontextualización Oficial, Campo de Recontextualización Pedagógica), pues ocupa un lugar crucial en la reproducción/ conservación de los principios dominantes.

Bernstein (1994) entiende el Campo de control simbólico, como el conjunto de agencias y agentes especializados en ciertos códigos discursivos, los cuales distribuyen formas de consciencia, relaciones sociales y disposiciones. De esta manera, las agencias del control simbólico configuran significados, contextos y posibilidades de los códigos discursivos; y los agentes actúan en agencias del control simbólico, de producción o de la cultura. El papel de las agencias del control simbólico tiene que ver con la regulación de los discursos especializados de comunicación y operan con los códigos discursivos dominantes que regulan las relaciones sociales (Bernstein, 1994).

Situando estos campos en una relación específica con la educación, es posible problematizar cómo mediante los tipos de conocimientos, habilidades y las disposiciones específicas que se demanda a los alumnos, por ejemplo, se intenta responder a las demandas particulares que se generan desde el Campo Internacional, el Campo de Producción y, por lo tanto, estos campos logran tener influencia en la construcción de identidades específicas (Bernstein, 1993b). También es importante identificar la dinámica de la producción y su interacción con los otros campos: de Recontextualización Oficial y de Recontextualización Pedagógica, como también del campo propuesto por Díaz (1993): el Campo Intelectual de la Educación, para así comprender a través de la dinámica de recontextualización si lo que ocurre es una reproducción, producción o transformación de las formas de conciencia que se generan desde el Campo Internacional y el Campo de producción, además de sus articulaciones, contradicciones y discrepancias, lo que implica la existencia de unas demandas desde esos campos que resultan funcionales a los campos de recontextualización.

1.5. Discurso Oficial y Campo de Recontextualización Oficial

El segundo nivel de este modelo es definido como la recontextualización, el cual está constituido, de un lado, por el Campo de Recontextualización Oficial (CRO) y el Discurso Pedagógico Oficial (DPO), y, por otro, el Campo de Recontextualización Pedagógica (CRP) y el Discurso Pedagógico específico (DPE); además es importante tener en cuenta que en este nivel de recontextualización se dan una gama de relaciones entre los Campos de Recontextualización de diferente naturaleza y de diferentes tipos (Díaz & López, 2002).

Para entender mejor este nivel es preciso puntualizar que para que la recontextualización sea posible esta se lleva a cabo en un contexto específico, el cual según Díaz & López (2002) “estructura un campo o subconjunto de campos cuyas posiciones, agencias, discursos y prácticas regulan la circulación de textos entre el contexto primario de producción y el contexto secundario de reproducción” (p. 56); es decir, el proceso de recontextualización se da en un contexto específico que se define como el Campo de Recontextualización, el cual se convierte en la estructura organizativa que selecciona los discursos educativos a reproducir o, en otras palabras, la estructura que regula la circulación de lo que puede y no puede entrar en el espacio pedagógico.

Ahora bien, en una primera dimensión del nivel de recontextualización se encuentra el Campo de Recontextualización Oficial y el Discurso Pedagógico Oficial, y sobre esta dimensión, señalan Díaz & López (2002) como una de sus tesis, el Campo de Recontextualización Oficial determina o regula la naturaleza del Discurso Pedagógico Oficial.

El Campo de Recontextualización Oficial se entiende como uno de los niveles dentro de los cuales se da el proceso de recontextualización; así, la recontextualización desde este ámbito ocurre cuando uno o varios textos que pertenecen a un discurso específico son selectivamente desubicados y reubicados en nuevos textos oficiales; estos incorporan objetos, enunciados y teorías reconocidas y seleccionadas ideológicamente. Estos textos tienen estrecha correspondencia con ideologías y objetivos políticos específicos y por ello se convierten en un soporte para la toma de decisiones y la regulación del espacio pedagógico. Aquí las agencias del Estado son cruciales para definir aquello que debe pertenecer al espacio pedagógico debido a la influencia que estas generan sobre el discurso pedagógico. Por tal razón, se considera necesario estudiarlo para entender cómo se dan las relaciones de poder en el campo educativo y cómo desde ellas se producen, reproducen y transforman los discursos inmersos en este.

El Discurso Pedagógico Oficial se entiende, entonces, como un aparato discursivo que mantiene el control político y legal sobre los diferentes agentes, agencias y discursos requeridos para la reproducción de la cultura escolar y las identidades pedagógicas, y se constituye como el discurso a través del cual el Estado mantiene el poder y el control. “El discurso pedagógico oficial puede considerarse como el efecto del trabajo de las prácticas políticas del Estado sobre los discursos, las prácticas y las relaciones sociales” (Díaz, 2001, p. 66); asimismo, el Discurso Pedagógico Oficial está integrado por discursos realizados en textos oficiales y establece un sujeto oficial ideal.

Pensar el Discurso Pedagógico Oficial en el marco de la dinámica de la recontextualización supone reflexionar sobre la regulación que desde éste se da hacia variados aspectos de la vida académica de las instituciones y, especialmente, en el Discurso Pedagógico Específico del contexto a analizar, cómo la universidad. En este sentido, se asume que la universidad recontextualiza el Discurso Pedagógico Oficial, sin que ello quiera decir que lo realiza de una manera pasiva, sino que, por el contrario, la recontextualización se da en medio de unas interacciones, tensiones y contradicciones.

Tal como lo analizan Díaz & López (2002), en el marco del proceso de recontextualización se puede establecer la existencia de dos tipos de instituciones: aquellas que cuentan con una capacidad de recontextualización sólida y las que presentan una capacidad de recontextualización débil. Pero ¿qué define la capacidad de recontextualización? Para estos autores esta se define por la autonomía de la institución para transformar el Discurso Pedagógico Oficial, es decir, el tipo de influencia que la universidad posibilita o viabiliza del Discurso Pedagógico Oficial en sus orientaciones sobre el proceso de recontextualización.

Ello da lugar a las dos hipótesis planteadas por Díaz & López (2002) en las que se establece la relación inversa entre una y otra: una mayor capacidad de recontextualización pedagógica conlleva una mayor capacidad de autonomía, mientras que una menor capacidad de recontextualización pedagógica implica menor nivel de autonomía. En el marco de la presente investigación, interesa abordar este tipo de relaciones, así como las implicaciones que estas generan en torno a la formación de los educadores, particularmente en lo que atañe a su formación pedagógica.

1.6. Campo de Recontextualización Pedagógica

El Campo de Recontextualización Pedagógica (CRP) se entiende como aquellos principios y prácticas que regulan la circulación de teorías y prácticas del contexto de producción al contexto de reproducción en el campo pedagógico. Las escuelas, facultades de educación, centros de investigación y revistas son algunas de las agencias que componen este campo y, en este orden de ideas, tanto el Campo de Recontextualización Oficial (CRO) como el Campo de Recontextualización Pedagógica (CRP) se ven afectados por el Campo de Producción (CP) y el Campo de Control Simbólico (CC). El Campo de Recontextualización Pedagógica conserva autonomía tanto del Campo de Recontextualización Oficial como del Campo Pedagógico dependiendo de las relaciones con el campo del Estado y las agencias de recontextualización oficial (Díaz & López, 2002).

1.7. Campo de Recontextualización Institucional

El Campo de Recontextualización Institucional (CRI) es una noción propuesta por Díaz & López (2002) con la pretensión de ubicarla como una categoría adicional en el modelo y una

nueva dimensión del nivel de recontextualización. Este Campo se define como “los principios, posiciones, discursos y prácticas que activan o generan las Instituciones de Educación Superior en su relación directa con el Campo de recontextualización Oficial (CRO)” (Díaz y López, 2002, p. 31). Así, es un campo en el cual es posible estudiar una amplia y diversa gama de relaciones, conflictos, distancias y tensiones que se generan entre este campo y el Campo de Recontextualización Oficial y, consecuentemente, examinar a mayor profundidad la naturaleza y los diferentes tipos de relación que se configuran entre los Campos de Recontextualización.

2. CONSTRUCCIÓN DEL PROBLEMA Y ABORDAJE METODOLÓGICO

2.1. Dinámica de Recontextualización

A partir de la consideración de que el Discurso Pedagógico no es un repertorio de textos o contenidos, sino una gramática de producción de nuevos textos para su distribución, transmisión o reproducción en el campo educativo es necesario reconocer que mediante la recontextualización se establece un orden, se regulan los procesos de transformación del conocimiento y de las prácticas y se generan identidades pedagógicas (formas de conciencia), posiciones y disposiciones. El Discurso Pedagógico es, entonces, una gramática para comprender la geografía del poder (compuesta por campos de conocimiento, agentes, agencias, discursos, formas de comunicación y práctica, entre otras) y reconocer la dinámica de producción, reproducción y legitimación de la cultura (Díaz, 2001).

Para situar el análisis de la dinámica de recontextualización que se produce en un contexto institucional particular (Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional), es necesario partir de la identificación de los discursos de formación pedagógica que circulan en este Campo de Recontextualización Pedagógica Específico, especialmente en la formación que se plantea en el núcleo común de pedagogía y las características de los principios que regulan su circulación, desde el contexto de su producción hasta el contexto de reproducción, transformación o producción.

A partir de allí es posible establecer las relaciones, tensiones, disputas y controversias entre los discursos de la formación pedagógica del Campo de Recontextualización Oficial (CRO) y el Campo de Recontextualización Institucional (CRI), siendo estos campos los que afectan y regulan el Campo de Recontextualización Pedagógica específico (Núcleo Común de Pedagogía), pues son escenarios de producción de discursos y en los cuales media el discurso oficial del Estado y las manifestaciones de los diversos principios dominantes (Campo de Recontextualización Oficial).

Esta identificación y este establecimiento de relaciones se plantean con el fin de comprender:

- Cómo el discurso está compuesto por principios y reglas internas que regulan la producción de posiciones y prácticas específicas, el proceso de producción y transmisión de la cultura y las identidades pedagógicas que se proyectan en este escenario específico

(compuesto por las posiciones y disposiciones de los diferentes agentes/agencias junto con sus discursos y prácticas).

- Las relaciones y tensiones, que se dan entre el Campo de Recontextualización Pedagógica (Departamento de Psicología y Pedagogía) con el Campo de Recontextualización Oficial y el Campo de Recontextualización Institucional en los procesos de recontextualización.

En este orden de ideas, el análisis de la dinámica de recontextualización permite el estudio de las relaciones de poder y control simbólico que se producen a través del Discurso Pedagógico y, por ende, aporta a la comprensión y explicación del fenómeno educativo desde su carácter social y cultural, especialmente desde una mirada estructural sobre la transmisión cultural y sus efectos en la constitución de formas de conciencia.

2.2. La Universidad como escenario para estudiar la dinámica de la recontextualización

La universidad constituye un escenario para leer la dinámica de recontextualización, porque ésta, según Díaz & López (2002), se entiende como una institución social que dentro de sus funciones principales tiene:

- Producir, distribuir y socializar el conocimiento.
- Confrontar el conocimiento con los problemas de las comunidades en las cuales se proyecta, de acuerdo con la interpretación y reconceptualización de las condiciones nacionales o regionales.
- Interpretar y reconceptualizar los paradigmas teóricos y tecnológicos generados desde la ciencia internacional y, en consecuencia, proponer nuevos paradigmas.
- Formar los sucesores de las comunidades científicas por medio de la constitución de la comunidad académica y/o docente.

Adicionalmente,

“La universidad es definida legalmente como la institución que acredita su desempeño con criterio de universalidad en actividades como: la investigación científica o tecnológica; la formación académica en profesiones o disciplinas; y la producción, desarrollo y transmisión del conocimiento de la cultura universal y nacional” (Díaz y López, 2002, p. 25).

En suma, la universidad hace parte del campo de producción de conocimiento como también del campo de la reproducción, en tanto produce conocimiento y lo recontextualiza para transmitirlo en la formación de los profesionales, sucesores e integrantes de la comunidad académica; no obstante, es necesario reconocer a la universidad como un escenario de “fuerzas cruzadas por relaciones de poder y de control que van desde el poder y control que operan en el Estado hasta los poderes y controles internos que definen y redefinen permanentemente la organización y cultura universitaria” (Díaz & López, 2002, p. 24).

La universidad es entonces un escenario para el estudio del Discurso Pedagógico como principio de recontextualización, ya que hace parte de la dinámica del Campo de Recontextualización Pedagógica donde se recontextualizan los discursos del Campo de Recontextualización Oficial (CRO) y del Campo de Recontextualización Institucional (CRI). En este escenario es posible identificar las relaciones de fuerza y de lucha que se dan desde las prácticas y discursos del contexto internacional o mundial, el Estado y sus políticas, la política institucional de la Universidad y los distintos agentes y agencias de la universidad, lo cual significa que allí es posible evidenciar las relaciones de poder y los principios de control que regulan las prácticas y los discursos de los agentes y las agencias de la dinámica académica y sus realizaciones como Campo de Recontextualización Pedagógica (CRP).

Resulta de interés analizar la dinámica de la recontextualización en la universidad y la capacidad de recontextualización pedagógica² de la misma, para estudiar cómo se establecen las redes de interacciones entre esa pluralidad de fuerzas, las contradicciones, conflictos y dilemas que surgen por la disputa entre posiciones hegemónicas y posiciones contestatarias y de resistencia.

Pensar ello permite entender las dinámicas que se dan en la Universidad Pedagógica Nacional y cómo a través del Discurso Pedagógico se produce y reproduce aquello que se considera esencial en la formación de los licenciados, más aún en una institución que proyecta a ser “reconocida por el Estado y la sociedad nacional e internacional como una comunidad pedagógica de alto nivel intelectual, científico, ético y estético” (Universidad Pedagógica

² Díaz y López (2002) definen en la investigación *El Discurso Pedagógico Oficial y la Educación Superior en Colombia* la capacidad de recontextualización pedagógica como el nivel de autonomía de las instituciones en su relación con los discursos externos, especialmente con el Discurso Pedagógico Oficial (DPO).

Nacional, s.f., párr. 6) y, por lo tanto, centrada en la investigación y producción de conocimiento, entre otras.

Para presentar el panorama alrededor del Discurso Pedagógico y la recontextualización, se hace necesario trasladar dicha discusión al Departamento de Psicopedagogía para pensar las características de los principios y reglas que median en la dinámica de recontextualización de los discursos de la formación en el núcleo común de pedagogía, ejercicio que, según la revisión de antecedentes, aún no se ha realizado desde esta perspectiva y con este objeto de estudio.

Esta intención analítica tiene estrecha relación con las actuales condiciones de reforma a la educación superior, donde se ha otorgado a los docentes la responsabilidad sobre la calidad de la educación, de allí que se establezca la obligatoriedad de la acreditación para todos los programas de licenciatura desde el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo País” mediante la ley 1753 de 2015 en el artículo 222 el cual contempla que:

Los programas académicos de licenciaturas a nivel de pregrado que tengan como mínimo cuatro (4) cohortes de egresados y que no se encuentren acreditados en alta calidad, deberán obtener dicho reconocimiento en un plazo de dos (2) años contados a partir de la entrada en vigencia de la presente ley. Los programas de licenciaturas a nivel de pregrado que no cuenten con el requisito de cohortes antes mencionado deberán adelantar el trámite de acreditación en alta calidad en un plazo de dos (2) años, una vez cumplido el mismo. La no obtención de dicha acreditación en los términos anteriormente descritos traerá consigo la pérdida de vigencia del registro calificado otorgado para el funcionamiento del mismo (Ley 1753 de 2015. art. 222.)

Posteriormente el Ministerio de Educación establece las características y requisitos que deben cumplir las instituciones de educación superior (IES) para ser certificadas “de alta calidad” y así cumplir con los ajustes de la normatividad. Así, la resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 define las características de calidad para los programas académicos de pregrado de Licenciatura, para renovar o modificar el registro calificado, lo que no significa otra cosa que la posibilidad de existencia de los programas; además, contempla diversos criterios que pasan por la denominación, los contenidos curriculares, las competencias del educador y organización de actividades académicas que dirigen aquello que debe comprender la formación de los docentes en Colombia.

De allí la importancia de analizar la posición de la Universidad para pensarla desde los procesos de ajuste a los que se ve obligada en cumplimiento de la ley, al tener que responder directrices que ponen en tensión su capacidad y ejercicio de autonomía universitaria, y las posiciones teóricas y políticas de los agentes al interior de la universidad, que a su vez adelantan propuestas y debates alrededor de la formación de licenciados.

En este contexto surgen diferentes propuestas adelantadas por la comunidad académica, como el planteamiento del programa académico Profesional en Pedagogía y Ciencias de la Educación y la propuesta de reforma al estatuto académico presentada por el Consejo Académico en el primer semestre de 2017 con la extensión de un núcleo común de formación en Educación, Pedagogía, Didácticas disciplinares y saberes específicos para toda la universidad, en el que las Facultades trabajen por equipos de profesores de los diferentes programas. (Consejo Superior UPN, 2017, art. 14)

Ahora bien, analizar el Núcleo Común de Pedagogía del Departamento se deriva de que, más allá de la definición de dos espacios académicos comunes en los programas del Departamento, éste ha sido una experiencia formativa de la facultad de educación que surge como un proyecto de reforma académico-administrativa en la Universidad, que busca a través del trabajo colectivo y articulado pensar en lo común de la formación de los licenciados y la identidad pedagógica de la propia institución -en tanto formadora de formadores-, partiendo de la consideración de la pedagogía como saber fundante de la profesión docente y de la importancia de ésta en la formación de los futuros maestros.

A pesar de ser una propuesta basada en la tradición, trayectoria y experiencia de algunos grupos de investigación de la Universidad persiste una dificultad para lograr una aproximación colectiva e institucional y, en consecuencia, un consenso sobre lo común de la formación; ello, por razones como las tensiones generadas por la dinámica de fragmentación y aislamiento de los programas curriculares durante las últimas décadas, las discusiones sobre la formación general de un licenciado y la formación específica de cada licenciatura, entre otras (León, A. et al., 2016).

Así pues, la pregunta que organiza la presente investigación es: ¿Cuál es la dinámica de recontextualización que se deriva de la conformación del Núcleo Común de Pedagogía en el Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional?; de la cual se especifican dos interrogantes complementarios: ¿cuáles son las orientaciones discursivas

presentes en el núcleo común de pedagogía? ¿Cuáles son las relaciones que se dan en el proceso de recontextualización con los campos oficial e institucional y qué implicaciones tienen en las orientaciones de la formación pedagógica del Núcleo Común de Pedagogía?

2.3. El modelo del Discurso Pedagógico: una posibilidad metodológica para el análisis de la recontextualización

El marco interpretativo y metodológico de esta investigación es de carácter sociolingüístico desde la perspectiva elaborada por Basil Bernstein, a partir del abordaje del modelo del Discurso Pedagógico, el cual se basa en comprender cómo funciona el proceso de transmisión-adquisición, considerando:

...No tanto a los productos de ese proceso, sino a los principios que lo hacen posible. Si sabemos cuáles son los principios que subyacen a la pedagogía, podremos realizar tanto descripciones como explicaciones acerca de cómo funciona el proceso de transmisión-adquisición. (Graizer & Navas, 2011, pág. 136).

Tal como lo precisan Graizer y Navas (2011), Bernstein utiliza los conceptos de lenguaje de descripción interno y lenguaje de descripción externo para proponer el modelo metodológico de investigación que hacen posible establecer una relación dialéctica reflexiva entre los conceptos contenidos en una teoría (lenguaje interno) y los datos empíricos que se pretenden analizar, lo que dirige la estructuración práctica de la investigación y los análisis que de ella puedan surgir.

Estos autores presentan el lenguaje de descripción como un esquema de traducción mediante el cual un lenguaje es transformado en otro. Así, el lenguaje de descripción interno remite “a una sintaxis a través de la cual se crea un lenguaje conceptual (modelo teórico), y el lenguaje de descripción externo a una sintaxis a través de la cual el lenguaje de descripción interno puede describir algo más que a sí mismo” (p. 136).

La teoría de Bernstein posee, entonces, una estructura conceptual que contiene potencialidades de diagnóstico, previsión, descripción, explicación y transferencia, proporcionando un poderoso lenguaje interno de descripción que permite ampliar las relaciones en estudio y aumentar el nivel de conceptualización de los análisis realizados, contribuyendo al desarrollo de un lenguaje externo de descripción (Morais y Neves, 2000). Por ello, esta

aproximación metodológica rechaza el análisis empírico sin base teórica como un uso de la teoría que no permita su transformación a partir de los datos empíricos, ya que supone una interacción entre estos dos niveles.

Este modelo es susceptible de ser utilizado en contextos en los que exista una comunicación pedagógica, entendida como el proceso de transmisión-adquisición, que no se realiza exclusivamente en contextos escolares, ya que proporciona una plataforma para estudiar las prácticas comunicativas, junto con las reglas de su producción y su reproducción para describir y explicar las formas de las identidades generadas en las prácticas, así como los procesos de producción y reproducción de lo social (Bernstein, 2000).

La matriz teórico-metodológica, por tanto, permite producir descripciones y análisis de los discursos para comprender la estructura interna de esta forma de comunicación especializada (discurso pedagógico) y de su lógica interna. El discurso pedagógico está constituido por tres conjuntos de reglas: distributivas, de recontextualización y evaluativas, desde las cuales es posible estudiar su constitución y la yuxtaposición del poder y del conocimiento.

Para estudiar los aspectos que hacen parte del modelo (agencias, relaciones y prácticas) hay que analizar, en términos de relaciones de poder y de control (clasificación y enmarcamiento), las recontextualizaciones que se generan en las formas de realización del discurso (texto privilegiante), tanto en los diferentes niveles macro (discursos del Campo internacional y del Campo de recontextualización oficial) como micro (en este caso, el Campo de Recontextualización Institucional y los discursos que se seleccionan, organizan y distribuyen en torno a la formación del Núcleo Común de Pedagogía del Departamento de Psicopedagogía).

Entendiendo la complejidad del estudio del Discurso Pedagógico, la multiplicidad de elementos que lo constituyen y las diversas rutas metodológicas desde las cuales se puede estudiar este objeto, es necesario aclarar que la presente investigación se centra en la recontextualización y estudia su dinámica a través de las reglas que proporcionan la gramática interna del Discurso Pedagógico, específicamente las reglas de distribución y las reglas de recontextualización; las reglas evaluativas no serán revisadas dado que estas exigen el análisis de las prácticas pedagógicas, las cuales no serán objeto de estudio.

2.4. Delimitación del análisis: descripción y alcance

La investigación se sitúa en la propuesta del núcleo común de pedagogía del departamento de psicopedagogía de la Facultad de Educación y las asignaturas correspondientes: Historia de la Educación y la Pedagogía y Corrientes Pedagógicas, las cuales pertenecen al componente de Formación Pedagógica y Didáctica del plan curricular de los cuatro programas de licenciatura que conforman el departamento.

Para hacer el análisis de la dinámica de recontextualización se consideró una ruta inicial desde la revisión de las recontextualizaciones que se generan en las formas de realización del discurso (texto privilegiante), primero en los niveles macro (campo internacional y campo de recontextualización oficial), luego desde el nivel micro con el Campo de Recontextualización Institucional y los discursos que se seleccionan, organizan y distribuyen en torno a la formación pedagógica del núcleo común de pedagogía del Departamento. Adicionalmente, se pensó relacionar la formación propuesta en el núcleo común con los planteamientos teóricos generados desde el Campo Intelectual de la Educación.

Reconociendo las diferentes posibilidades metodológicas que brinda la perspectiva para estudiar este objeto, y por razones operativas y de tiempo se opta por estudiar la dinámica de recontextualización a través de una segunda ruta, que parte de la identificación de las orientaciones discursivas sobre la formación en pedagogía propuesta desde el núcleo común, rastrear las relaciones, interacciones, tensiones, cambios o resistencias con las orientaciones discursivas del campo oficial e institucional, es decir, iniciar el análisis de la recontextualización desde el nivel micro para luego establecer las relaciones con el nivel macro, desde las orientaciones discursivas identificadas en el núcleo común de pedagogía.

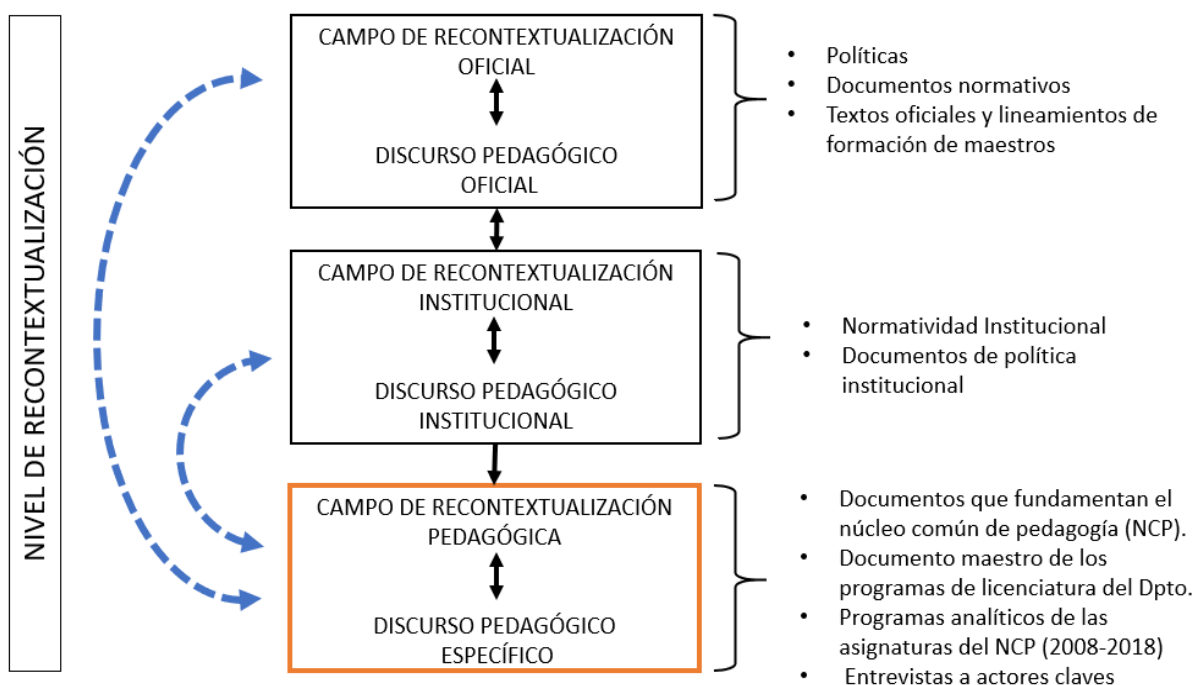
Considerando el Discurso Pedagógico como un principio de recontextualización que está constituido por tres tipos de reglas (de distribución, de recontextualización y de evaluación) que regulan la transformación de los discursos y desde las cuales es posible comprender la gramática intrínseca de dicho dispositivo pedagógico; la revisión analítica que da la base para el trabajo analítico relacional parte de la identificación de las orientaciones discursivas que circulan en el núcleo común de pedagogía (Campo de Recontextualización Pedagógico), desde las siguientes interrogantes:

- ¿Quién transmite? ¿qué transmite? ¿a quién transmite? ¿en qué condiciones transmite? (reglas de distribución).

- ¿Qué categorías, contenidos y relaciones se transmiten? Y ¿cómo se transmite? (reglas de recontextualización).

Posterior a ello, se analizan las relaciones del núcleo común de pedagogía en el proceso de recontextualización con los campos Oficial e Institucional. La definición de esta ruta tiene como pretensión ampliar el análisis de la dinámica de la recontextualización, en tanto a través del estudio de este objeto desde las reglas seleccionadas, se logra una aproximación al análisis de la clasificación y enmarcación en este Campo de Recontextualización Pedagógico específico, esto es, de los principios que regulan las relaciones de poder y de control en el núcleo común de pedagogía.

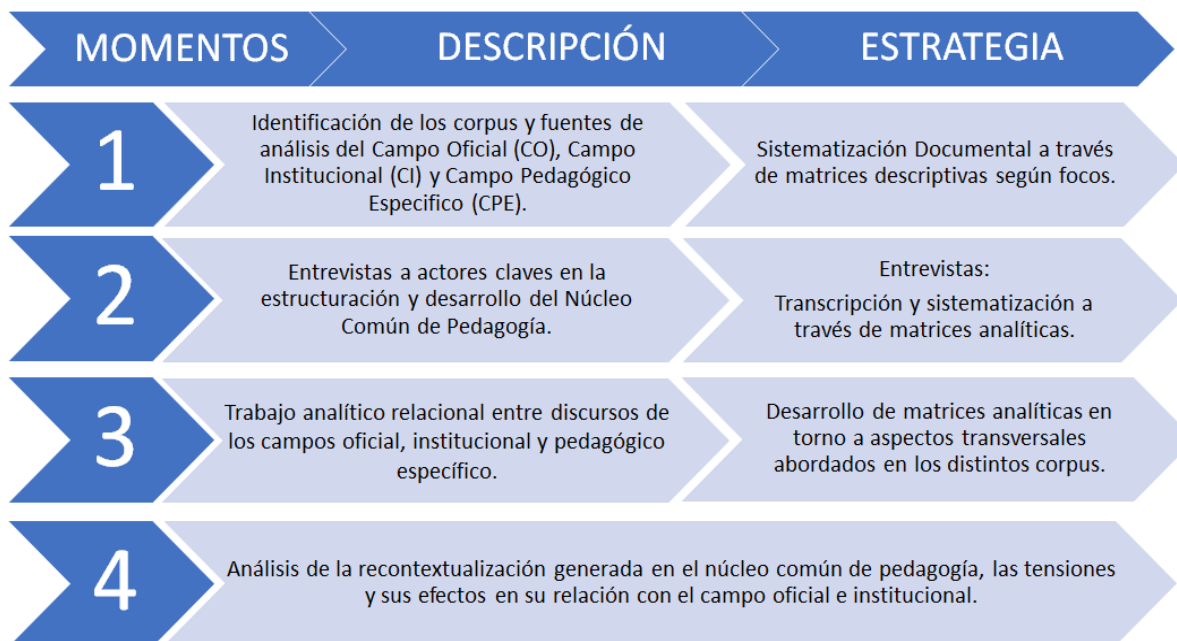
Basil Bernstein propuso una estructura del Discurso Pedagógico en la que ubica los contextos y las formas de relación entre ellos, esta estructura ha sido enriquecida y revisada para el caso colombiano por el profesor Mario Díaz. El siguiente esquema (gráfica 1) presenta un nivel de esta estructura, el nivel de recontextualización, que durante el proceso de esta investigación ha sido delimitado, ajustado, replanteado y corresponde a las distintas formas de relación que se dan entre los campos de recontextualización. Así, la ruta propone identificar aquellos elementos que dentro del Campo de Recontextualización Pedagógico (núcleo común de pedagogía) se relacionan con los otros campos de estudio.



Gráfica 1. Ruta Metodológica basada en el Nivel de Recontextualización

Fuente: adaptado de Díaz, M. & López, N. (2002)

Para abordar las preguntas de investigación y de acuerdo con la delimitación establecida se definen cuatro momentos:



Gráfica 2. Momentos de la investigación

Fuente: Elaboración propia

Momento 1. Identificación de los corpus y fuentes de análisis de los campos de recontextualización:

Durante este proceso se rastrearon documentos normativos y de política del Campo Internacional y de los campos que conforman el nivel de recontextualización (campo Oficial e Institucional) los criterios de selección fueron: que establezcan y/o regulen aspectos relacionados con la formación inicial docente, que correspondan al periodo histórico en el que se constituye el núcleo común de pedagogía (2005-2018) y se incluyeron documentos de la década de los 90's ya que en este periodo se presentaron reformas significativas en materia educativa que incidieron en la organización curricular y la formación docente.

- En el Campo Internacional se seleccionan para la revisión 16 documentos producidos por agencias como el Banco Mundial (BM), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), La Organización de las Naciones Unidas para la

Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (Orealc- Unesco), Programa Regional en América Latina y el Caribe (PREALC) y La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la cultura (OEI), que formulan líneas de política docente y sobre la formación inicial docente para América Latina y el Caribe. (En el anexo 1 se incluye el corpus documental del Campo Internacional consultados)

- En el Campo Oficial se identifican dos tipos de documentos: de política y normativos. De los documentos de política se contemplan: los Planes Sectoriales de Educación, el Sistema Colombiano de Formación de Educadores y los Lineamientos de Calidad para las Licenciaturas en Educación. De los documentos normativos se seleccionan 12 desde la ley 115 de 1994, la ley 30 hasta los últimos decretos y resoluciones de 2016 y 2017 que reglamentan los criterios de renovación de registro calificado para los programas de educación superior y de licenciatura. (En el anexo 2 se incluye el listado de documentos del Campo Oficial consultados)
- En el Campo Institucional, al igual que en el campo oficial, se clasifican los documentos en normativos y de política, los documentos de política son básicamente el Proyecto Político Pedagógico de la UPN y los planes de Desarrollo Institucional. Los normativos corresponden a los estatutos académicos y los acuerdos del Consejo Superior relacionados con la estructura curricular de los programas de pregrado. (En el anexo 3 se incluye el listado de documentos del Campo Institucional consultados)
- En el Campo Pedagógico Específico, se accede a 9 documentos 4 de propuesta y 5 de aportes y actas de seminario elaborados por los profesores que conformaron el núcleo común. (En el anexo 4 se incluye el listado de documentos del Campo Pedagógico específico consultados)

Instrumentos diseñados para la sistematización de la información

Posteriormente se diseñó una matriz sintética que permitiera una lectura focalizada de los distintos documentos de acuerdo con los campos: Internacional, Oficial e Institucional, y su especificidad. En la siguiente tabla se relacionan los focos analíticos abordados en la lectura de cada tipo de documento.

Tabla 1. Focos Matrices Descriptivas.

CAMPO / NATURALEZA DEL DOCUMENTO	FOCOS
CAMPO INTERNACIONAL	<ul style="list-style-type: none"> ● Diagnóstico sobre la educación y la formación de los docentes (de qué modo el maestro se asume como instrumento para resolver cierto tipo de problemas) ● Papel que se le atribuye a los maestros para resolver los problemas identificados ● Transformaciones que se plantean en la formación de docentes, particularmente la formación inicial de los docentes (formación pedagógica, didáctica, disciplinar, investigativa, prácticas en la escuela, competencias)
CAMPO OFICIAL: DOCUMENTO DE POLÍTICA	<ul style="list-style-type: none"> ● Intervención y regulación pública - Estado y relación Estado - Empresa, mercado / público - privado ● Repercusión de la política internacional en la formación ● Prioridades de la política (qué se quiere con el impulso de estas políticas, qué cambios y a través de qué medios)
CAMPO OFICIAL: DOCUMENTO NORMATIVO	<ul style="list-style-type: none"> ● Aspectos de la norma que regulan los contenidos de la formación inicial y en particular la formación pedagógica: tipo de organización académica y nociones utilizadas (a nivel curricular y pedagógico) ● Papel de las instituciones o unidades académicas formadoras (facultades, institutos), exigencias en torno a la acreditación de los programas (duración de la formación)
CAMPO INSTITUCIONAL: DOCUMENTO NORMATIVO	<ul style="list-style-type: none"> ● Vínculo con la política oficial
CAMPO RECONTEXTUALIZACIÓN PEDAGÓGICA	<ul style="list-style-type: none"> ● Referentes para justificar la orientación de la formación en el núcleo común ● Antecedentes para la formulación del núcleo común de pedagogía. ● Contexto normativo en el que se formula el núcleo común de pedagogía. ● Concepción de núcleo común (Definición, propósitos, enfoque) ● Concepción de pedagogía que orienta la estructuración del núcleo ● Caracterización de los espacios académicos que conforman el núcleo común (Contenidos de formación que se proponen, justificación y orientación) ● Perspectiva de la pedagogía (corrientes o tradiciones conceptuales)

Fuente: Elaboración propia.

Las matrices elaboradas fueron las siguientes:

- Matriz descriptiva para la revisión de los documentos del Campo Internacional. (Anexo 5)
- Matriz descriptiva para la revisión de los documentos de política del Campo Oficial. (Anexo 6)
- Matriz descriptiva para la revisión de los documentos normativos del Campo Oficial. (Anexo 7)
- Matriz descriptiva para la revisión de los documentos de política del Campo Institucional. (Anexo 8)
- Matriz descriptiva para la revisión de los documentos normativos del Campo Institucional. (Anexo 9)
- Matriz descriptiva para la revisión de los documentos de propuesta del Núcleo Común de Pedagogía. (Anexo 10)

Durante el proceso también se revisaron los syllabus o programas analíticos correspondientes a las dos asignaturas que constituyen el núcleo común ofrecidas entre el 2011-01 y el 2018-01, por tal razón se revisaron 15 syllabus de Historia de la Educación y la Pedagogía y 15 syllabus de Corrientes Pedagógicas. Producto de esta revisión se elaboraron dos matrices descriptivas para la sistematización:

- Matriz Analítica de los Syllabus: esta contempla el periodo en que se ofreció la asignatura, el profesor responsable, la justificación, los propósitos de formación u objetivos, los contenidos y su organización, la perspectiva teórica y perspectiva metodológica. (Anexo 11)
- Matriz Bibliométrica: esta organiza la bibliografía de los 30 programas de acuerdo con el periodo en que se ofreció la asignatura, el profesor responsable, el tipo de documento, si este corresponde a la bibliografía básica o complementaria, el autor, el año, la referencia bibliográfica y la frecuencia del texto (número de veces que aparece en los syllabus de la asignatura para el periodo revisado). (Anexo 12)

Momento 2. Entrevistas a actores claves en la estructuración y desarrollo del núcleo común:

Se definió la entrevista como una de las estrategias para recabar información y profundizar sobre el proceso de estructuración y desarrollo de la propuesta de núcleo común de pedagogía en relación con aspectos centrales, a propósito de la dinámica de recontextualización, para lo cual se diseñó una entrevista semi estructurada (Ver Anexo 13) que contempló cuatro propósitos:

- Caracterizar la estructuración y desarrollo del núcleo común de pedagogía desde los actores involucrados en su constitución.
- Identificar los criterios de selección y organización de la formación del núcleo común de pedagogía y las orientaciones discursivas privilegiadas.
- Profundizar en el proceso de recontextualización del núcleo común de pedagogía a partir de las relaciones con los Campos Internacional, Oficial e institucional y sus implicaciones en las orientaciones de formación del núcleo común de pedagogía.
- Reconocer las implicaciones en la formación pedagógica del maestro derivada de la orientación del núcleo común de pedagogía.

Se seleccionaron cinco actores clave que participaron en el diseño y desarrollo del núcleo en los distintos momentos de su formulación. Las entrevistas fueron transcritas y sistematizadas a partir de los tópicos establecidos.

Momento 3. Trabajo Analítico Relacional entre el Núcleo Común de Pedagogía y el Campo Oficial e Institucional.

Con la identificación de las orientaciones discursivas de los campos de recontextualización de interés, se desarrolló un tercer proceso que implicó la elaboración de una matriz analítica que permitiera comparar dichas orientaciones a partir de lo rastreado en los documentos y así establecer relaciones, rupturas, continuidades, etc., en torno a los diferentes aspectos identificados como nucleares o centrales, denominados ejes de análisis. Como ya se indicó la matriz analítica relacional (Anexo 14) compara tres campos: Campo Oficial, Campo Institucional y Campo Pedagógico Específico, contrastados por ejes de análisis como: agentes y agencias, fuentes de los discursos, propósitos de los documentos, visión de la pedagogía y orientación de la formación Pedagógica.

Así mismo, se analizaron las relaciones con los campos Oficial e Institucional del núcleo común de pedagogía en el proceso de recontextualización, mediante la identificación de los

discursos en torno a la formación pedagógica presentes en las políticas y en la regulación institucional, en las orientaciones y en la normatividad nacional que han afectado directa o indirectamente en las orientaciones de la formación del Núcleo Común de Pedagogía, específicamente en la selección, organización y distribución que actúa en el proceso de recontextualización del mismo.

Momento 4. Análisis de la recontextualización en el NCP

En razón a la multiplicidad de elementos que se identificaron en la revisión de los corpus, se optó por seleccionar tres aspectos para analizar las orientaciones discursivas, y con ellos establecer las relaciones entre los campos. Los elementos que se identificaron en la revisión de los corpus más significativos a esta intención analítica son:

1. Concepción del Núcleo Común y/o Núcleo Común de Pedagogía: este elemento permite identificar la selección de los conocimientos, esto es, los conocimientos privilegiados, considerados centrales, lo cual expresa la intención o proyecto de sujeto que se pretende formar.
2. Concepción o perspectiva de la pedagogía, la manera como se asume esta noción y su perspectiva conceptual visibilizan la relación que se establece con el conocimiento; se considera fundamental porque aproxima el análisis a una de las preguntas estructurales en este campo de formación, y es el interés por resolver el estatuto epistemológico de la misma.
3. Orientaciones de la formación pedagógica, refiere a esos otros aspectos como la orientación y la justificación sobre la formación pedagógica, lo que permitirá identificar las características de los discursos que se producen en cada campo.

3. DINÁMICA DE RECONTEXTUALIZACIÓN DEL NÚCLEO COMÚN DE PEDAGOGÍA

3.1. Contextualización del Núcleo Común de Pedagogía

La Facultad de Educación de la Universidad Pedagógica Nacional está compuesta por dos Departamentos: Psicopedagogía y Posgrados, organización que establece límites y aislamientos marcados entre los programas de pregrado y posgrado. El Departamento de Psicopedagogía está conformado por cuatro programas académicos, a saber: Licenciatura en Educación Infantil, Licenciatura en Educación Especial, Licenciatura en Psicología y Pedagogía y Licenciatura en Educación Comunitaria con Énfasis en Derechos Humanos³.

El núcleo común de pedagogía (NCP) hace parte de los núcleos que conforman la formación general en el Departamento de Psicopedagogía⁴ y constituye el componente de formación pedagógica y didáctica de los planes curriculares en el ciclo de fundamentación de los programas académicos correspondientes. Este núcleo se constituye como una propuesta, específica del Departamento de Psicopedagogía que busca pensar la formación pedagógica de sus estudiantes y en la que han trabajado los agentes del campo pedagógico -esto es, los profesores que han participado en su constitución- durante cerca de una década con miras a fortalecer y ampliar la formación común.

La propuesta se había planteado inicialmente en el año 2005 en respuesta a varias preocupaciones como: la reducción del ambiente de formación pedagógica y didáctica a unos espacios académicos sin lograr constituir un verdadero ambiente de formación, falta de interés general de los docentes vinculados para consolidar espacios de encuentro e intercambio enriquecedores, algunos de ellos sin tener como campo de saber fundamental la pedagogía, con escasa producción académica y quienes transitan por estos espacios según las necesidades de los proyectos curriculares. Por estas razones, en esta primera propuesta se buscó propiciar un proceso a mediano y largo plazo para el estudio alrededor del campo conceptual de la pedagogía

³ Cabe aclarar que debido al periodo revisado en el presente proyecto (2008-2018) se estudian solamente los programas que conforman el Departamento en dicho periodo. Actualmente, la Licenciatura en Psicología y Pedagogía ya no es ofertada y se crearon dos nuevos programas: Licenciatura en Educación Básica Primaria y el Programa en Pedagogía.

⁴ Estos son: Núcleo común de pedagogía, Núcleo de comprensión y producción de textos, Núcleo común de idioma extranjero y Núcleo común de mediaciones comunicativas.

en los departamento de la Universidad, por lo cual también se buscó constituir un equipo de profesores cuyo trabajo central girará en torno a este ambiente de formación pedagógica y didáctica “a partir del desarrollo de un seminario permanente de estudio, actualización, discusión y producción alrededor de la pedagogía y la didáctica” (Aguilera, et. al, 2008, p. 9).

Sin embargo, no se puede desconocer que el trabajo alrededor de conformar una base común de formación en pedagogía para los pregrados en educación se remonta a la década de los 80 con distintas acciones como el desarrollo y abordaje, por parte de la Facultad de Educación, de los espacios académicos de formación a la pedagógica en las distintas facultades y programas de la Universidad (Aguilera, et. al, 2008).

Posteriormente, en el marco de la Renovación institucional y a raíz del Acuerdo 035 de 2006⁵, se impulsa y formaliza este núcleo bajo la figura de núcleos integradores de problemas formulada en este acuerdo. Es importante precisar que en la normatividad institucional se identifican diversos ambientes de formación y uno de ellos es el Pedagógico y Didáctico (Art. 8).

El diseño de la propuesta, su consolidación, estructuración y desarrollo se da en diferentes momentos⁶, los cuales se han delimitado de la siguiente manera:

Tabla 2. Momentos de propuesta y desarrollo del Núcleo común de pedagogía (NCP)

Momentos desarrollo del NCP	Documentos que sustentan la constitución y desarrollo
Consolidación del NCP	2008: Propuesta inicial
Discusión y concreción de los ejes temáticos	2011: definición ejes temáticos para las asignaturas del NCP.
Proceso de reflexión docente sobre la formación en pedagogía.	2013-2014: seminario y encuentro docentes del NCP.

⁵ Por el cual se expide el Reglamento Académico de la Universidad y se ofrecen criterios para la organización de los proyectos curriculares.

⁶Estos momentos se definen como estrategia metodológica para organizar la contextualización y el análisis del NCP, ya que permiten rastrear los cambios más representativos del desarrollo del núcleo en cada periodo de tiempo.

Reorganización NCP	2014: propuesta para reorganizar el NCP. 2015: propuesta para reorganizar el NCP.
Propuesta reciente	2016: aportes para la organización de un núcleo común de formación

Fuente: Elaboración propia.

En el año 2008 se concreta la propuesta de configuración este núcleo producto del seminario de profesores del Departamento de Psicopedagogía, para lo cual fueron convocados algunos profesores a la construcción de la propuesta por experticia y vínculo con las distintas asignaturas que se consideraban relacionadas con este campo de formación (Actor clave N°5, comunicación personal, 27 de septiembre de 2018). Entre los años 2008 y 2011 se desarrolla el primer momento del núcleo en el cual se formaliza su constitución y se establecen dos asignaturas en los cuatro programas con igual número de créditos e intensidad horaria y se establece que estará bajo la responsabilidad del Departamento de psicopedagogía.

En el año 2011 se reanudan las reuniones de trabajo del equipo de profesores que orientan los dos espacios académicos para discutir una base común de contenidos pertinentes para la formación del NCP, con el fin de cualificar el trabajo de estudiantes y de los profesores; como resultado, y por consenso, se estructura un programa indicativo para cada asignatura, fijando así ejes temáticos, contenidos y bibliografía básica.

Entre 2013 y 2015 se desarrolla el segundo momento donde se llevan a cabo seminarios y encuentros entre los docentes que tienen a su cargo los espacios académicos pertenecientes al núcleo común de pedagogía y profesores invitados de las diferentes licenciaturas, para discutir y reflexionar sobre la formación pedagógica de los estudiantes de los cuatro programas, teniendo en cuenta la propuesta elaborada en el 2008 y considerando los procesos de acreditación exigidos a los programas de licenciatura. En esta coyuntura, los debates giran alrededor de cuatro aspectos fundamentales:

1. La calidad de los procesos académicos de las instituciones formadoras de maestros la cual está siendo cuestionada en los debates públicos en torno a la educación. No obstante,

no se abordan los núcleos esenciales del saber que se requieren para ejercer el oficio de maestro.

2. La pertinencia de la educación escolarizada que es cuestionada y duramente criticada en el contexto de la sociedad del conocimiento y de la información.
3. Se señala que la pedagogía horizonte histórico y conceptual que sustenta la profesión docente, por lo cual se propone ampliar las materias del núcleo común de pedagogía.
4. La construcción de opciones relacionada con actividades alternas a los espacios académicos, ampliación de las materias que constituyen el núcleo común de pedagogía, articulación entre pregrado y posgrado, etc. (Álvarez, A., & Rodríguez, V., & León, A., & Orduña, P., & Pabón, C., & Rubio, D., 2013).

Los productos de estos encuentros quedan consignados en memorias y sirven como insumos para reformular y consolidar las propuestas de los años 2014, 2015 I- II y 2016 I - II con el objetivo de fortalecer el núcleo común de pedagogía en los aspectos relacionados con la formación en el campo pedagógico de los estudiantes y con la dinámica de trabajo de los profesores del núcleo.

Para el año 2016 se consolida la última en el marco de la constitución de propuesta un Proyecto de Facultad y se formulan aportes para la organización de un núcleo común de formación, en el que el **Núcleo de Formación Pedagógica** es uno de los elementos, pues se abordan los demás núcleos del Departamento. Para el Núcleo de Formación Pedagógica se propone que la discusión debe trascender la formulación de asignaturas para convertirse en una respuesta colectiva e institucional de los profesores que conforman el núcleo, desde un grupo integral y permanente que discuta e investigue alrededor de la educación y la pedagogía teniendo en cuenta los contemporáneos.

A la par que este proceso se desarrolla, orientado al análisis y cualificación, al interior de los programas se continúa con el desarrollo de dos asignaturas que conforman, desde su formalización, el núcleo común de pedagogía: Historia de la educación y la pedagogía y Corrientes pedagógicas.

La última propuesta sigue en discusión y a pesar de estar aprobada desde el Consejo de la Facultad de Educación, no ha sido implementada por obstáculos de tipo administrativo (implicaciones de ampliar las materias del núcleo común de pedagogía en términos de número de

créditos y la formación específica de cada programa, los procesos de acreditación de los programas, etc.), así como las tensiones entre los programas del Departamento, derivadas de las diversas perspectivas sobre lo que debe conformar la formación común y el modo en que se entiende el campo de la pedagogía, tensiones que serán caracterizadas en el marco de la presente investigación.

3.2. Elementos que configuran la comprensión de la recontextualización del Núcleo Común de Pedagogía

Teniendo en cuenta el modelo analítico en el que sustenta la investigación, el núcleo común de pedagogía es comprendido como el Campo de Recontextualización Pedagógico Específico sobre el que se realiza el análisis, y como campo está constituido por agentes, agencias, discursos y prácticas que ocupan diferentes posiciones en la estructura del campo que van configurando diferentes tipos de relaciones internas (Núcleo- Departamento de Psicopedagogía- Facultad) y externas (Campos Institucional -Universidad- y Oficial -políticas y normatividad estatal-).

El análisis de la dinámica de recontextualización se enfoca en el proceso de constitución y desarrollo de la propuesta de núcleo común de pedagogía para comprender, por un lado, el proceso de recontextualización de este *Campo de Recontextualización Pedagógico Específico* en relación con las orientaciones discursivas a propósito de la formación pedagógica pertenecientes al *Campo Oficial e Institucional* y, por otro lado, las formas de relación al interior y al exterior del núcleo. Esto significa, analizar esta dinámica como un proceso que está atravesado por unas formas de ejercicio de poder y de control, en las que se van configurando diversas tensiones que se dan a propósito de la formación en un campo de saber en el nivel de Educación Superior y en el contexto de la formación de educadores.

Para dar cuenta de ello, se parte de la identificación de las orientaciones discursivas sobre concepción de núcleo, concepción de pedagogía y orientaciones de la formación pedagógica presentes en el núcleo común de pedagogía, tomando como fuentes principales los documentos de propuesta y reorganización del núcleo común de pedagogía, los apartados de los documentos maestros de los programas de licenciatura en los que se apropian los planteamientos del núcleo y

los syllabus o programas analíticos de las asignaturas correspondientes al mismo: Historia de la Educación y la Pedagogía y Corrientes pedagógicas.

Concepción del Núcleo Común de Pedagogía

El núcleo de fundamentación pedagógica se concreta específicamente en:

- Los espacios académicos que comparten los cuatro programas y mantienen el mismo nombre, número de créditos (3) y horas semanales (4): Historia de la educación y la pedagogía y Corrientes pedagógicas.
- El cuerpo de profesionales que conforman el núcleo común de pedagogía.
- Actividades como escenarios alternos de formación, tales como: conferencias a propósito de temáticas que son objeto en los seminarios del Núcleo, actividades ofertadas por el Centro de Memoria de la Educación y la Pedagogía y el uso del Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía.

En este sentido, la idea de núcleo se concreta en la reformulación de unos ejes temáticos y una área de la formación a un núcleo de formación para varios programas, en el que persiste “el agrupamiento de un conjunto de conocimientos y problemas de una o varias áreas que se seleccionan según el grado de relevancia y pertinencia” (Díaz, 2007, p.10); como tal, el núcleo de formación debería articular problemas o conocimientos de una o varias áreas y reelaborar las relaciones entre y dentro de las áreas (diferencias, dependencias e interdependencias), como también permitir articular el conocimiento y la acción (tradicionales relaciones de aislamiento).

En un tipo de organización curricular que se propone el trabajo en núcleos de formación, es fundamental “que se considere la articulación o interdependencia (y no jerarquía, ni relaciones de aplicación) entre conocimientos y problemas o prácticas, cuyas fronteras han sido tradicionalmente rígidas.” (Díaz, 2007, p. 211), lo cual implica un entendimiento de la formación como un proceso en el que se interrelaciona un campo de conocimientos y un campo de prácticas. Aquí es preciso preguntarse entonces: ¿el núcleo común de pedagogía termina siendo una sumatoria de temas que se pueden confundir con un conjunto de conocimientos aislados, sin interdependencias o determinaciones, asimilables a las tradicionales asignaturas? Se espera indagar sobre ello en las elaboraciones posteriores, partiendo de la consideración que formula

Díaz (2007) de que “establecer un núcleo de formación no significa únicamente, seleccionar y organizar los conocimientos y problemas paradigmáticos que tienen que ver con el objeto y el campo de estudio de una disciplina o profesión” (p. 212).

Para la construcción de la concepción de núcleo común de pedagogía se retoman los planteamientos de las propuestas de su constitución y reorganización (2008, 2014, 2015 y 2016). El núcleo desde la primera propuesta formulada se concibe como:

- Espacio de investigación, discusión, problematización y conceptualización de la Pedagogía.
- Espacio de debate que recoge diferentes y complejas posturas que sobre la pedagogía se dan en el escenario nacional e internacional.
- Siendo un espacio de discusión, necesariamente requiere del trabajo colectivo en busca de fortalecer equipos docentes que cuenten con los tiempos necesarios para construir, desarrollar y hacer seguimiento a las propuestas de investigación y docencia que aporten a los debates contemporáneos de la pedagogía en Colombia –y en el mundo–.
- El núcleo común establece tiempos y espacios convergentes, en el que coincidan docentes y estudiantes de los diferentes programas de pregrado de la facultad, posibilitando de esta manera la interacción de diferentes posturas pedagógicas. Aspecto que se funda en la necesidad de presentar apertura a diferentes posturas y discusiones sobre la Pedagogía.
- El Núcleo común se puede desarrollar a partir de la cátedra colegiada; cátedra compartida o espacios académicos. (...)
- El núcleo común de pedagogía requiere constituirse como espacio de socialización de investigación y producción de conocimiento pedagógico, tanto de parte de los estudiantes como del equipo docente (Aguilera, & Pabón, & Cárdenas, & Rodríguez, & Infante, & Orjuela, & Prada, 2008, p. 21).

A partir de estos enunciados se puede identificar que **la Pedagogía** aparece primero como un cuerpo conocimientos claramente delimitado sobre el que el núcleo generaría investigación, discusión, problematización y conceptualización. Por otra parte, se plantea al núcleo como un espacio de debate sobre diferentes posturas que se dan sobre la pedagogía. Vemos emerger aquí una primera tensión en la sustentación interna al núcleo, pues en sus documentos de fundamentación coexisten distintas posturas que en el campo académico, denominado por algunos como campo intelectual de la educación (Díaz, Mario, 1993), han hecho carrera en el

país: de una parte, asumir la pedagogía como disciplina y como saber fundante de la profesión del maestro; y de otra, el reconocimiento del debate que existe frente a esta noción y otras posibilidades de comprensión generadas en el contexto nacional e internacional identificadas como “diferentes posturas pedagógicas”.

Tenemos así dos orientaciones en términos de la clasificación: la perspectiva de impulsar una clasificación fuerte por la vía de fortalecer al interior del núcleo la visión de la pedagogía como saber fundante y con ello potenciar los límites respecto a otros campos de saber; y de otro, la aspiración de disminuir los límites y por ende configurar una clasificación débil que derivaría en una mayor orientación hacia la inter y la transdisciplinariedad.

Otra característica para destacar en la sustentación del énfasis se relaciona con el interés por articular los procesos de docencia e investigación en las prácticas de formación. Al respecto se busca promover la participación de los estudiantes en la socialización y producción de conocimiento, de tal modo que se disminuyan los límites entre agentes y los roles especializados tradicionalmente atribuidos a unos y otros, según los cuales se ubica a los profesores como socializadores y productores del conocimiento y a los estudiantes como aprendices/adquirentes.

En las propuestas de reorganización posteriores (2014, 2015 y 2016), se pone en cuestión que el núcleo común de pedagogía contemple solo dos espacios académicos, ya que no se consideran suficientes para la formación pedagógica de los futuros licenciados; el trabajo se encausa en el fortalecimiento conceptual de la propuesta en los aspectos relativos a la formación pedagógica de los estudiantes y al trabajo de los profesores. Por ello, la reorganización se centra en dos ejes principales: reorganización del trabajo profesoral y ampliación de los espacios académicos del núcleo.

La reorganización del trabajo profesoral tiene como fin recuperar la dinámica del trabajo profesoral como Facultad, más que en torno a los programas curriculares. Por tal razón se plantean como iniciativas:

- La creación de grupos de trabajo dedicados a la pedagogía que estén integrados por profesores que trabajan asuntos teóricos, históricos y epistemológicos propios de este saber, en el que se gesten proyectos de investigación, extensión y docencia que puedan ofrecer o responder por demandas según las posibilidades del colectivo de profesores.

Así, su vinculación no se haría a un programa curricular, sino a un grupo de trabajo específico (Orozco, & León, Pabón, Orduña, & Hortúa, & Rodríguez, & Álvarez, 2014).

- El desarrollo de un seminario y la creación de un grupo permanente de trabajo entre profesores de la Facultad, de tal forma que sea la dinámica de estudio, discusión e investigación de este grupo la que oriente la oferta de los distintos espacios académicos comunes (Parra, & Rodríguez, & Orozco, & Aldana, & Heredia, & León, 2015).
- Consolidar un cuerpo colegiado de profesionales que “tienen por preocupación el debate, la docencia e investigación en el campo de la educación y la pedagogía y en ella, de la formación de profesionales de dicho campo” (León, & Heredia, & Parra, & Espinel, & Orozco, & González, 2016, p. 22).

La ampliación de los espacios académicos del núcleo parte del consenso existente en el Departamento de que: a) los dos espacios vigentes no son suficientes y no presentan una organización clara, y, b) los programas del Departamento comparten materias del campo pedagógico que son trabajadas y programadas desarticuladamente según cada programa. Así, en cada momento, varía tanto el número de espacios académicos como los espacios que se consideran deben hacer parte del núcleo.

Otros elementos que constituyen la concepción de este núcleo en las propuestas de los años 2014, 2015 y 2016 son:

- Otros escenarios de formación: las conferencias, seminarios, cursos, salidas pedagógicas, cátedras, etc.
- El trabajo en convenio con Centro Virtual de Memoria en Educación y Pedagogía y el Museo Pedagógico Colombiano, esto es, contemplar otros escenarios de formación haciendo uso del centro virtual y participando en las actividades ofrecidas por el centro de memoria.

Lo anterior, dentro de la comprensión de la fundamentación pedagógica como aquello que constituye lo que debe conocer, dominar y conceptualizar un licenciado siendo “la pedagogía el saber fundante de la profesión docente” (Parra, et al., 2016, p. 22) independiente de su relación con una disciplina específica a ser enseñada o un saber sobre una población. También se destaca

la idea de que el núcleo común de pedagogía no se reduzca a la afectación de las mallas curriculares desde dos espacios académicos y se propone vincular los campos de docencia, investigación y extensión, e incluso se proyecta como una propuesta que, a pesar de tener su origen en el Departamento de Psicopedagogía, sea la puerta de entrada para pensar y poner en discusión lo común de la formación pedagógica en el conjunto de programas de la Facultad de Educación y en la Universidad.

Además, en el momento de propuesta reciente (2016) se plantea que el núcleo común interesa en tanto es respuesta colectiva e institucional a “la crisis a la que suele ponerse la formación pedagógica en estos tiempos del predominio del aprender a aprender” (León, et al., 2016, p. 40) y del triunfo de los individualismos. En este sentido, el debate común sobre la formación pedagógica tendría la posibilidad de:

- Recoger las tradiciones intelectuales acuñadas por la Universidad Pedagógica Nacional.
- Mayor deliberación, intercambio y fundamentación colectiva por parte de los programas profesionales ofertados por la Facultad de Educación.
- Un esfuerzo teórico y político para abordar la pregunta por lo común.
- Entender la formación como experiencia múltiple, abierta y común.

Avanzar en la exploración de una formación común que permita revisar e identificar tensiones de todo orden (teóricas, territoriales, políticas, disciplinares, etc.) que abran el debate. Según Parra et al. (2016) “la idea de un núcleo común opera como un elemento de eticidad de esta comunidad académica. Eticidad que por supuesto no parte del consenso ni espera su unificación” (p. 41); en este sentido, el debate sobre lo común y una formación común se plantea como una tarea intelectual y una posición política que se da en una universidad misionalmente comprometida con la formación de educadores, especialmente en un paisaje de reforma universitaria y en una crisis de la formación como sustantivo de la universidad, ya que “ni su concepto, ni su práctica, ni su historia parece conmover, mucho menos convocar [...] una institución de formadores que se compromete con la docencia y no con la formación” (p. 42). De manera que, se comparte la impresión de que:

requerimos de una inteligencia pedagógica capaz de pensar y problematizar nuestros asuntos; necesitamos de una élite pedagógica que se ponga al frente de semejante compromiso y que

se plantee de cara al país; nos corresponde asumir la responsabilidad de una intelectualidad pedagógica capaz de mantener la osadía de un pensamiento pedagógico actual y actualizable (Parra, et. al., 2016, p. 42).

La propuesta de formación que se orienta desde la concepción del Núcleo es en sí misma una propuesta de un modelo formativo para los licenciados del Departamento de Psicopedagogía, que propone una forma de relación con el conocimiento y el quehacer docente desde una fundamentación teórica conceptual del campo de la pedagogía, la cual provee el núcleo, como un elemento estructural de la formación y con una orientación (de los espacios académicos, el trabajo, profesoral, los otros escenarios de formación y la vinculación con otras instancias/proyectos) que va a ser esencial en la constitución de los sujetos de este contexto específico.

En este sentido, la noción de formación y la orientación del núcleo común de pedagogía es una apuesta que se propone producir y plantear un pensamiento pedagógico propio y alternativo al hegemónico que se promueve desde los discursos oficiales, a propósito de la formación pedagógica⁷, a la vez que constituir identidades profesionales alternativas en el marco de configurar un núcleo orientado por ideas pedagógicas y pensado como una experiencia de formación amplia y articuladora de lo común para el Departamento.

La idea de Núcleo Común de Pedagogía se constituye así en una posibilidad de posicionar un cuerpo de conocimientos específicos como elementos centrales y estructuradores del Campo de Recontextualización Pedagógico desde una clasificación fuerte, en tanto aspira, por un lado, a lograr una especificidad que le configure un espacio de relativa autonomía en relación con el campo oficial y a la vez incida en el campo institucional y sus directrices, y, por otro lado, posicionarse como una estructura organizativa con capacidad de regular la circulación de los discursos en la formación pedagógica en la universidad.

Por otro lado, pensar la formación en términos de núcleo, implica el desdibujamiento de los límites entre los programas del Departamento y exige una articulación frente al problema de

⁷ Se cuestiona la concepción que no considera la formación pedagógica como un elemento central de la formación docente y en el que el lugar del docente adquiere una relativa importancia en relación con los resultados de aprendizaje, por lo cual la formación docente se enfoca obtener docentes eficientes por medio de la formación en las competencias y cualidades consideradas esenciales para el progreso de la educación y para mejorar la calidad y el contenido de la enseñanza. (OCDE, 2009).

lo común, lo cual replantea el trabajo profesoral de quienes están a cargo de las asignaturas del núcleo común de pedagogía y una organización curricular que busca ser transversal a partir de su ubicación y coordinación desde el Departamento.

Sin embargo, en su operativización, la lógica de núcleo en el Departamento demuestra una organización del proceso formativo en el que cada programa materializa en su malla curricular un balance entre saberes (específicos y pedagógicos) y les ubica dentro de los ambientes de formación que se determinan en el Acuerdo 035 de 2006. En ese sentido, se definen unos espacios académicos comunes sin lograr efectivamente una articulación de trabajo como Departamento, sino que a medida en que el núcleo se fue consolidando, se empiezan a definir unas líneas claras sobre la formación en las asignaturas correspondientes y “prácticamente esa formación se le atribuye al programa de Lic. Psicología y Pedagógica [...] la formación pedagógica está inscrita a un programa específico” (actor clave número 4).

El núcleo común de pedagogía no logra entonces estructurarse suficientemente respecto a lo planteado y proyectado en las propuestas, tanto por dificultades administrativas como por la resistencia a una propuesta más amplia de formación común debido a la carga crediticia que podría disminuirla formación específica a la cual se le suele dar más peso en casi todos los programas que conforman el departamento.

Concepción o perspectiva de la pedagogía que orienta la estructuración del NCP

En la propuesta elaborada en el año 2008 para consolidar un núcleo común de pedagogía para los programas del Departamento de Psicopedagogía, se presenta la construcción sobre lo que en la Universidad y, específicamente, en el Departamento se ha entendido por Pedagogía, partiendo del reconocimiento que, si bien la idea de núcleos es impulsada en el marco de la Renovación y se sustenta en el Acuerdo 035 de 2006, la propuesta en sí debe estar orientada por ideas pedagógicas.

Este planteamiento obedece a la manera como se entiende desde la normatividad la noción de ambientes de formación: “son los ámbitos de encuentro interdisciplinario que permiten caracterizar la identidad, el compromiso, el conocimiento, los saberes, la pertenencia y la imagen social del futuro maestro” (Art. 8, Acuerdo 035 de 2006). De este modo, la nominación misma

del ambiente como pedagógico y no como formación en pedagogía, así como su definición como producciones de carácter interdisciplinario que además se orientan a caracterizar asuntos no exclusiva ni principalmente disciplinares -identidad, compromiso, pertenencia, imagen social- revela la orientación que la misma universidad asume de este campo. A esta tensión se suma la perspectiva de cómo se entiende en esta normatividad el ambiente denominado “pedagógico y didáctico”:

Comprende la articulación de espacios para la discusión de la pedagogía como disciplina y como saber fundante de la profesión del maestro y la reflexión sobre el saber pedagógico y didáctico en sus relaciones con el saber disciplinar específico. Este ambiente propende la construcción personal y profesional de una visión y una actitud pedagógica que soporten la formación permanente del futuro profesional, y que orienten la formación de ciudadanos, el pensamiento crítico y creativo y la investigación educativa, en pro del mejoramiento progresivo de la calidad de vida. (Art. 8, Acuerdo 035 de 2006).

Como se aprecia, en su definición ya no se alude a una producción interdisciplinaria, sino que se plantea este ambiente como la discusión de la pedagogía como disciplina y como saber fundante de la profesión del maestro. A esta visión además del discurso instruccional que destaca la vinculación con la investigación educativa, se le suma el discurso regulativo relacionado con una formación que favorezca la construcción personal y profesional, que desarrolle lo que se denomina “una actitud pedagógica” y logre tanto el impulso de la formación permanente como la formación ciudadana y el pensamiento crítico y creativo. Llama la atención que la finalidad de esta formación pedagógica y didáctica no es el fortalecimiento de los procesos formativos que desarrollan los maestros en contextos educativos, sino que todas estas orientaciones se encauzan hacia el mejoramiento de la calidad de vida.

Respecto a los documentos que sustentan el núcleo, la aproximación a una noción primera de pedagogía se realizó con el fin de ampliar las perspectivas y abrir las discusiones en torno a ella, para así encontrar un norte de aquello que podría ser común a los cuatro programas; por ello, se define que esta noción de pedagogía debe reunir dos requisitos: ser común a los programas y respetar sus especificidades. No obstante, se deja claro que encontrar una visión común de pedagogía puede no resultar posible e incluso se plantea la pregunta de si es posible concebir una concepción de pedagogía que oriente la formación pedagógica del Departamento.

Para reconstruir una noción de pedagogía apropiada para la propuesta, que a su vez garantice la continuidad de la idea de pedagogía que se ha construido en los programas y en el Departamento que además implique retomar lo construido y proyectarlo a futuro, se plantearon las siguientes preguntas:

- ¿Qué es la pedagogía?
- ¿Qué se busca con la formación pedagógica?
- ¿Qué puede haber de común en la formación pedagógica de los licenciados del Departamento?

Estas preguntas se respondieron a partir de la identificación de tres fuentes principales:

1. Corrientes teóricas: configuraciones y corrientes teóricas que brindan su “contexto de justificación”, partiendo del reconocimiento de la pedagogía como concepto.
2. Antecedentes del Núcleo Común: propuestas anteriores que -aunque con diferentes matices y opciones- han sido motivadas por una idea de pedagogía, para conocer las ideas de la pedagogía con las cuales dialogará el núcleo común y ayudaría a ver las ideas pedagógicas en su devenir.
3. Mallas curriculares de los programas del Departamento: como punto de partida para establecer qué es común a los cuatro programas, a través del estudio de lo que entienden por pedagogía los distintos proyectos curriculares, o al menos, de cómo quisieron reflejar en las mallas aquello que entienden por pedagogía.⁸

Ahora bien, la noción de campo en disputa aparece como articuladora de estas tres fuentes en tanto dicha noción permite entender la pedagogía como una serie de preguntas a las que se les puede dar respuesta desde distintas perspectivas y corrientes, a pesar de que algunas preguntas sean específicas a algunas corrientes y otras comunes. Pensar la Pedagogía como campo en disputa se propone como una posibilidad para iniciar la reflexión del núcleo común de Pedagogía, en tanto, como metáfora espacial (campo) implica entrar a comprender la estructura y formas de poder que surgen de los procesos de producción discursiva, como también identificar

⁸ Bajo el supuesto de que una malla curricular representa las ideas de un grupo de profesores y sabiendo que la pedagogía no se restringe a lo que aparece en las mallas. (Aguilera, et al.,2008).

los lugares, relaciones y agentes que producen el discurso y que buscan imponer sus visiones de la pedagogía (Aguilera, et. al., 2008).

La pedagogía concebida como un campo, retomando los planteamientos de Bourdieu, en disputa implica asumirla como “un lugar de encuentro, de discusiones y de perspectivas en torno a problemas de la educación y que dicho campo no puede ni reducirse a la didáctica, ni atribuirse a ninguna de las demás disciplinas. Por ahora, encontrar la pedagogía es encontrar los problemas que se debaten en dicho campo.” (autor, 2008, p. 4). Así, la pedagogía entendida como campo es un terreno movedizo e implica reconocer que tanto en el ámbito nacional como en el internacional diferentes grupos desde paradigmas, enfoques teóricos y metodológicos y tradiciones epistemológicas han buscado establecer una mirada sobre esta noción.

En este sentido, en el primer momento, se distinguen algunas conceptualizaciones sobre la pedagogía que contribuyen a ofrecer un análisis de las formas como se han constituido los discursos pedagógicos, por ejemplo:

- La mirada arqueológica de la pedagogía del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (saber pedagógico).
- La perspectiva de carácter sociológico -trabajada por Mario Díaz y Basil Bernstein- la cual centra su interés en establecer la función social de la pedagogía (pedagogía como campo de reproducción).
- Los discursos y autores -como Mario Gómez e Iván Bedoya- que buscan posicionar la existencia de la Pedagogía como disciplina científica o ciencia (pedagogía saber científico que estudia la educación).
- La perspectiva filosófica -Armando Zambrano- en la que la pedagogía es esencialmente un discurso filosófico que permite reflexionar a quien educa sobre la educación de un sujeto. (Aguilera, et al., 2008)

Estas líneas dan cuenta de:

Las imbricaciones y pugnas que existen entre los denominados grandes paradigmas o culturas pedagógicas: la francesa, la alemana y la sajona, al tiempo que permiten evidenciar, la importancia que adquiere, en el campo, la emergencia de preguntas y elaboraciones que

vuelven la mirada a la pedagogía como una forma de política cultural, que hace necesario examinar, dismantelar, analizar, destruir, reconstruir y poner entre paréntesis las tradiciones, los conceptos y las prácticas pedagógicas, arriesgando nuevas posibilidades para los sujetos como protagonistas y no sólo como emplazamientos (Aguilera, et al.,2008, p. 17).

En este primer ejercicio de acercamiento a la noción de pedagogía se visibiliza el establecimiento del campo como un concepto que permite reconocer la disputa conceptual que existe por establecer una mirada sobre la pedagogía, dentro del que se destacan principalmente conceptualizaciones en el ámbito nacional. No obstante, la noción, aunque reconoce distintas perspectivas y corrientes, no profundiza en los efectos y las jerarquizaciones de dicho campo y las luchas, variaciones e intensidades (características propias de la categoría campo⁹) para imponer su visión de pedagogía, sino que resalta la idea de interlocución para tramitar las discusiones y el debate de perspectivas diversas que pueden agruparse en el llamado campo de la pedagogía.

En las consideraciones posteriores de reorganización se conserva la idea de pensar la pedagogía como campo, ya que se considera que esta concepción es la que genera más debate y cuyas acepciones cobijan un amplio espectro (pedagogía como ciencia, disciplina, saber, arte, práctica, saber del maestro, entre otras), reconociendo que el estatuto epistemológico de la pedagogía se encuentra en discusión y sobre ella existen diversas posturas. Asimismo, Parra, et al. (2016) especifica que la metáfora de campo es usada para describir el estado del debate a propósito de la pedagogía en el país, dentro del que se destacan principalmente:

- Campo Intelectual de la Educación (Mario Díaz Villa)
- Campo conceptual de la pedagogía (Olga Lucía Zuluaga y Alberto Echeverri)
- Campo disciplinar y profesional de la pedagogía (Andrés Klaus Runge)

Por otra parte, en las formulaciones más recientes (2015 y 2016) se introduce el concepto de *habitus* (siguiendo a Bourdieu), como un elemento del campo en el que existe una lucha, pues hay algo en juego y hay agentes -que conocen y reconocen las leyes inmanentes del juego-

⁹ Reflexión a propósito de la obra *Investigación y educación. Hacia una teoría de campo*. (2018) de Bustamante, & Carvajal, & Rodríguez, & Díaz, & Domínguez, & Flores, & Moreno, & Vázquez, & Castañeda.

dispuestas a jugar dicho juego. El habitus es entendido como un “oficio”, un cúmulo de técnicas, de referencias, un conjunto de “creencias”, propiedades que dependen de la historia, de la disciplina, de su posición (intermedia) en la jerarquía de las disciplinas y son a la vez, condición para que funcione el campo (León, et al., 2016).

Para el caso del núcleo común de pedagogía el habitus se comprende como aquello del campo de la pedagogía que se requiere formar en los profesionales de la educación; esto es, la formación en “sus conceptos centrales, su historicidad, sus tradiciones, tendencias o corrientes pedagógicas y las problemáticas que son objeto de estudio de la educación y pedagogía” (2016, p. 23).

Frente a este tipo de planteamiento, llama la atención el tipo de recontextualización que se hace de la noción de habitus, pues se asume, en el mejor de los casos, como si se tratase de que, a través del acercamiento a un conjunto de conocimientos particulares, los sujetos adquirieran el habitus. Para Bourdieu (1977) esta noción de habitus alude a sistema de disposiciones que actúa como una mediación entre las estructuras y la práctica. En *el oficio del científico* Bourdieu (2003) invoca esta noción para referirse al habitus del sociólogo como una especie de sentido práctico, es decir, un saber que pasa “realmente a las prácticas, en forma de «oficio», de habilidad manual, de «ojo clínico», etc., y no se quede en el estado de metadiscurso a propósito de las prácticas” (p. 76).

Pero para llegar a este punto, aclara Bourdieu (2003, p. 77)

No se actúa de acuerdo con un método, como tampoco se sigue una regla, a través de un acto psicológico de adhesión consciente, sino, esencialmente, dejándose llevar por un sentido del juego científico que se adquiere mediante la experiencia prolongada del juego escénico con sus regularidades y con sus reglas.

¿Es posible aludir a la configuración de un habitus desde esta manera de pensar y experimentar la formación del maestro, desde este particular campo de conocimiento denominado “pedagogía”? Más que idealizar desde la búsqueda de un habitus ¿no se trataría más bien de identificar y comprender el tipo de habitus que se configuran desde las múltiples experiencias y condiciones de los sujetos en formación?; dinámica que daría cuenta, de una parte, de unos principios de acción –no siempre estables ni duraderos– y de otra, reconocernos como sujetos en tensión entre el pasado incorporado y la situación presente.

Paradigmas, enfoques, conceptualizaciones, perspectivas o tradiciones pedagógicas reconocidas en el núcleo común de pedagogía.

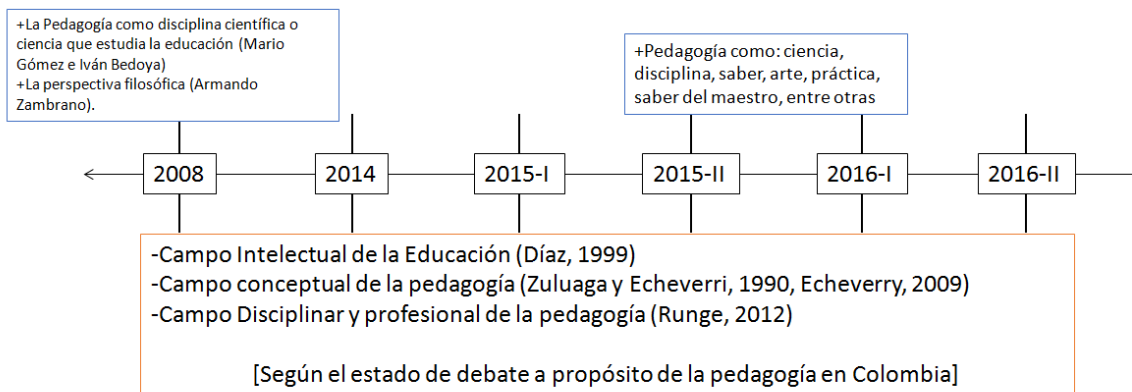


Gráfico 3. Línea del tiempo (2008-2016) de los paradigmas, conceptualizaciones, enfoques, perspectivas o tradiciones pedagógicas reconocidas en las propuestas de consolidación y reorganización del núcleo común de pedagogía.

Fuente: Elaboración propia.

Ahora bien, como se observa en la gráfica 3, la definición de la noción de pedagogía ha mantenido su justificación como campo en disputa y como tal reconoce la existencia de una amplitud de perspectivas que le constituyen como tal, sin embargo, se evidencia una delimitación que destaca especialmente las comprensiones de la pedagogía como saber, como disciplina y como ciencia, ello por el estado de debate a propósito de la pedagogía en el país. Así pues, dicha delimitación desplaza, de la concepción de pedagogía que estructura el núcleo, perspectivas como las reconocidas en el primer momento (2008), lo cual resulta contradictorio si la noción misma de campo debería posibilitar la coexistencia de las distintas acepciones existentes de la pedagogía que se disputan y ponen en cuestión su estatuto epistemológico.

Además, considerando la relación entre la concepción de pedagogía que estructura esta propuesta con lo planteado desde los espacios académicos (Anexo 11) y los referentes bibliográficos de los mismos (Anexo 12), se identifica una apuesta de formación cercana a la perspectiva del campo conceptual de la pedagogía (Zuluaga y Echeverri, 2003; Echeverri, 2009), en la cual el uso de la noción de campo aborda “el conjunto de producciones, experiencias, teorizaciones y conceptualizaciones que competen a la pedagogía, así como sus relaciones con

otras disciplinas o ciencias” (León, & Gil, & Cárdenas, & García, & López., 2017, p. 255), proporcionando además, un acercamiento a lo que podría o no ser considerado como pedagógico. Esta perspectiva rescata los conceptos y sus posibles intercambios con otros campos de conocimiento, especialmente por los conceptos de la tradición pedagógica, que constituyen el fundamento teórico de la pedagogía a causa de su tradición, estos son: educación, enseñanza, formación o instrucción, y como objetos de saber pedagógico, estudia y reflexiona sobre: la enseñanza, el niño, la escuela, el conocimiento, etc.

Bajo esta perspectiva, la pedagogía como saber da cuenta del:

dominio de aquel conjunto de conceptos, teorías, objetos, nociones, modelos y métodos que soportan unas prácticas de saber y que podrían conducir a la consolidación de una disciplina o una ciencia, sin que este sea su objetivo central. (León, et., al, 2017, p. 256).

Por consiguiente, la noción de pedagogía logra especificarse de tal manera que dentro del campo en disputa se fijan las fronteras y los límites entre lo que puede considerarse dentro de la pedagogía y, por lo tanto, de la formación pedagógica y el mapa de la pedagogía con que estos los licenciados se forman. En otras palabras, el discurso sobre la pedagogía concebido así crea un grado de especialización de las reglas que regulan y legitiman lo que circula o no en este campo, generando una fuerza de aislamiento que debilita la concepción de disputa al posicionar una perspectiva específica.

Orientaciones de la formación pedagógica (asignaturas, contenidos de formación y justificación)

En el primer momento de configuración de la propuesta, a partir de la revisión de las mallas curriculares y del análisis de los espacios ofertados por los cuatro programas en el componente de formación pedagógica y didáctica, se establecen dos espacios académicos que se identifican como elementos de pedagogía comunes, específicamente en torno a asuntos o problemas como la reconstrucción de la educación y la pedagogía a partir de su historia, y el estudio de las corrientes que se han dado en su interior, en especial, las corrientes modernas; estos son:

- Historia de la educación y de la pedagogía: se propone dentro del marco general de las posibles relaciones entre historia y educación y pedagogía, adoptando una perspectiva de reconstrucción histórica de la educación y de la pedagogía a partir de su desarrollo temporal. Esto es, una historia del presente o estudio desde la actualidad para comprender la actualidad misma y para pensar el escenario contemporáneo, las decisiones del mundo actual y para pensar al maestro, su subjetividad y comprender su lugar histórico. Esto, situando y rastreando los asuntos, los problemas y las fuerzas que han constituido el campo de la historia de la educación y la pedagogía y, en general, de la profesión.

En concreto, se apuesta por una aproximación y comprensión del mapa histórico de los ejes: escuela, maestro, infancia y saber pedagógico, con un acercamiento a la cultura y el pensamiento pedagógico occidental y a las particularidades en Latinoamérica y Colombia.¹⁰

- Corrientes pedagógicas: se propone visibilizar la pluralidad del campo pedagógico (trabajado desde "cultura pedagógica" o tradición pedagógica como criterio organizador), para reconocer la potencia y la presencia de la producción que existe a propósito de la Pedagogía; así, se plantea el trabajo de las conceptualizaciones producidas en diversas culturas o ambientes pedagógicos como el anglosajón, francófono, germánico y latinoamericano, diferenciando y articulando conceptos como currículo, formación, educación, didáctica, crítica, entre otros. Asimismo, se propone problematizar los conceptos de modelo, corrientes, paradigmas, tendencias y enfoques pedagógicos, con la intención de caracterizar, diferenciar y ubicar dichas nociones en el referente conceptual en el que se encuentran insertas¹¹.

En el primer momento se plantea unificar los programas sintéticos más no los analíticos, teniendo en cuenta que “el núcleo común trasciende la unificación de espacios académicos y que se sitúa, también, en la conformación de equipos de docentes” (Aguilera, et al., 2008, p. 23). Se puntualiza, entonces, que la propuesta de unificación de estos espacios académicos no conlleva a la unificación de sus contenidos pues:

¹⁰ La caracterización de este espacio se hace con base en la justificación esbozada en la primera propuesta de configuración del NCP y en la revisión de los syllabus (2011 a 2018). Ver anexo 11.

¹¹ La caracterización de este espacio se hace con base en la revisión de los syllabus (2011 a 2018). Ver anexo 11.

se considera que estos surgen en el diálogo entre los intereses de formación de los programas y del núcleo, la formación de los docentes y la libertad de cátedra. La pedagogía se entiende como campo en discusión, en el cual caben distintas perspectivas que giran sobre los mismos ejes (Aguilera, et al., 2008, p. 23).

Por otra parte, se presentan los espacios académicos pendientes, que se definen como no compartidos por los distintos programas y que deberían atravesar la formación de cualquier docente, los cuales son: Epistemología de la educación, Currículo, Educación, cultura y sociedad, Filosofía de la educación e Historia de la educación y la pedagogía en Colombia y Latinoamérica.

En este momento el núcleo común de pedagogía es un campo con una clasificación débil en lo que respecta específicamente en la definición de contenidos unificados para los espacios que se concretaron como parte de este núcleo, no se plantean unos límites y regulaciones concretas entre los discursos o perspectivas que circulan en la formación pedagógica.

En el año 2011 el equipo de profesores del núcleo común de pedagogía construye una estructura a propósito de los contenidos mínimos del proceso formativo de los estudiantes de la Facultad de educación, en la que se definieron grandes ejes temáticos para las asignaturas consolidadas, así:

Tabla 3. Tabla ejes temáticos y contenidos asignaturas NCP

	Historia de la Educación y la Pedagogía (3 Cr, 4 Hr)	Corrientes Pedagógicas (3 Cr, 4 Hr)
Ejes Temáticos	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué es la historia? 2. La escuela 3. El maestro 4. Infancia 5. Saber pedagógico 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Culturas o tradiciones pedagógicas? 2. Tradiciones y conceptos. 3. Pedagogía en Latinoamérica y el campo colombiano. 4. Crisis de la educación y centralidad del aprendizaje.

<p>Contenidos</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Introducción ¿qué es la historia?, ¿para qué sirve la historia? 2. La escuela: surgimiento y matriz constitutiva 3. El maestro: sujeto de la enseñanza. 4. Un nuevo estatuto para la infancia 5. La pedagogía moderna: ¿saber o ciencia? 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tradiciones pedagógicas 2. Culturas o tradiciones pedagógicas. 3. Cultura francófona y el concepto de educación. 4. Cultura germánica y la bildung o formación. 5. Cultura Anglosajona y concepto de currículo. 6. El movimiento de la escuela nueva 7. Cultura latinoamericana y el campo conceptual colombiano
--------------------------	---	---

Fuente: Elaboración a partir de la revisión de los syllabus y de los documentos propuesta NCP.

Según la revisión de los syllabus o programas analíticos (Ver anexo 11) se aprecia que dicha estructura se ha mantenido desde su definición; no obstante, se puede identificar que, por un lado, se adicionan contenidos que se vuelven estructurales además de los establecidos (en corrientes pedagógicas: Abordaje y análisis de conceptos como: modelos, corrientes, paradigmas, tendencias y enfoques pedagógicos) y, por otro lado, se dan variaciones del contenido de manera excepcional bien sea suprimiendo algunos de los contenidos estructurales (en corrientes pedagógicas: Cultura latinoamericana y el campo conceptual Colombiano) o incorporando contenidos, tales como:

- Historia de la educación y la pedagogía: La Educación en la época antigua, medieval, moderna y contemporánea y el sentido de la educación desde una mirada filosófica.
- Corrientes pedagógicas: la gubernamentalidad y la educación; enfoque o paradigma cognitivo; constructivismos; educación liberadora; la educación según el agenciamiento internacional; concepto de aprendizaje; mundialización de la educación; sentido del movimiento pedagógico en Colombia; debates contemporáneos sobre la formación del campo de la pedagogía y la profesión docente; acercamiento hacia la investigación histórica: historias subterráneas, historias de los excluidos; pensamiento pedagógico

oriental, griego y romano, medieval, renacentista, ilustrado, positivista, socialismo, antiautoritario; perspectivas actuales; la educación y la pedagogía en Colombia y América Latina, entre otras.

Por otra parte, el análisis de la bibliografía permite evidenciar que, además de la definición de unos ejes temáticos y contenidos, en estos espacios se han consolidado igualmente unos referentes teóricos y conceptuales para abordar los contenidos, esto significa que hay referentes indispensables para el desarrollo de la apuesta formativa desde dichos espacios.

Así, por ejemplo, de la bibliografía revisada del espacio Historia de la educación y la pedagogía algunas de las referencias que aparecen con mayor frecuencia¹² son:

- Sáenz, J., Saldarriaga, O., y Ospina, A. (1997). *Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia 1903-1946*, Tomos I y II. U. de Antioquia, Colciencias, Uniandes. Medellín. (14 veces)
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Ediciones Santillana. (10 veces)
- Martínez, A., Castro, O., y Noguera, C. (1999). *Maestro, escuela y vida cotidiana en Santafé colonial*. Sociedad Colombiana de Pedagogía, Bogotá. (10 veces)
- Álvarez, A. (1995). *Y la escuela se hizo necesaria. En busca del sentido actual de la escuela*. Magisterio, Bogotá. (9 veces)
- Sáenz, J., y Saldarriaga, O. (1997). *La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, siglos XVI-XX*. En: *Historia de la infancia en América Latina*. Bogotá: Universidad Externado de Colombia. (9 veces)

Por su parte, algunas de las referencias que aparecen con mayor frecuencia en el espacio Corrientes pedagógicas son:

- Not, L. (2000). *Las Pedagogías del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica. Bogotá. (15 veces)
- Rousseau, J. (2007). *Emilio o de la Educación*. España: Alianza Editorial. (15 veces)
- Durkheim, E. (2001). *Educación y sociología*. México: Ediciones Coyoacán. (13 veces)

¹² Referencias que aparecen en más del 50% de los syllabus revisados esto es, entre 8 y 15 veces y principalmente en la bibliografía básica.

- Herbart, F. (1935). *Pedagogía general*. Madrid: La Lectura. (13 veces)
- Kant, I. (2003). *Pedagogía*. España: Ediciones Akal. (13 veces)¹³

Con la definición de los ejes temáticos y contenidos en el 2011 se evidencia un fortalecimiento del principio de clasificación, se delimita este núcleo y se le da un grado de especialidad a la formación pedagógica en relación con la formación o con los problemas específicos de cada programa, y, en este sentido, se configura un discurso especializado que crea una clara separación de la pedagogía con las disciplinas y otros campos de saber específicos.

En este sentido, dicha delimitación a través de los ejes temáticos y de la referencia bibliográfica es el medio necesario o la condición para que la noción de pedagogía que estructura el núcleo común de pedagogía logre su especificidad frente a los otras posturas, tradiciones o discursos que podrían concluir en el horizonte de una formación común y que podrían considerarse como transversales al campo profesional de la educación. Delimitación que ha generado tensiones entre la propuesta del núcleo en algunos programas del Departamento, que postulan, por un lado, problemas o temáticas que deberían hacer parte del núcleo común, por ejemplo: diversidad y diferencias, inclusión educativa, infancias y derechos humanos (actor clave número 1) y, por otro lado, tradiciones investigativas y producciones sobre pedagogía que no se acogen en el núcleo (actor clave número 4).

La ampliación de los espacios académicos, como se dijo anteriormente, es uno de los ejes principales en los que se centraron las propuestas de reorganización del Núcleo y los espacios académicos que se consideran varían en cada momento (algunos nuevos en los planes de estudio y otros ya existentes o propuestos con anterioridad), según lo que se estima imprescindible en la formación de un pedagogo – educador (Gráfico 3).

¹³ Para ampliación ver Anexo 15. Matriz analítica: frecuencia referencias bibliográficas espacios académicos del núcleo común de pedagogía.

Asignaturas propuestas para el NCP (período 2008-2016)

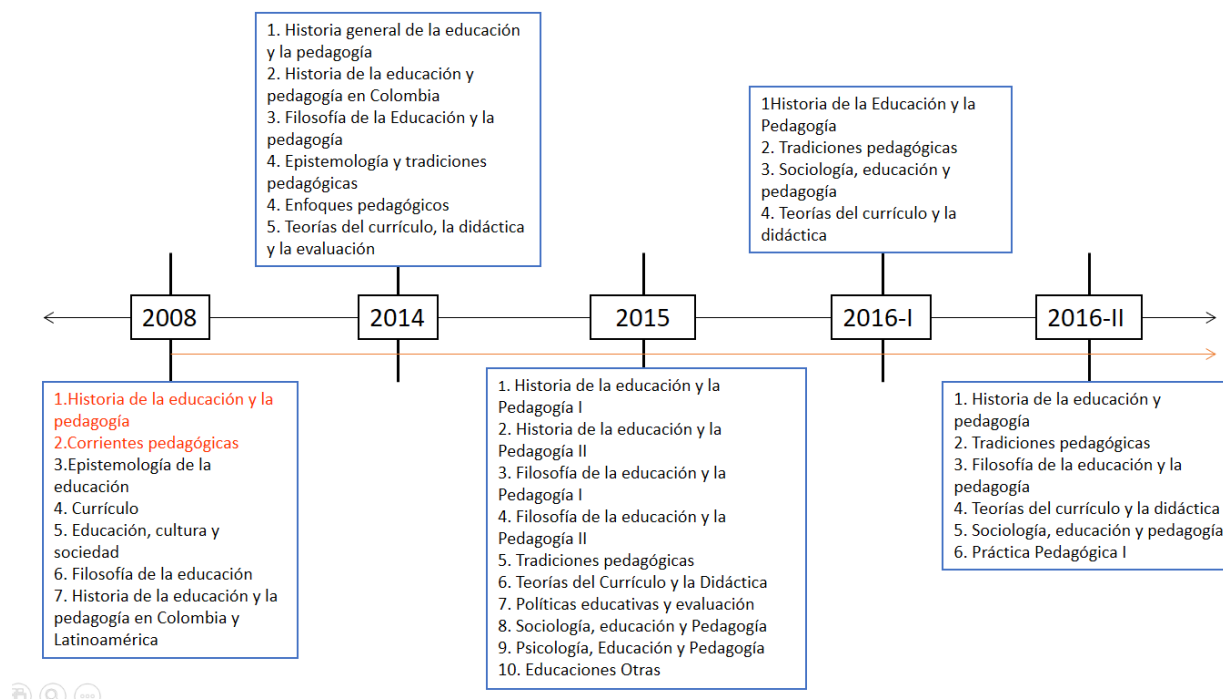


Gráfico 4. Línea del tiempo (2008-2016) de las asignaturas propuestas para integrar el Núcleo Común de Pedagogía (azul) y de las asignaturas consolidadas como parte de este (naranja).

Fuente: elaboración propia.

Como puede observarse se da una variación en el planteamiento sobre los espacios académicos que deberían conformar el núcleo común de pedagogía, no obstante también se evidencia que algunos espacios se mantienen en los diferentes momentos o en su mayoría (por ejemplo: Historia de la educación y la pedagogía, Tradiciones pedagógicas, Filosofía de la educación y la pedagogía, Teorías del currículo y la didáctica, Sociología, educación y pedagogía), aunque cambien de nominación, se reduzcan o amplíen de niveles, y sobre estos se ha construido y consolidado una justificación y una estructura más clara según avanza la constitución de las propuestas de reorganización.

En suma, la justificación y los propósitos de estos espacios, además de ser resultado de ejercicios de análisis de las mallas curriculares de los programas del Departamento y de ser parte de las preocupaciones comunes a los programas, alude a la importancia de la fundamentación y formación de los futuros maestros y de todos aquellos dedicados a la educación y a la pedagogía, en los conceptos, asuntos, cuestiones, reflexiones y problemas que constituyen el campo, y por lo

tanto centrales para el licenciado; esto teniendo en cuenta la pluralidad y potencia del campo en el que se disputan distintas tradiciones intelectuales, teóricas, conceptuales y metodológicas, tanto en el escenario de la educación y la pedagogía en occidente como en el escenario particular de Colombia y América Latina.

Según la revisión y el análisis de los espacios académicos esbozados en los documentos propuesta de reorganización del núcleo (ver anexo 16), se evidencia que la fundamentación y la formación planteada desde los espacios académicos tiene como propósito proveer a los licenciados de herramientas conceptuales que les den la capacidad para participar con idoneidad en las discusiones y debates sobre asuntos propios del campo y de la profesión, como: el estatuto epistemológico de la pedagogía (concebida como ciencia, saber, disciplina, práctica, campo, etc.), la pertinencia de su quehacer y de su saber como maestro en la actualidad y en el futuro, el papel de la educación y la pedagogía en el escenario de Colombia y América Latina, la reflexión sobre las educaciones y otredades invisibilizadas, entre otras.

Ahora bien, a partir de una revisión sobre los contenidos planteados para algunos de aquellos espacios¹⁴, se identifica una apuesta por dar al licenciado un acercamiento a la pluralidad del discurso pedagógico y las discusiones epistemológicas, especialmente al pensamiento pedagógico de occidente, las tradiciones pedagógicas modernas y a sus principales conceptos¹⁵, en el marco de precisar categorías, tener claridades conceptuales y ponerlas en relación con el pensamiento pedagógico latinoamericano y colombiano, sus problemas históricos y la visibilización tanto de la tradición pedagógica latinoamericana y su consolidación a la pluralidad como de las otras educaciones y pedagogías (propuestas educativas alternativas a la educación hegemónica)¹⁶.

Igualmente, se da una apertura a, por un lado, profundizar en dos conceptos propios del campo de la pedagogía: currículo (tradición anglosajona) y didáctica (tradición germana), y, por

¹⁴ Es necesario aclarar que no todos los espacios académicos planteados en cada propuesta desarrollan su justificación, propósitos y contenidos. Los análisis aquí planteados parten de lo expuesto en los documentos revisados, sin desconocer la posibilidad de que pueden no aplicarse de manera general a los otros espacios académicos sobre los que no se profundizó allí.

¹⁵ Anglosajona (currículo), Alemana (Bildung o Formación), Francesa (educación) y Latinoamericana (destacando las elaboraciones producidas en el campo conceptual latinoamericano y colombiano).

¹⁶ Especialmente la educación popular, educación rural y educación alternativa.

otro lado, aproximarse a la relación de los pedagogos clásicos¹⁷ con las diferentes tendencias filosóficas (empirismo, positivismo, pragmatismo, hermenéutica, marxismo, fenomenología, estructuralismo, posestructuralismo), a la sociología de la educación¹⁸ en tanto ciencia de la educación y sus desarrollos en las concepciones de escuela, maestro e infancia y a las políticas que afectan el oficio del maestro y el saber pedagógico, entre otras (Ver anexo 16).

3.3. Proceso de recontextualización del Núcleo Común de Pedagogía en el Campo Institucional

Analizar las implicaciones de los procesos de recontextualización en las orientaciones de la formación pedagógica del núcleo común de pedagogía y su relación con el Campo Institucional hace necesario, en primer momento, ubicar los antecedentes de la propuesta desde la normatividad y política institucional (el Proyecto Político Pedagógico de la UPN del año 1997 y el Acuerdo 035 de 2006); y en un segundo momento, rastrear los siguientes aspectos:

- La concepción de Pedagogía que se establece desde dichos documentos.
- Aspectos de la norma que regulan la formación inicial y en particular la formación pedagógica.
- La organización académica y nociones utilizadas a nivel curricular y pedagógico.
-

En primera instancia, el Proyecto Político Pedagógico de la Universidad se configura en el año 1997 producto de jornadas de trabajo y discusión entre diferentes sectores de la Universidad Pedagógica Nacional como *respuesta* a los planteamientos de la Ley General de Educación de 1994 que enfatiza en la creación de una nueva cultura en las instituciones educativas. En este sentido, plantea que la formación en la Universidad debe ser integral para dar respuesta a los retos y planteamientos contemporáneos en el campo educativo, razón por la cual se impulsa la renovación de sus funciones, el papel en la formación de docentes y demás agentes educativos y en las formas de asumir los procesos de formación. Como propósitos fundamentales se encuentran:

¹⁷ Principalmente Jaeger, Clemente y Agustín, Herbart, Dewey y Freire.

¹⁸ Enfocada en los primeros momentos de la Sociología de la Educación y las premisas de las llamadas teorías de la reproducción social, las críticas a las teorías de la reproducción y los aportes de la Sociología de la Educación en Colombia.

- Apoyar la construcción del proyecto político pedagógico de la educación colombiana mediante el desarrollo de estrategias de educación que compensen las desigualdades socioculturales.
- Establecer estrategias para mejorar la excelencia, calidad, equidad, pertinencia y rigor académico de los programas y procesos de formación, investigación y extensión.
- Recuperar y reafirmar el papel de la Universidad Pedagógica Nacional en el contexto nacional e internacional generando condiciones para la participación en distintos escenarios (académicos, formulación de políticas educativas, etc.).
- Definir un nuevo ambiente académico y una nueva cultura de convivencia (Consejo Superior UPN, 1997, cap. 3).

Entre las orientaciones académicas se destaca la investigación como el eje articulador de las acciones pedagógicas y el espacio para cualificar a los sujetos en la producción de conocimiento desde diversas prácticas educativas que permitan explicar y comprender la problemática cultural del contexto. Asimismo, la investigación debe estar orientada a “problematizar, describir, intervenir y transformar las concepciones y prácticas educativas” (Consejo Superior UPN, 1997, p 51). Las actividades de docencia propician acciones pedagógicas que promueven la interacción y el intercambio de distintas racionalidades y saberes entre los distintos actores, finalmente la proyección social o extensión involucra diferentes escenarios para establecer nexos entre la universidad y la sociedad con el fin de conformar una comunidad educativa que construya conocimiento elaborado.

El acuerdo 035 de 2006 es una propuesta de renovación institucional que retoma algunos aspectos de este Proyecto Político Pedagógico de 1997; en esta medida, regula las actividades académicas de la universidad, establece estrategias, procedimientos y condiciones para el diseño, implementación y evaluación de los programas y proyectos institucionales, además, establece lineamientos para la autorregulación de la universidad. (Acuerdo 035, 2006, Art. 1). La expedición de este acuerdo se convierte en una de las razones por las cuales se consolida la propuesta del núcleo común de pedagogía, sin embargo, este último se orienta por ideas académicas alrededor de la formación. El acuerdo establece la estructura curricular de los

programas de formación de la universidad, que, en el caso de los programas de pregrado, corresponde a la expuesta en el Proyecto Político Pedagógico.

Concepción de Pedagogía

Mediante la revisión de los documentos (ver anexo 14) se identifica:

- El Proyecto Político Pedagógico (UPN, 1997): La pedagogía es considerada como el saber que media las relaciones entre ciencia, tecnología y sociedad y el saber del maestro, en tanto se reconoce a este como sujeto del saber pedagógico. Dentro de la formación de las nuevas generaciones de maestros, las diversas miradas de pedagogía se consideran como parte de la práctica educativa que se proyecta como constructora de subjetividades y de nuevos escenarios en el desarrollo social y político de la Nación.
- Acuerdo 035 de 2006: La pedagogía es un saber y una disciplina fundante de la profesión del maestro, la formación en pedagogía debe ser permanente y estar orientada hacia la formación de ciudadanos, el pensamiento crítico y creativo y la investigación educativa para el mejoramiento progresivo de la calidad de vida. Formulaciones planteadas en el contexto del ambiente de formación Pedagógico y didáctico.

Ahora, la capacidad de recontextualización del núcleo común de pedagogía respecto a la perspectiva de la pedagogía planteada por el Discurso Pedagógico Institucional se caracteriza, en todos sus momentos, por ser sólida en la medida que las construcciones alrededor de la misma han respondido a los desarrollos llevados a cabo por los profesores pertenecientes al campo de recontextualización específico, a partir de los debates y los análisis que se generaron en los distintos seminarios (2013, 2014). Adicionalmente, parte de los profesores de este campo cuenta con producción intelectual en temas relacionados, por ello es por lo que se trasciende lo establecido por la normatividad institucional, ello comprueba la hipótesis de Díaz & López (2002) que afirma que, a mayor capacidad de recontextualización pedagógica, mayor es la capacidad de autonomía.

Tomando aspectos de la gramática analítica propuesta por Díaz & López (2002) que presenta las relaciones entre el Discurso Pedagógico Oficial y el Discurso pedagógico

Institucional¹⁹, se puede establecer una relación de autonomía que implica que el núcleo común de pedagogía recontextualiza las regulaciones de Discurso Pedagógico Institucional basado en sus propias ideologías, historia, prestigio y tradición, por supuesto, en el límite de lo que otorga la normatividad (tanto institucional como oficial). En suma, el núcleo común de pedagogía asume una relativa autonomía con respecto al campo institucional al plantear su propuesta desde la definición de la pedagogía como campo en disputa, pero se reconoce que esta autonomía está macro estructuralmente regulada.

Es importante reconocer que el establecimiento de la pedagogía como campo en disputa en el núcleo común de pedagogía, reconoce la diversidad de perspectivas desde las cuales se puede abordar, sin embargo, como se vio en la revisión de los syllabus y como confirman algunos actores clave (4 y 5 específicamente) la perspectiva de la pedagogía trabajada desde los principales referentes de occidente ha sido privilegiada en la formación, y otras perspectivas son tenidas en cuenta en el orden del discurso (se proponen espacios académicos y se mencionan perspectivas en las diferentes propuestas), pero en la realización, se sigue dando más relevancia a la perspectiva arqueológica y genealógica.

Formación pedagógica, organización académica y nociones utilizadas a nivel curricular y pedagógico

El Proyecto Político Pedagógico (1997) no establece contenidos de formación ni formación pedagógica específicos, en cambio, propone que la organización académica integre los procesos de investigación, docencia y la proyección social, definiendo políticas, estrategias académicas y lineamientos curriculares para construir un sistema curricular que contemple:

- Los avances científicos y tecnológicos en las distintas disciplinas y saberes.
- La contextualización de los avances socioeconómicos, políticos, culturales, científicos y tecnológicos que afectan la sociedad colombiana.

¹⁹ Las formas de relación entre el CRO y su discurso Pedagógico Oficial y el CRI con su respectivo discurso pedagógico institucional pueden presentarse de la siguiente manera: a) de interacción; b) de determinación; c) De autonomía; d) de contradicción e) de no reproducción. (Ver Díaz y López, 2002). En el caso particular de este estudio la relación se presenta entre el Discurso pedagógico institucional y el Discurso pedagógico específico.

- La interdisciplinariedad y el diálogo entre distintas áreas y campos del saber.
- Los principios de flexibilización y apertura curricular para la movilidad intra e interinstitucional, aquí se plantea la creación de núcleos básicos para la formación de docentes en las diferentes modalidades (pregrado y posgrado).
- La adopción de un sistema de créditos como medida de ponderación académica para permitir y facilitar la integración con las demás instituciones universitarias.
- Mayor flexibilización en la gestión de los programas académicos (Consejo Superior UPN, 1997, p. 62).

Este sistema curricular parte de una estructura académica organizada de la siguiente manera:

Tabla 4. Organización académica PEI (1997).

Ambientes Educativos	Campos de Formación	Núcleos Integradores de Problemas	Ejes Curriculares
Constituyen los saberes integrados que caracterizan la identidad e imagen del futuro maestro. Son ambientes educativos: -La formación disciplinar específica -La formación científica e investigativa -La formación pedagógica -La formación deontológica y en valores.	Momentos de desarrollo del proceso de formación del futuro profesional. Se establecen dos ciclos: -Fundamentación. Duración estimada 5-6 semestres. -Profundización. Duración estimada 3-4 semestres	Temas generadores de problemas que integran conocimientos y saberes, se desarrolla a partir de: Procesos de construcción de explicación de fenómenos y de conceptos; procesos de comunicación y socialización, procesos de desarrollo del pensamiento y formalización; procesos de contextualización; procesos de globalización y síntesis.	Temas problema que se desprenden de los desarrollos científicos, tecnológicos, culturales y políticos y cohesionan lo axiológico en la formación del profesional de la educación. Los planes de estudio estarán compuestos por núcleos que integren las asignaturas con los proyectos de investigación, experimentación y extensión.

Fuente: Elaboración propia basada en Proyecto Político Pedagógico de la UPN. 1997

La organización académica propuesta, como se muestra en la tabla anterior, contempla ambientes de educativos, campos de formación, núcleos integradores de problemas y ejes

curriculares. Dentro de los ambientes de formación se destaca el de formación pedagógica que “involucra fundamentos para el desarrollo de procesos cualificados del proceso de enseñanza-aprendizaje acordes con las expectativas sociales y culturales” (Consejo Superior UPN, 1997, p. 63).

En el caso del núcleo común de pedagogía, esta normatividad brinda soporte institucional para pensar el núcleo bajo la figura de Núcleos Integradores de Problemas pero, si bien en las reformas de los programas se intentó operacionalizar esta lógica curricular, en la práctica no se materializó, por la exigencia de dinámicas colectivas que permitieran la integración de las actividades de investigación, docencia y extensión y, así mismo, la formulación, desarrollo y resignificación de la estructura curricular. (Aguilera, et al. 2008, p. 7).

Ahora bien, en el acuerdo 035 de 2006 se expresa que los Departamentos y Facultades tienen la responsabilidad de establecer los programas académicos de pregrado teniendo en cuenta las finalidades de la actividad académica y las características de los programas, en diálogo con la normatividad establecida por el gobierno nacional para el registro calificado. (art. 25) y con respecto a los planes de estudio²⁰, que estos pueden organizarse en términos de Ciclos (Fundamentación y profundización), Ambientes de Formación, Núcleos Integradores de Problemas, Ejes Curriculares y Espacios Académicos (Obligatorios y Electivos). El ambiente denominado pedagógico y didáctico se expuso y analizó en el apartado anterior.

De estos resultados se puede inferir que existe una influencia fuerte de la capacidad regulativa del Estado sobre la estructura y las relaciones dentro del Discurso Pedagógico Institucional, ya que la formulación del Proyecto Político Pedagógico y sus propuestas de renovación curricular se plantean en respuesta a lo establecido por el Discurso Pedagógico Oficial (DPO), en la ley 115 de 1994, y en el decreto 272 de 1998 que planteaba el establecimiento de los núcleos del saber pedagógico básicos y comunes para los programas

²⁰ Entendido como la organización sistemática de disciplinas, saberes, contenidos curriculares, etc. Los planes de estudio se desarrollan en dos fases: de fundamentación (actividades académicas orientadas a la apropiación crítica de los fundamentos conceptuales y metodológicos y al desarrollo de actitudes positivas hacia la profesión docente) y de profundización (procesos de producción de conocimientos pedagógicos, educativos y disciplinares, la ampliación de saberes, sistematización de experiencias) (Acuerdo 035, 2006, art 6 y 7)

académicos en educación. En este sentido, diríamos que la autonomía relativa por parte de la universidad pedagógica nacional en el establecimiento de un sistema curricular acorde a su identidad como formadora de maestros, se expresa en una toma de distancia respecto a los cambios producidos en el discurso pedagógico oficial, y la capacidad de recontextualización institucional se produce desligada de la normatividad vigente, pues si bien se retoma lo planteado por el Discurso Pedagógico Oficial; en torno a la organización curricular por medio de núcleos, esta apropiación de la idea de núcleo, adopta otros sentidos más ligados a los procesos de flexibilidad e integración curricular y menos la idea de unos saberes comunes y transversales a la formación de un educador, tal como se formuló en el Decreto 272.

Otro aspecto relevante tiene que ver con la autonomía relativa que la universidad (mediante la normatividad) otorga a las distintas facultades, departamentos y programas para establecer sus planes de estudio de acuerdo con sus necesidades. Esto constituye un aspecto a analizar y es que se puede considerar como una posibilidad para adelantar estrategias de flexibilidad curricular, pero también se constituye como la base de la dispersión que se presenta no solo en el departamento sino en las demás facultades, en cuanto a lo que debe conformar la formación pedagógica de un maestro. Podría decirse que el discurso alrededor de flexibilidad curricular, promovido también por la política estatal a partir del año 2002, impulsa la posibilidad de conformar núcleos integradores de problemas, y con esto la propuesta del núcleo común de pedagogía.

La discusión sobre lo que debería conformar la formación pedagógica de los estudiantes del departamento muestra que la clasificación del núcleo común de pedagogía es débil en su primer momento, ya que se buscó construir un conjunto de acciones que mostraran las múltiples miradas alrededor de la pedagogía como componente común de formación; así mismo los límites y aislamientos entre contenidos, ejes temáticos dentro de la formación en el núcleo común de pedagogía no estaba claramente demarcada; con las propuestas posteriores (2011, 2014, 2015,2016), se evidencia una clasificación más fuerte en la medida que se delimitan las perspectivas alrededor de la pedagogía y sus contenidos.

Igualmente, el grupo de profesores que conformaba la dinámica de trabajo se redujo solamente a integrantes del programa en psicología y pedagogía, contrario al primer momento de formulación, donde el equipo reunía a representantes de todos los programas del departamento.

También, tres de los coordinadores de las distintas propuestas (2013, 2014, 2016) comparten una perspectiva de la pedagogía cercana por su vinculación al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica (a partir de la revisión de documentos y planteamientos del actor clave número 3).

3.4. Proceso de recontextualización Núcleo Común de Pedagogía y su relación con el campo oficial

En este apartado se presentan aquellos elementos normativos, regulativos y de política nacional cuya relación con el NCP es pertinente analizar en sus diferentes momentos, es decir, identificar los elementos que el Discurso Pedagógico Específico (núcleo común de pedagogía) ha retomado del Discurso Pedagógico Oficial, centrando la atención sobre el concepto de núcleo, el concepto de pedagogía y las orientaciones sobre la formación que se dan en la relación entre campos, de esta relación podremos concluir, las características de la clasificación y la autonomía del Campo de Recontextualización Pedagógico Específico y el nivel de realización del Discurso Pedagógico Oficial.

El primer momento de constitución del núcleo común de pedagogía (2008), retoma como antecedente la Ley General de Educación 115 de 1994, ya que está impulsó en los años 90 la creación de una “nueva cultura en las instituciones educativas”, idea que la Universidad Pedagógica Nacional tomó como una oportunidad para consolidar por primera vez sus directrices en el Proyecto Político Pedagógico de 1997, presentado en el apartado anterior.

En cuanto al decreto 272 de 1998, como impulsor de un proceso de renovación, innovación y modernización académica institucional, la Universidad establece sus propios criterios en un documento publicado por la Vicerrectoría Académica, en el que se define el currículo como un “proyecto de investigación que busca la integralidad en la formación del futuro maestro²¹” (Aguilera, et al., 2008, p. 7) tomando distancia de la comprensión de currículo, propuesta por la Ley General de Educación²². También se definen tres ambientes de formación:

²¹ Se referencia la lectura hecha por el grupo de profesores, ya que no se pudo acceder al documento original.

²² Art. 76 Currículo es el conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional.

Pedagogía, Lingüístico y deontológico, transversales a todos los proyectos curriculares y se aclara que estos ambientes deben contar con espacios comunes en la estructura curricular.

Lo pedagógico y didáctico, como saberes fundantes de la formación docente es un ambiente orientado desde múltiples puntos de vista teóricos. Además, se plantea que se desarrolle desde tres núcleos de formación: disciplinas suscritas a la pedagogía; formación pedagógica y didácticas específicas; elementos que se operacionalizan en núcleos problémicos desde los cuales cada proyecto curricular propondrá espacios académicos de discusión que giren en torno a la investigación formativa y que se aborden a manera de coloquios, seminarios, foros, etc. y que transverzalicen los demás ambientes de formación.” (Aguilera, et al., 2008, p. 8).

Si bien la universidad elabora sus propios lineamientos curriculares, retoma tres elementos fundamentales del decreto 272, primero la definición de la pedagogía como saber fundante en la formación docente, segundo la investigación como parte del proceso formativo y por último la organización curricular por núcleos de saber. Esto permite señalar que la Universidad pensó asuntos tan importantes como los lineamientos o directrices de su funcionamiento, la formación docente y la estructura curricular a partir de cambios normativos del Campo Oficial. No obstante, también es necesario resaltar la participación de agentes y agencias del movimiento pedagógico y del Grupo de Historia de la Práctica Pedagógicas (GHPP) en la construcción de la Ley General de Educación y posteriores decretos reglamentarios.

...la Ley General de Educación, tiene sus más profundas raíces en el movimiento pedagógico cuyo nacimiento, auge y reflujo, se dio entre 1980 y 1990, proponiendo la recuperación del estatuto intelectual del maestro como trabajador de cultura, y el anhelo de un maestro productor de saber pedagógico, propósitos que se enfrentaban a las reformas de la política educativa que plantea el ministerio de educación en la época, cuyo objetivo fundamental era mejorar la eficiencia y la calidad de la educación, con lo cual asumió la enseñanza como un proceso administrativo que cualquier sujeto lo podía desempeñar. (González, L., & Tibaduiza, H. 2015, p.63)

El segundo momento de desarrollo del núcleo común de pedagogía se caracteriza por la formulación de los programas indicativos, que como se señaló anteriormente, definen ejes temáticos, contenidos y bibliografía básica para las dos asignaturas, esta propuesta formativa fue de naturaleza conceptual y se justificaba en una perspectiva histórica (Ver anexo 11) que no

diálogo, ni retomó el enfoque de competencias que desde los planes sectoriales de 2002 en adelante se vienen promoviendo.

El tercer momento (2013 -2014), denominado proceso de reflexión docente sobre la formación en pedagogía, al igual que el anterior no establece relación con el discurso oficial, continúa en las discusiones sobre lo común de la formación al interior del departamento y la interlocución e intercambio sobre la manera en que los profesores abordan los espacios, esto como una apuesta por tener espacios de trabajo conjunto en resistencia a las dinámicas de trabajo aislado que implicó la obligatoriedad de la acreditación de los programas de licenciatura²³ promovida por el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018: “todos por un nuevo país”, como señalan:

hay una tendencia a definir desde cada programa lo que se entiende por pedagogía. Es una tendencia funcionar como Islas, en parte promovido por el afán de acreditarse como programa frente a las exigencias del MEN. Las dinámicas de la acreditación por programa han acentuado el funcionamiento aislado. Esto genera resistencias a funcionar como Departamento, o como Facultad, o como Universidad, una inercia que impide aprovechar las dinámicas académicas que podrían ser compartidas. Como si estuvieran compitiendo cada programa con las exigencias externas, sin mirar al lado. (Álvarez, et. al, 2014, p. 2)

El cuarto momento: La reorganización del núcleo común de pedagogía (2014-2015) se trata de la consolidación de una propuesta elaborada con base a las discusiones del momento anterior en las que parten de identificar una situación de crisis, descrita así:

...la Universidad Pedagógica está amenazada (por la falta de recursos y por la falta de identidad pedagógica) y urge hacer una propuesta que le dé nuevamente un lugar visible en el concierto de las políticas educativas y especialmente en el Sistema Nacional de Formación de Maestros; - porque nunca como ahora la escuela está siendo interrogada, lo cual requiere formar maestros y profesionales de la educación capaces de leer la complejidad del momento histórico caracterizado por cambios profundos en el modo de ser del conocimiento y la cultura (Orozco et al., 2014, p.3).

²³El artículo 222 de la Ley 1753 de 2015 reglamenta que “los programas académicos de licenciaturas a nivel de pregrado que tengan como mínimo cuatro (4) cohortes de egresados y que no se encuentren acreditados en alta calidad, deberán obtener dicho reconocimiento”

La propuesta entonces consiste en dos estrategias, primero la reorganización del trabajo profesoral y la reorganización de los espacios académicos del núcleo común de pedagogía, esta última significa una modificación de las mallas curriculares a través de la ampliación de las asignaturas, aspecto sobre el cual se debe retomar el marco normativo que fijó el Sistema Nacional de Formación de Educadores y Lineamientos de Política (2003) en términos de formación de competencias profesionales y personales.

De manera similar en el último momento, denominado propuesta reciente (2016) el núcleo común de pedagogía vuelve a establecer relación con el Discurso Pedagógico Oficial, ya que en el marco de la elaboración de una propuesta de reorganización curricular se debe considerar el marco normativo que establecen las resoluciones 2450 de 2015, 2041 de 2016 y 18583 de 2017, resoluciones que establecen las características y condiciones específicas de calidad para el otorgamiento o renovación del registro calificado.

En el documento de propuesta de 2016, los profesores señalan la necesidad de revisar la resolución 2041 de 2016, ya que esta presenta cuatro componentes de formación (fundamentos generales, saberes específicos y disciplinares, de pedagogía y ciencia de la educación y de didáctica de las disciplinas) cada componente es descrito y enlista lo que serían sus competencias generales. Al respecto se puede señalar, primero que el grupo de profesores hace uso de la resolución como una estrategia metodológica para proponer los núcleos comunes de formación en términos de dichos componentes y segundo, no se hace ningún tipo de cuestionamiento o análisis sobre lo que estos componentes o el enfoque de competencias implica para la autonomía de la universidad en la definición de sus orientaciones sobre la formación o la organización curricular.

Concepción de Núcleo o de las unidades de organización del conocimiento

El Discurso Pedagógico Oficial expresa diferentes miradas sobre la organización del conocimiento, en un primer momento, con el decreto 0709 de 1996, se habla de campos de formación pedagógica; en 1998 con el decreto 272 y en 2004 con la resolución 1036 se hace referencia a núcleos del saber pedagógico básicos y comunes; para 2010 con la resolución 5443, y en 2013 con el Sistema Colombiano de Formación de Educadores, hasta las más recientes

regulaciones hablan del desarrollo de competencias en el marco de componentes de formación, lo que permite señalar que la relación del Discurso Pedagógico Oficial con el Discurso Pedagógico Específico del NCP, no ha sido fija, sino que ha variado.

Por ejemplo, en el primer y último momento de desarrollo de la propuesta es evidente una relación de determinación donde el Discurso Pedagógico Oficial ingresa directamente al Discurso Pedagógico Específico y las etapas intermedias (2011, 2013, 2014 y 2015) se caracterizan por mantener una relación de autonomía, en la que el Discurso Pedagógico Específico recontextualiza las regulaciones basadas en sus propias elaboraciones, para el caso, la propuesta formativa en pedagogía prima sobre las regulaciones del Discurso Pedagógico Oficial.

Concepción o perspectiva de Pedagogía

En los corpus revisados se identifican diferentes acepciones sobre pedagogía (experiencias pedagógicas, acciones pedagógicas, procesos pedagógicos, estrategias pedagógicas, prácticas pedagógicas, formación pedagógica, métodos pedagógicos, recursos pedagógicos, modelos pedagógicos). En la ley 30 de 1986 se habló de pensamiento pedagógico a la par del pensamiento científico como elemento a fomentar en la formación de docentes y directivos docentes, posteriormente, la ley 115 de 1994, el decreto 0709 de 1996, el decreto 272 de 1998, la resolución 1036 de 2004, el Plan Sectorial de Educación (2006-2010) “Revolución Educativa” rescatan la pedagogía como saber, disciplina o eje fundante de la formación docente.

Documentos más recientes refieren a la pedagogía como un elemento más de la formación a la par de: conocimiento educativo, didáctica, didácticas de los saberes, formación disciplinar, investigación, es el caso de documentos como los lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación del 2014, el decreto 450 de 2015, la resolución 2041 de 2016.

Otras miradas definen la pedagogía más cercana a una práctica que a un cuerpo teórico, es el caso del decreto único reglamentario de la educación superior, decreto 1075 de 2015, que define la pedagogía como “la reflexión del quehacer diario del maestro a partir de acciones pedagógicas que favorezcan el desarrollo equilibrado y armónico de las habilidades de los educandos” (Art. 2.5.3.1.2) o la resolución 18583 de, que describe el componente de pedagogía

como “la capacidad de utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes para la formación integral, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes.” (Art. 2.3)

En ese orden de ideas podríamos señalar que, respecto a la definición de Pedagogía, el núcleo común de pedagogía tiene una relación de autonomía respecto al Discurso Pedagógico Oficial, ya que, durante los cinco momentos de constitución y desarrollo, se mantuvo el concepto de Pedagogía como campo.

Orientaciones de la formación pedagógica

Respecto a las orientaciones de la formación se identifican dos tendencias, la primera orientada en la autonomía de las instituciones de Educación Superior por la Ley 30 de 1992 y la Ley 115 de 1994, y respecto a los programas en educación el decreto 272 de 1998 y la resolución 1036 de 2006 para definir los programas, se proponen cuatro núcleos de saber pedagógico, básicos y comunes:

- A. La educabilidad del ser humano en general y de los colombianos en particular en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje;
- B. La enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenido y estrategias, formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. El currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua;
- C. La estructura histórica y epistemológica de la pedagogía y sus posibilidades de interdisciplinariedad y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica;
- D. Las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales, nacionales e internacionales; la dimensión ética, cultural y política de la profesión educativa. (Art. 2)

El segundo momento corresponde a la racionalidad que el objetivo de la calidad de la educación impulsado por los planes de desarrollo y reglamentado por el decreto 2450 de 2015 y las resoluciones 2041 de 2016 y 18583 de 2017, con estas nuevas condiciones de calidad y el

cambio en la concepción de pedagogía, la formación pedagógica es propuesta en términos de componentes, a saber:

- A. Componente de fundamentos generales. En este componente se incluyen los sentidos generales que constituyen una comunidad académica, hecho que supone el manejo de la lectura, la escritura, la argumentación, la investigación, el manejo de una lengua extranjera o una segunda lengua, así como capacidades matemáticas y de razonamiento cuantitativo, formación en ciudadanía y apropiación y uso pedagógico de las TIC.
- B. Componente de saberes específicos y disciplinares. El educador debe consolidar un dominio de los saberes y conocimientos actualizados, de los fundamentos conceptuales y disciplinares del campo o el área en que se desempeñará como licenciado.
- C. Componente de pedagogía. Hace referencia a la capacidad de utilizar conocimientos pedagógicos que permitan crear ambientes para la formación integral, el aprendizaje y la evaluación de los estudiantes.
- D. Componente de didáctica de las disciplinas. En este componente se reconoce la necesaria articulación entre la pedagogía y la didáctica como fundamentos del quehacer del educador.

Respecto al Discurso Pedagógico Oficial identificado desde la revisión de los corpus de política y normativos (ver anexo 18), de manera general se evidencian dos momentos, el primero (desde la ley 115 y el decreto 272) en el que la formación docente se soporta en la definición de pedagogía como disciplina y saber fundante y la organización de la formación se propone en términos de núcleos de saber pedagógico básicos y comunes, para este momento la normatividad constituye un marco para que de manera autónoma las facultades de educación estructuren sus propuestas formativas.

Respecto a este primer momento es importante señalar que Discurso Pedagógico Oficial establece una relación de interacción con el Campo Pedagógico, ya que en el concepto de pedagogía y la propuesta de los núcleos de saber evidencian una influencia de las apuestas y elaboraciones que el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica había elaborado para la época. Como relata el actor clave número 3:

En ese tiempo se hablaba del saber pedagógico a nivel fundante de la profesión, eso es como en los años 2.000 a comienzos y yo si me acuerdo de donde salió ese decreto porque de alguna manera conocí las discusiones que se dieron en el ministerio y los aportes que

algunos miembros del grupo historia y la práctica pedagógica habían venido planteando desde los años 90 con un trabajo que hacían con las escuelas normales y ese trabajo muy influenciado por la perspectiva del grupo de historia y la práctica pedagógica estaba fundamentando las razones por las que debería dársele una mayor importancia a la formación de maestros.

Este tipo de influencia dan a la pedagogía el carácter de disciplina fundante de la formación docente, abre la posibilidad de posicionar el oficio del maestro desde la formación epistemológica de la pedagogía y hace visible el rol intelectual del maestro.

El segundo momento, se ubica a partir del 2002 con el Plan Sectorial de Educación 2002-2006: “La revolución educativa” en el que el centro de la política es la calidad y respecto a la formación se promueve el enfoque de competencias, este cambio en el discurso implicó una fuerte regulación y vigilancia del docente, ya que de ahí en adelante y hasta la fecha los planes sectoriales y la normatividad sobre la formación docente se centra en la definición de las condiciones y factores para garantizar la calidad de la formación docente, y esta como factor para asegurar la calidad de la educación en general.

Como señalan Díaz y López (2001) en el Campo de la Recontextualización Institucional hay dos subcampos, el subcampo de recontextualización oficial y el subcampo de recontextualización pedagógica, en el primer caso la recontextualización Institucional, es decir la hecha por la universidad en los 90’s fue débil y de una baja autonomía ya que solo cuando el Discurso Pedagógico Oficial regulo la educación superior y la formación docente, está elaboró sus documentos y retomó varios elementos significativos allí enunciados.

Respecto al subcampo de recontextualización pedagógica, los autores señalan que este se constituye como consecuencia de la autonomía relativa de las instituciones, y este sería el caso del Núcleo Común de Pedagogía, en el que la discusión sobre la formación de maestros se da más como un ejercicio de reflexión académica y pedagógica sobre lo que los programas y maestros desde sus trayectorias docentes y experiencias investigativas consideraron debía hacer parte fundamental de la formación.

La autonomía relativa de la recontextualización del núcleo común de pedagogía en relación al Campo de Recontextualización Oficial, se manifiesta en los posteriores momentos de desarrollo del núcleo, ya que para el 2011, 2013, 2014 y 2015 la discusión y las propuestas

estaban orientadas en la concepción de pedagogía y en la formación pedagógica desde una mirada académica, especializada y soportada en las tradiciones investigativas de los grupos de investigación a los que se encontraban vinculados los profesores del núcleo común de pedagogía , a pesar que para este periodo de tiempo el Campo de Recontextualización Oficial definiera las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación con la resolución 5443 de 2010, se estableciera el Sistema Nacional de Formación de Maestros en el 2014, se emitieron los decretos que reglamentaron las condiciones de calidad para la renovación de registro calificado de los programas de licenciatura (decreto 1075 de 2015 y decreto 2450 de 2015) y todo esto relacionado también con la agenda internacional que desde UNESCO, OREAL/UNESCO, PREAL y la OEI, entre los años 2013 y 2015 centraron su interés en la formación docente y el desarrollo profesional docente como un elemento central en la mejora de la calidad de la educación para la región.

4. CONCLUSIONES

Teniendo en cuenta la pregunta de investigación que guió el trabajo investigativo *¿Cuál es la dinámica de la recontextualización que se deriva de la conformación del Núcleo Común de Pedagogía en el Departamento de Psicopedagogía de la Universidad Pedagógica Nacional?*, en este apartado se pretende profundizar especialmente en las implicaciones y tensiones de la dinámica de recontextualización (estudiada y analizada en el capítulo 3) y de las relaciones entre los campos estudiados.

4.1. Implicaciones y tensiones

Las relaciones entre el Campo de Recontextualización Oficial y el Campo Pedagógico han transitado por distintos momentos que han generado distintas orientaciones en la formación pedagógica para los programas de licenciatura.

Así pues, la investigación permitió identificar la debilidad del Campo de Recontextualización Oficial para establecer una apuesta clara sobre la formación docente y especialmente en torno a la pedagogía, lo cual potenció al campo intelectual de la educación, en los años 90, para incidir en la política y en el Discurso Pedagógico Oficial (Ley 30, Ley 115 y Decreto 272) y definir a la pedagogía como saber fundante de la profesión docente, buscando posicionar el oficio del maestro desde una formación centrada en la pedagogía y de esta manera hacer visible el rol intelectual del maestro. Tanto así que, por ejemplo, en el Decreto 272/98, además de formular que la pedagogía es la disciplina de los programas académicos en Educación (Art. 2), estableció en la organización académica básica como uno de los núcleos del saber pedagógico básicos y comunes la estructura histórica y epistemológica de la pedagogía (Art. 4).

Esta orientación fue retomada en el Campo de Recontextualización Institucional en la propuesta de formación del núcleo común de pedagogía una década más tarde, como marco esencial y referencial de los licenciados del Departamento. La apuesta y orientación que se da en aquel momento fundamentó y se privilegió en la orientación de la formación de la propuesta amplia propuesta desde el núcleo.

Por otro lado, dicha débil capacidad de recontextualización y, por ende de autonomía, del Campo de Recontextualización Oficial, en relación con el Campo Internacional, derivó en la última década en el fomento e intensificación del discurso sobre el desarrollo y evaluación de competencias en la formación del maestro, así como el privilegio de la organización curricular

por componentes (en el que se incluyen multiplicidad de orientaciones y contenidos de formación), lo cual terminó debilitando la fundamentación en pedagogía y la apuesta de formación de maestros que propone el núcleo común de pedagogía, y amplió el margen de dispersión conceptual que ha promovido el Discurso Pedagógico Oficial.

Por su parte, la regulación proveniente del Campo de Recontextualización Oficial y del Discurso Pedagógico Oficial, centrada en los procesos de aseguramiento de la calidad (renovación de registros, acreditación), ha incidido negativamente en la consolidación de referentes comunes para la formación u otras modalidades que articulen o generen perspectivas compartidas, en tanto se privilegian dinámicas de fragmentación y aislamiento (clasificaciones fuertes), principalmente por las dificultades de consolidar una apuesta de trabajo colectivo a partir de la discusión amplia sobre lo común, en medio de un panorama de énfasis en los programas y sus currículos específicos, bien sea por disciplina o por grupo poblacional.

De manera similar, la débil capacidad de recontextualización del Campo de Institucional para establecer una apuesta clara sobre la formación en el campo de la pedagogía y su lugar en la formación de los licenciados, ha producido contradicciones internas al postular discursivamente, por una parte, a la pedagogía como saber fundante y, por otra, en la normatividad institucional, al situar a la pedagogía como un ámbito de formación, restándole así el carácter de saber fundante y creando también una dispersión sobre la formación pedagógica. Esta debilidad conceptual y epistemológica del Campo de Recontextualización Institucional implicó que el núcleo común de pedagogía se orientara por sus propias ideas de la formación en pedagogía y asumiera una posición de autonomía desde la cual se impulsó esta propuesta en el Departamento. Sin embargo, el marco de la estructura curricular, las condiciones académico-administrativas y las pugnas internas entre los agentes del campo pedagógico limitaron la implementación y consolidación de la propuesta, especialmente la formulada en torno a la reorganización del núcleo de los años 2014, 2015 y 2016. Estas iniciativas demandaban como condición necesaria el fortalecimiento del diálogo entre lo administrativo y académico, para dar viabilidad a la creación de otros espacios y tiempos en las dinámicas de trabajo (colectivas y como Facultad) que finalmente quedaron planteadas como proyecciones del núcleo común de pedagogía.

Adicionalmente, la normatividad del Campo de Recontextualización Institucional ha otorgado a las facultades, departamentos y programas relativa autonomía para establecer los planes de estudio de acuerdo con sus necesidades, lo cual puede considerarse una posibilidad

para promover la flexibilidad curricular, sin embargo, también se constituye en fuente de dispersión (incluso por la organización en torno a ambientes de formación) respecto a lo que debe conformar la formación pedagógica y en pedagogía de los licenciados. En este sentido, si bien el discurso en torno a la flexibilidad curricular, promueve la posibilidad de conformar núcleos integradores de problemas, dentro de la cual se ubican propuestas como la del núcleo común de pedagogía, la tensión instituida en el Discurso Pedagógico Institucional entre la formación común y específica ha producido el privilegio de lo específico en detrimento de propuestas que potencien identidades pedagógicas basadas en referentes compartidos en torno a la pedagogía desde un horizonte conceptual común.

Los procesos generados en el marco de las dinámicas de recontextualización analizadas permiten concluir que los campos y sus discursos correspondientes tienen unas reglas específicas y unas condiciones particulares de existencia que les dan unos dominios prácticos y limitados dentro del juego de dependencias y correlaciones cambiantes entre los campos, sus posiciones y sus composiciones. De allí que la influencia del modelo económico vigente en los campos que pertenecen al nivel de generación del discurso y prácticas del modelo teórico de la transmisión cultural (especialmente el Campo Internacional), ha postulado a la racionalidad instrumental y el mercado como factores determinantes y característicos del Discurso Pedagógico Oficial (aunque éste asuma distintas formas de realización) y, en consecuencia, en el Discurso Pedagógico Institucional, en diferentes grados de penetración o regulación y distintos modos de su transmisión y reproducción.

El análisis planteado en esta investigación evidencia los distintos tipos de relaciones entre los campos y discursos estudiados, principalmente de autonomía, de interacción, diferenciación y de debilitamiento/ fortalecimiento; lo anterior, teniendo en cuenta que las relaciones entre los campos son de variada naturaleza y algunas pueden activar tensiones entre los mismos. Tal como lo analizaron (Díaz & López, 2002), para el caso de la educación superior en Colombia, la naturaleza de la relación entre el Campo Institucional y el Campo Pedagógico Específico no son consecuencia directa de las relaciones entre el Campo Oficial y el Campo Institucional, pues cada discurso funciona de manera particular y las relaciones pueden ser inconsistentes y frágiles, de manera que:

...la dinámica de la educación [está] inmersa en un escenario constituido por relaciones de fuerza y de lucha entre agentes, agencias, discursos que tienden a

conservar o a transformar formas específicas de poder en lo económico, en lo político y en lo cultural. Pretender realizar estudios sobre la educación superior desconociendo los vínculos que existen entre las demás posiciones del campo es como analizar contenidos sin formas, estructuras sin interacción y viceversa. (Díaz & López, 2002, p. 123).

De manera tangencial en los anteriores análisis se han identificado las tensiones derivadas de las relaciones entre los campos de recontextualización estudiados, aquí se espera profundizar en dos específicas, teniendo en cuenta que en la propuesta de reorganización del núcleo común de pedagogía (especialmente en el año 2016) los análisis han permitido identificar desde los grupos de trabajo que han realizado dichas propuestas algunas tensiones, que pueden ser consultadas en los documentos base de propuesta, las cuales son de manera general: tensión entre la formación general y la formación específica, tensión entre lo común y lo agregado, tensión entre formar para la enseñanza de... o para la formación profesional en sentido general.

1. La noción de núcleo como una forma de organización del currículo, la cual en el núcleo común de pedagogía encuentra una contradicción entre lo que se propone discursivamente y la puesta operativa del mismo:

La elección de núcleos, es en sí una elección por una forma de organización del currículo, que surge como alternativa a las formas dominantes de organización de los contenidos curriculares, con el propósito de “construir y desarrollar formas de relación flexibles entre los contenidos curriculares orientados a reducir sus aislamientos y a generar una mayor articulación o integración entre ellos” (Díaz, 2007, p. 207).

Sin embargo, la noción de núcleo es arbitraria y adopta diferentes sentidos (núcleo de formación básica, núcleo de formación específico, núcleos temáticos, núcleos problemáticos, entre otros). Para el caso del núcleo común de pedagogía, como se analizó previamente, la noción de núcleo que se proponía discursivamente se relaciona con la noción de un conjunto de saberes que agrupa conocimientos y problemas relevantes y pertinentes en la formación de un maestro, especialmente derivados del estudio de su historia desde una perspectiva particular.

En este sentido, la puesta operativa del núcleo común de pedagogía se orienta a trabajar en función de nociones transversales que organizaran la formación para todos los programas de la Facultad, distanciándose de trabajar como Departamento, ello, entre otras razones por la

dificultad misma que plantea la implementación de un núcleo de formación, es decir, la organización y desarrollo curricular por núcleos.

Díaz (2007) puntualiza en las exigencias de pensar en términos de núcleos de formación, dentro de las cuales destaca:

- La reelaboración de las relaciones entre y dentro de las áreas.
- La articulación de las tradicionales relaciones de aislamiento entre conocimiento y acción.
- La articulación (y no jerarquía) entre conocimientos y problemas o prácticas, cuyas fronteras han sido tradicionalmente rígidas.
- Los principios metodológicos constitutivos de un núcleo.

Esta tensión se resalta en la intencionalidad de dejar abierta la discusión sobre las implicaciones curriculares de proponer un núcleo de formación que supone más que seleccionar y organizar los conocimientos y problemas relacionados con el objeto y el campo de estudio de una profesión, para este caso, el campo de la educación y la pedagogía. Ello especialmente, cuando nos encontramos frente a abordajes del núcleo en las cuales se condensa el saber cómo unidad de conocimientos especializados y privilegiados, generando una tensión que afecta la vinculación o el diálogo con saberes específicos, porque se prioriza un saber y una perspectiva que no consiguen una convocatoria amplia entre conocimientos, problemas y/o prácticas.

2. Tensión entre las características propias de la categoría de campo y la noción de pedagogía privilegiada y desarrollada en el núcleo común de pedagogía:

La noción de campo como una categoría que permite reconocer, en este caso, la disputa conceptual que existe por establecer una mirada sobre la pedagogía, particularmente desde conceptualizaciones desarrolladas en el ámbito nacional. Sin embargo, se evidencia una delimitación que destaca especialmente las comprensiones de la pedagogía como saber, como disciplina y como ciencia y una apuesta de formación centrada en la perspectiva del campo conceptual de la pedagogía. Así, la noción, aunque reconoce distintas perspectivas y corrientes, no profundiza en los efectos y las jerarquizaciones de dicho campo y las luchas, variaciones e intensidades (características propias del uso de esta noción), sino que resalta apenas la idea de interlocución de las distintas perspectivas que convergen y pueden agruparse en el llamado campo de la pedagogía.

En tal sentido, se evidencia que el debilitamiento del núcleo común de pedagogía guarda relación con la clasificación fuerte que se marca desde la perspectiva de pedagogía privilegiada (propuesta conceptual y teórica de un grupo específico de investigación: campo conceptual de la pedagogía) que fundamenta el núcleo común de pedagogía, frente a las demás perspectivas que hacen parte del Departamento y que se disputan la posibilidad de posicionarse como referentes de la formación. Lo que, en consecuencia, lleva a que actualmente cada programa materialice en su malla curricular un balance entre saberes (específicos y pedagógicos) y las ubica predominantemente dentro de los ambientes de formación que se establecen desde el Campo de Recontextualización Institucional (Acuerdo 035 de 2006).

En la coyuntura reciente de cambio normativo institucional (Acuerdo 010 de 2018), si bien se opta por dejar abiertas las posibilidades de organización curricular (componentes, ciclos, ambientes de formación, núcleos integradores de problemas o ejes curriculares), en esta proliferación de modalidades organizativas, se opta por plantear la apropiación de fundamentos pedagógicos (Art. 7), y simplemente se demanda que cada programa, en el marco de su proyecto educativo, sustente además de los propósitos de formación profesional, la perspectiva pedagógica y curricular (Art. 6). Por otra parte, se propone la conformación de un núcleo común, entendido como grupo de espacios académicos comunes que contribuyan a la formación interdisciplinar, integral y flexible de los estudiantes (Art. 10). En este sentido, se podría señalar que desde el campo institucional, se valida la posibilidad de configurar formas de organización como la desarrollada por el NCP de la Facultad de Educación. No obstante será importante reconocer los logros, las problemáticas y las tensiones que han dado forma a esta experiencia formativa que se ha centrado en la definición de unos espacios académicos comunes sin lograr efectivamente una articulación de trabajo como Departamento, en buena medida por la resistencia a una propuesta que operativamente no incluye las tradiciones y perspectivas de cada programa que constituye el Departamento de Psicopedagogía, ni incorpora las distintas perspectivas de la pedagogía que hacen parte del debate sobre el estatus epistemológico de la pedagogía tanto el ámbito nacional como internacional.

4.2. Sobre los alcances y la potencia del modelo teórico de la transmisión cultural

El desarrollo de este ejercicio investigativo permitió comprender los alcances y la potencia del modelo teórico de la transmisión cultural y, especialmente, los aportes de la obra de

Basil Bernstein. Esto principalmente en dos sentidos, primero como referente conceptual, ya que sus elaboraciones permiten tanto la comprensión, la descripción y explicación de las relaciones de poder y control en los niveles micro y macro, como la contrastación e indagación de los rasgos y los principios de ordenamiento intrínsecos a la producción, reproducción y transformación del discurso pedagógico (como forma especializada de comunicación).

Segundo, como modelo metodológico y analítico, pues los conceptos y reglas básicas que se desarrollan de forma extensa y con una descripción explícita, crean un marco para su estudio empírico en distintos escenarios. La perspectiva favorece un diálogo entre lo teórico y lo empírico, posibilitando, además de un marco conceptual, un enriquecimiento mismo de la teoría, ya que se permite un diálogo con los contextos particulares y a su vez mayor profundidad y elaboración que enriquece la apropiación de su estructura teórica conceptual.

Así, por ejemplo, el estudio de la dinámica de recontextualización es un objeto que puede tener diversas aproximaciones, en distintos niveles tanto de la educación (en un sentido amplio) como a los diversos procesos de transmisión cultural y social, y rutas metodológicas, bien sea revisando un elemento del modelo (Discurso Pedagógico, el Control Simbólico, el Campo de Producción, entre otros), un nivel del modelo (generación de conocimiento, recontextualización del conocimiento y transmisión del conocimiento), las relaciones entre niveles (por ejemplo, relación entre el nivel de generación y de recontextualización) o entre los campos que componen los niveles del modelo (campo de recontextualización oficial- campo de recontextualización pedagógica, entre otras).

No obstante, todo ello es posible en tanto se tenga una apropiación de los desarrollos de la perspectiva en sus diferentes momentos, ya que cada uno implicó una especificación de sus conceptos y la estructura de su teoría, pues aunque el discurso pedagógico es una de sus últimas nociones elaboradas no se encuentra aislada de sus postulados precedentes; abordar su teoría de manera fragmentada en la investigación implicaría una distorsión, una comprensión parcial o una superficialidad de los análisis.

4.3. Sobre el estudio de la dinámica de recontextualización y los alcances de la propuesta del NCP

Para dar respuesta a la pregunta por la dinámica de recontextualización que se deriva de la conformación del núcleo común de pedagogía, es importante señalar que el estudio de esta no

puede concluirse de una única forma, exige hacer una mirada histórica del Campo de Recontextualización Pedagógico Específico y de los Campos con los que se establecen la relación de análisis (Oficial e Institucional). Para el caso implicó metodológicamente definir los momentos de constitución y desarrollo del Núcleo como campo específico, y también la selección de aspectos específicos (orientaciones discursivas), ya que la relación entre campos, a pesar de fijarse para un mismo periodo de tiempo cambia respecto a la orientación que se quiera revisar. En esta medida, se puede afirmar que la recontextualización se da entre dos campos, uno de producción (Campo de Recontextualización Oficial y Campo de Recontextualización Institucional) de normas y regulaciones y un campo de recontextualización (Campo de Recontextualización específico: NCP), que modifica, cambia, reubica y reenfoca aquello que es producido en el primero, por ello las relaciones se pueden dar en términos de interacción, autonomía, determinación o de no reproducción.

Asimismo, este ejercicio de revisión del núcleo se podría considerar desde la selección de otras orientaciones discursivas identificadas en los diferentes corpus, como: la concepción de investigación (en términos de formación en investigación o investigación formativa); el concepto de calidad y flexibilidad promovidos desde el discurso oficial que inciden en la organización y reorganización académica, curricular y administrativa del campo institucional.

El núcleo común de pedagogía como parte de la fundamentación de la formación y como una propuesta sobre la formación pedagógica, es un proyecto que pretende posicionar el saber pedagógico en la formación de maestros, y con ello, una apuesta por la formación de un sujeto, una forma de conciencia especializada. Como proyecto no escapa de la ideología, entendida como “un principio generativo de prácticas, hábitos, y modos de vida de una formación social” (Díaz & López, 2001, p. 47), que determina aquello que debe saber un profesional del campo de la educación y la pedagogía.

La apuesta del núcleo común de pedagogía tiene la potencia de significar un cambio en los principios organizativos del conocimiento, esto es la transformación de los límites del conocimiento en relación con este campo de saber, la transformación de la identidad de los agentes y la transformación de los contextos de interacción o de la modalidad de las prácticas pedagógicas; esto es, ser una modalidad del discurso pedagógico, con una identidad única, una voz única, unas reglas específicas y unas identidades especializadas, con la capacidad de generar

discursos y prácticas que no existían o no estaban presentes en un momento y en un contexto específico.

Esto es, la posibilidad optar por un principio de clasificación fuerte en relación con los discursos y directrices de los otros campos con que se relaciona (para este caso el campo oficial e institucional) y, por consiguiente, el posicionamiento del núcleo común de pedagogía como un campo que se proyecta en la lucha y posicionamiento frente a otros campos en las discusiones y decisiones a propósito de la formación en pedagogía.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguilera, A., & Pabón, C., & Cárdenas, Y., & Rodríguez, V., & Infante, R., & Orjuela, G., & Prada, M. (2008). *Propuesta del Núcleo Común de Pedagogía*. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Documento no publicado.
- Álvarez, A., & Rodríguez, V., & León, A., & Orduña, P., & Pabón, C., & Rubio, D. (2013). *Aportes para fundamentar un núcleo de formación pedagógica en la Facultad de Educación. Elementos recogidos del seminario de profesores de Historia de la Educación y Corrientes Pedagógicas. Segundo semestre 2013*. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Documento no publicado.
- Bernstein, B. (1990). *Poder, Educación y Conciencia: Sociología de la Transmisión Cultural*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Bernstein, B. (1993a). *La Construcción Social del Discurso Pedagógico. Textos Seleccionados*. Bogotá: El Griot.
- Bernstein, B. (1993b). *La estructura del discurso pedagógico: Clases, códigos y control (Volumen IV)*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad: Teoría, investigación y crítica*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (2000). *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2009). *Los Herederos, los Estudiantes y la Cultura*. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.
- Bourdieu, P. & Passerom, J. (1977). *La reproducción*. Editorial Laia. Barcelona
- Bustamante, G., & Carvajal, G., & Rodríguez, C., & Díaz, C., & Domínguez, J., & Flores, R., & Moreno, S., & Vázquez, J., & Castañeda, S. (2018). *Hacia una teoría de campo*. Universidad Pedagógica Nacional.

- Consejo Superior Universidad Pedagógica Nacional. (1997). *Proyecto Político Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional*. Editora Guadalupe Ltda., Bogotá
- Consejo Superior Universidad Pedagógica Nacional (2017). Propuesta Reforma al Reglamento Académico de la Universidad. Bogotá, Colombia. Documento no publicado.
- Consejo Superior Universidad Pedagógica Nacional (2006). Acuerdo 035 de 2006 por el cual se expide el reglamento académico de la Universidad. Bogotá, Colombia
- Decreto 709 de 1996. Ministerio de Educación Nacional (MEN), Bogotá, Colombia, 17 de abril de 1996. “Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional”.
- Decreto 272 de 1998. Ministerio de Educación Nacional (MEN), Bogotá, Colombia, 11 de febrero de 1998.: “Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones”.
- Decreto 1075 de 2015. Ministerio de Educación Nacional (MEN), Bogotá, Colombia, 26 de mayo de 2015. Por medio del cual se expide el *Decreto Único Reglamentario del Sector Educación*. Recuperado de: <https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-351080.html>
- Decreto 2450 de 2015. Ministerio de Educación Nacional (MEN), Bogotá, Colombia, 17 de diciembre de 2015. “Por el cual se reglamentan las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciatura y los enfocados a la educación, y se adiciona el Decreto 1075 de 2015, Único Reglamentario del Sector Educación”. Recuperado de: https://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-357048_recurso_1.pdf
- Departamento Nacional de Planeación (DNP). (2015). Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país. Bogotá, Colombia: Imprenta Nacional de Colombia. Recuperado de <https://colaboración.dnp.gov.co/CDT/PND/PND%202014-2018%20Tomo%201%20internet.pdf>

- Díaz, M. (1993). Introducción a la sociología de Basil Bernstein. En Díaz, M. (Editor). *La Construcción Social del Discurso Pedagógico. Textos seleccionados*. (pp. 1-36). Bogotá: El Griot.
- Díaz, M. (1988) Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la teoría de Basil Bernstein. *Revista Colombiana de Educación*, [S.l.], n. 19, feb. 1988. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5171/4264>
- Díaz, M. (1995). *Escuela, Poder y Subjetivación*. Madrid: La piqueta.
- Díaz, M. (2000). Aproximación inicial. Bernstein y la pedagogía. En Díaz, M. y López, N. (Eds.). *Hacia una Sociología del Discurso Pedagógico*. (pp. 11-30). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, M. (2001). *Del Discurso Pedagógico: Problemas Críticos. Poder, Control y Discurso Pedagógico*. Bogotá D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Díaz, M. & López, N. (2002). *El Discurso Pedagógico Oficial y la Educación Superior en Colombia*. Colciencias, Universidad Surcolombiana. Neiva.
- Díaz, M. (2007). Lectura crítica de la flexibilidad, volumen 1: la educación superior frente al reto de la flexibilidad. Cooperativa Editorial Magisterio: Bogotá.
- Giroux, H. (1985) *Teorías de la reproducción y la resistencia en la Nueva Sociología de la educación: Un Análisis Crítico*. Cuadernos Políticos, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985. Recuperado de: <http://www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/contenido/CP.44/cp.44.6.%20HenryAGiroux.pdf>
- González, L., & Tibaduiza, H. (2015) *El Movimiento Pedagógico en Colombia y la Subjetividad del Maestro a 20 Años de la Ley General de Educación: Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica* (Tesis de Maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia.
- Graizer, O.L. Y Navas, A. (2011). *El Uso de la Teoría de Basil Bernstein como Metodología de Investigación en Didáctica y Organización Escolar*. Revista de Educación, 356. pp. 133-158. Buenos Aires, Argentina.

- León, A. & Heredia, M., & Parra, G., & Espinel, O., & Orozco, J., & González, F. (2016). Aportes para la organización de un núcleo común de formación, Facultad de Educación. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Documento no publicado
- León Palencia, A., & Gil Pinto, Y., & Cárdenas Vera, E., & García Zúñiga, M., & López Reyes, G.(2017). ¿Qué se escribe sobre Educación y Pedagogía en Colombia? *Praxis & Saber*, 8(16), 249 - 274. <https://doi.org/10.19053/22160159.v8.n16.2017.6185>
- Ley 30 de 1992. Diario Oficial de la República de Colombia 40700, Bogotá, Colombia, 29 de diciembre de 1992. “Por el cual se organiza el servicio público de la Educación Superior”. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86437_Archivo_pdf.pdf
- Ley 115 de 1994. Diario Oficial de la República de Colombia 41214, Bogotá, Colombia, 8 de febrero de 1994. “Por la cual se expide la ley general de educación”.
- Ley 1188 de 2008. Diario Oficial de la República de Colombia 46971, Bogotá, Colombia, del 25 de abril de 2008. “Por la cual se regula el registro calificado de programas de educación superior y se dictan otras disposiciones”.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Plan Sectorial de Educación, *Revolución Educativa. 2002-2006*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-85273_archivo_pdf.pdf
- Ley 1753 de 2015. Diario Oficial de la República de Colombia 49538, Bogotá, Colombia, 9 junio de 2015. “Por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018. Todos por un nuevo país”.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2008). Plan Sectorial de Educación, *Revolución Educativa. 2006-2010*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-152036_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2011). Plan Sectorial de Educación. 2010-2014. *Educación de calidad – El camino para la prosperidad*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1759/articles-293647_archivo_pdf_plansectorial.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Sistema colombiano de formación de educadores y lineamiento de política*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-345485_anexo1.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (MEN). 2014. *Lineamientos de calidad para las licenciaturas en educación*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-357233_recurso_1.pdf
- Morais, A. M. & Neves, I. P. (Coords.). (2000). *Estudos Para Uma Sociologia Da Aprendizagem*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional e Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidades de Lisboa.
- Orozco, J., & León, A., Pabón, C., Orduña, P., & Hortúa, A., & Rodríguez, V., & Álvarez, A. (2014). Propuesta para reorganizar el núcleo común de pedagogía. Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Educación. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Documento no publicado.
- Parra, G., & Rodríguez, V., & Orozco, J., & Aldana, A., & Heredia, M., & León, A. (2015). Propuesta para reorganizar el núcleo común de pedagogía. Departamento de Psicopedagogía (Documento Borrador), Facultad de Educación. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Documento no publicado.
- Parra, G., & Orozco, J., & González, F., & Espinel, O., & Méndez, G., & Heredia, M., & León, A. (2016). Aportes para la organización de un núcleo común de formación, Facultad de Educación. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Documento no publicado.
- Resolución 1036 de 2004. Ministerio de Educación Nacional (MEN) Bogotá, Colombia, 22 de abril de 2004. “Por la cual se definen las características específicas de calidad para los programas de pregrado y especialización en Educación”. Recuperado de: <https://www.mineducacion.gov.co/1621/article-86386.html>
- Resolución 5443 de 2010. Ministerio de Educación Nacional (MEN), Bogotá, Colombia, junio 30. “Por la cual se definen las características específicas de calidad de los programas de formación profesional en educación, en el marco de las condiciones de calidad, y se dictan otras disposiciones”. Recuperado de: http://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-238090_archivo_pdf_resolucion_5443.pdf
- Resolución 2041 de 2015. Ministerio de Educación Nacional (MEN) Bogotá, Colombia, 3 de febrero de 2016. “Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro

calificado”. Recuperado de: http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-356144_recurso_1.pdf

Resolución 18583 de 2017. Ministerio De Educación Nacional. Diario Oficial de la República de Colombia 50357, Bogotá, Colombia, 15 de septiembre de 2017. “Por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado, y se deroga la Resolución 2041 de 2016”.

Rodríguez, V., & Orozco, J., & León, A., & Hortúa, A., & Parra, G., & Torres, J., & Guepa, J., &

Arias, A., & Noguera, C. (2015). Propuesta para reorganizar el núcleo común de pedagogía. Departamento de Psicopedagogía, Facultad de Educación. Bogotá D.C., Colombia: Universidad Pedagógica Nacional. Documento no publicado.

Sidicaro, R. (2009) La sociología según Pierre Bourdieu. En: Bourdieu, P. & Passeron, J. (2009). Los Herederos, los Estudiantes y la Cultura. Siglo Veintiuno Editores. Buenos Aires.

Universidad Pedagógica Nacional (s.f.) Misión y Visión. Información general. Recuperado de <http://www.pedagogica.edu.co/home/vercontenido/2>