

La coyuntura educativa:
aportes para la discusión

DOCUMENTOS **PEDAGÓGICOS**
15



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Educadora de educadores

VICERRECTORÍA ACADÉMICA

DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS

Coloquio UPN 60 años / Año 2015 / Bogotá D.C, Colombia

15

Rector

Adolfo León Atehortúa Cruz

Vicerrectora Académica

María Cristina Martínez Pineda

Vicerrector Administrativo y Financiero

Luis Alberto Higuera Malaver

Vicerrector de Gestión Universitaria

Sandra Patricia Rodríguez Ávila

Editor

Maximiliano Prada Dussán

Fotografías Carátula

Grupo de Comunicaciones Corporativas

Universidad Pedagógica Nacional

Grupo Interno de Trabajo Editorial

Coordinadora Fondo Editorial

Alba Lucía Bernal Cerquera

Editora de revistas

Laura Rodríguez Mejía

Corrección de estilo

Martha Méndez Peña

Diseño y Diagramación

Gloria Ximena Rodríguez López

Diseño de portada

Mauricio Esteban Suárez

Comité Organizador del Coloquio UPN 60 años

María Cristina Martínez Pineda
Vicerrectora Académica

Alfonso Torres Carrillo
Decano (e) Facultad de Humanidades

Carlos Ernesto Noguera
Decano (e) Facultad de Educación

Mauricio Bautista Ballén
**Decano (e) Facultad de Ciencia y
Tecnología**

José Alfonso Martín Reyes
Decano Facultad de Educación Física

Miguel Alfonso Peña
Decano (e) Facultad de Bellas Artes

Alexander Ruíz Silva
**Coordinador Doctorado Interinstitucional
en Educación**

Alejandro Álvarez Gallego
Director Instituto Pedagógico Nacional

Equipo Dinamizador Coloquio UPN 60 años

Leonardo Fabio Martínez
**Profesor Departamento de Química /
Coordinador general del coloquio**

Maximiliano Prada Dussán
Coordinador Licenciatura en Filosofía

Yinna Marcela Bohórquez Botero
Profesional Especializada VAC

Contenido

- 3 **Editorial**
- 7 **Discurso del profesor Adolfo León Atehortúa en el Coloquio UPN 60 años**
- 9 **Sentidos y apuestas para la formación de formadores e investigadores de la educación**
 - 9 La necesidad de pensar juntos
- 11 **Educación, pedagogía y didáctica como campo de acción de la UPN**
 - 11 Presentación
 - 11 El campo de la educación y de la pedagogía
 - 12 Noción amplia de la educación
 - 14 Consecuencias formativas
- 17 **¿Reinventar la educación en ciencias?**
 - 17 Campo de acción y campo de conocimiento
 - 18 Aspectos relacionados con la formación como campo de investigación
 - 18 Campo de conocimiento como producción y acción
 - 18 Formación de maestros en condiciones de diversidad
- 23 **Educación, pedagogías y didácticas en el campo de acción de la UPN**
- 27 **La pedagogía y las didácticas de las artes. Campos de acción, campos de saber para la formación profesoral**
 - 28 El lugar desde el que nos comunicamos
 - 29 Sobre lo didáctico y lo pedagógico
 - 30 De lo didáctico en la formación universitaria en artes
 - 31 Sobre la formación
 - 32 Vida-arte-formación humana, conforman la triada que caracteriza nuestra idea central
- 37 **El coloquio requiere continuarse**

Editorial

Maximiliano
Prada Dussán

En el marco de la celebración de los 60 años de la Universidad Pedagógica Nacional y como una estrategia de desarrollo profesoral (eje 1 PDI, programa 5) durante el 2015 la Vicerrectoría Académica convocó a la realización del *Coloquio UPN 60 años: sentidos y apuestas para la formación de educadores e investigadores de la educación*, como estrategia para repensar, hacer un balance y proyectar colectivamente los procesos misionales de la Universidad.

Los coloquios se llevaron a cabo analizando y debatiendo sobre cuatro temas: 1) Educación, pedagogía y didácticas como campo de la acción de la UPN. 2) Sentidos y apuestas de la UPN en el marco de las exigencias de la educación contemporánea. 3) UPN: 60 años educando educadores y 4) Investigación y formación de educadores.

Cada uno de estos temas se abordó siguiendo una estrategia común. La estrategia consta de dos tipos de encuentros: *precoloquios* y *coloquios*. Para cada uno de ellos, las facultades, una a una, realizaron un *precoloquio* en el que los programas presentaron sus perspectivas y análisis sobre el tema señalado en la sesión. Allí mismo se eligió un representante de la Facultad, quien presentó las conclusiones de su unidad académica en el *coloquio* general universitario —en el cual también participó el IPN y el Doctorado Interinstitucional en Educación—. Estas actividades estuvieron soportadas, a su vez, por la preparación de documentos descriptivos o de análisis sobre las temáticas. En suma, el *Coloquio UPN 60 años* se desarrolló a través de cuatro coloquios (uno por cada tema) en 2015 y prevé un coloquio de cierre en 2016.

Un tercer momento completó la dinámica de cada uno de los *coloquios*: la publicación de los documentos presentados. El volumen de la serie Documentos Pedagógicos que aquí se presenta recoge ponencias del primero de los coloquios, realizado el 22 de abril, sobre el tema *Educación, pedagogía y didácticas como campo de acción de la UPN*. Estas son algunas líneas generales sobre las ponencias que aquí se recogen.

Después de las palabras de apertura pronunciadas por el Señor Rector, Adolfo León Atehortúa, y por la Vicerrectora Académica, María Cristina Martínez, se presentaron las ponencias del primer coloquio. Haciendo

eco del tema propuesto para aquel encuentro, varios de los expositores centraron su atención en el desarrollo de la idea de Campo Pedagógico, encontrando en ella posibilidades abiertas para el encuentro de distintas posturas, corrientes y prácticas. Alfonso Torres inició la reflexión resaltando la pertinencia del concepto ‘campo’ para referirse a la pedagogía, pues encuentra que hay un consenso en torno a este “como horizonte que posibilita dar cuenta de los múltiples actores, posiciones y tensiones en torno a la educación como práctica y como institución social”. En una línea común con el profesor Torres, la profesora Norma Constanza Castaño hace especial énfasis en que dicho ‘campo’ implica que la Universidad y sus comunidades académicas potencien su apertura hacia el exterior de sí mismas, esto es, hacia nuevas prácticas, saberes y teorías disciplinares y pedagógicas; de modo que la Universidad funja como una institución académica que registra y conserva enfoques diversos e incluyentes y que a su vez los promueva como saberes reconocidos. Se trata de promover una universidad en diálogo constante con las distintas culturas que conforman el panorama nacional —e internacional—.

La perspectiva de un ‘campo’ pedagógico donde confluyan distintas miradas, permitió hacer un llamado a la apertura y al diálogo al interior de la institución. En efecto, quizás debido al paso de los años y a las prácticas instaladas, a las demarcaciones epistemológicas o a las estructuras administrativas, se hace la anotación —o denuncia— de que la UPN ha pasado del “Campus pedagógico a islas disciplinares y parcelas didácticas”. Las estructuras que promueven la interdisciplinariedad, las cátedras compartidas, el flujo interno de estudiantes y profesores son débiles y escasas. Aunque parezca trivial, solo el encuentro de maestros en los espacios académicos podría generar nuevas prácticas de diálogo entre nosotros.

La apertura, no obstante, no implica que la Universidad pierda ese carácter que tiene de ser “otro lugar”, esto es, un lugar que no se reduce a reproducir prácticas y tendencias externas, sino que ofrece alternativas a la sociedad. Antes que diluirse como una institución más que simplemente refleja, como señala el profesor Carlos Noguera, se postula como una “heterotropía” que ejerce su autonomía y capacidad de análisis, crítica e innovación para abrir caminos. La Universidad no puede perder de vista que es el lugar de la novedad.

El maestro, su reconocimiento social y concepción, también entraron en escena. El profesor Miguel Alfonso Peña nos invita a insistir en el “entrar en escena”, pues nos recordó que ser maestro no es sólo estar provisto de teorías y prácticas disciplinares y pedagógicas: es, también, un actor;

hay teatralidad en él. El llamado fue a re-pensarlo (como señala la invitación general del coloquio) desde enfoques provenientes también del arte.

Con todo, una postura de apertura hacia el exterior y en su interior, la construcción de una Universidad como un “lugar heterotrópico”, el re-pensar al maestro como un asunto propio de nuestra misión institucional desde distintos enfoques y la defensa de su reconocimiento, son algunas de las cuestiones y retos más relevantes que surgieron de la primera sesión del Coloquio 60 años. La pedagogía se constituye como *campo* donde estas discusiones deben darse, escuchando y proyectando sus distintos actores y tensiones. Dicho concepto sirve como estructura teórica capaz de convocar las distintas voces de nuestra institución, cual fue el propósito del coloquio en su conjunto.

La primera sesión sirvió, pues, de inicio a estas reflexiones, poniendo de presente la necesidad de continuar y potenciar los espacios de diálogo entre los profesores al interior de la institución. El presente volumen de *Documentos Pedagógicos* recoge ponencias de tal sesión. La publicación de estos textos es una de las estrategias desarrolladas para que las discusiones allí dadas sigan su curso y puedan ser retomadas en momentos posteriores, de cara a la profundización de los análisis y a la toma de decisiones de la Universidad. En este sentido, este volumen es una invitación por parte de la Vicerrectoría Académica a continuar el diálogo entre los profesores, en torno a este y a otros temas que se consideren relevantes. Se trata de una invitación a continuar los debates, por esta razón, se incluyen en el apartado final, las razones por las que el coloquio, como pretexto y estrategia, necesita continuarse.

Discurso del profesor Adolfo León Atehortúa en el Coloquio UPN 60 años

Adolfo León Atehortúa
Rector Universidad
Pedagógica Nacional

[Con este coloquio] programado a lo largo del semestre pretendemos consolidar y reafirmar la disposición para que nuestra comunidad académica discuta temas de actualidad e importancia no solo de nuestro quehacer, sino en general de la pedagogía y de la educación. Este ha sido el propósito del Plan de Desarrollo Institucional en algunos de sus programas y proyectos, particularmente en la perspectiva de desarrollo profesoral, de formación permanente de nuestros formadores y de los formadores en formación (valga así decirlo); ha sido uno de nuestros propósitos para fortalecer la labor misional de nuestra universidad. Coincide, también, con objetivos señalados en la construcción del informe de autoevaluación con fines de acreditación: procesos de discusión, de encuentro, de análisis, de fortalecimiento teórico, que son necesarios en nuestra tarea docente. Justamente ayer en consejo académico estábamos consolidando una fase del proceso de acreditación y señalábamos unas tareas que vamos a adelantar con las unidades académicas, con los profesores y con todo el estudiantado.

La acreditación es un propósito central de la Universidad y lo hemos reiterado durante este año en que cumplimos sesenta años de existencia como Universidad Pedagógica Nacional, pero es un propósito en cuanto nos permite repensarnos, mirarnos, analizarnos y trazar correctivos. Ahora, lo más importante de la acreditación es que nosotros podamos mejorar la calidad en la formación que impartimos; no solamente tener el certificado de acreditación, pues ante todo es tener la conciencia de que estamos tratando de hacer las cosas lo mejor posible. Este coloquio se cruzará en septiembre con un encuentro que vamos a tener en la Universidad los rectores de las universidades pedagógicas nacionales y de los institutos de formación de docentes de América Latina; es un encuentro que estamos citando la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia con la Universidad Pedagógica Nacional de México, y es un encuentro para que desde el Sur pensemos esta tarea de formar formadores en la que estamos empeñados. Allí se inscribe también el coloquio y por eso damos nuestro saludo y esperamos la mejor de las marchas en su desarrollo. Muchas gracias.

Sentidos y apuestas para la formación de formadores e investigadores de la educación

María Cristina Martínez
Vicerrectora Académica
de la UPN

La necesidad de pensar juntos

Buenos días a todos y todas. Gracias, profesor Echeverri, por aceptar esta invitación para comentar las presentaciones de esta primera sesión del Coloquio.

Celebrar nuestros primeros sesenta años lleva implícita la necesidad imperante de hacer una pausa para pensar y pensarnos, para examinar lo hecho y reconocernos en nuestra diversidad de formas de pensar y actuar, también para trazar en perspectiva el porvenir de nuestra universidad. Como reza la convocatoria a este coloquio: “Esta es una oportunidad para hacer un balance del trabajo realizado a lo largo de más de medio siglo de existencia como la única universidad que ha dedicado su trabajo misional a la formación de maestros en Colombia y trazar perspectivas de futuro”.

Nos encontramos aquí para hacer pública y colectiva la necesidad de pensar juntos, no es tarea fácil cuando nuestra historia da cuenta de que hemos crecido ahondando las distancias y fragmentaciones en los modos de concebir y desarrollar los asuntos misionales. Por eso inauguro con esperanza este espacio académico que en principio tiene un carácter privado, en el sentido de que es para nuestra comunidad educativa y al que solo invitaremos a nuestros amigos cercanos para que nos ayuden en esa tarea de pensarnos. Siéntase entonces nuestro amigo cercano, profesor Echeverri.

Considero que este comienzo es necesario para situar en dónde estamos y a dónde vamos, valorar las diferencias y analizar juntos las problemáticas que nos aquejan como universidad para definir en conjunto la proyecciones que consideremos válidas y necesarias en el futuro inmediato. Pensar juntos pasa por distintos estadios y acciones; lo primero es escucharnos en torno a los temas de conversación definidos desde la polifonía de posturas, argumentaciones y en condición de pares.

Cumplir sesenta años nos implica y compromete porque somos autores centrales de este proyecto de universidad presente y futuro. Aquí cabe el eslogan: “Universidad somos todos” y desde esa comprensión apostamos por que estas

reflexiones tracen líneas de acción para agenciar las transformaciones necesarias en medio de tantos desafíos y tantas turbulencias.

Pensar juntos significa que rompemos las barreras de comunicación que han existido interprogramas e interfacultades, y que hemos dejado instalar; al conocer lo que hacemos podremos reinventarnos de otra manera, aprovechar los saberes, las experiencias, las iniciativas.

Agradezco a los decanos de nuestra universidad por el liderazgo para hacer posible este evento con el que también damos apertura al programa de desarrollo profesoral, definido en el PDI 2014-2019. Las memorias vivas, habladas, escritas y en medios audiovisuales darán cuenta de este esfuerzo colectivo. Bienvenidos y bienvenidas a este Coloquio UPN 60 años dirigido, orientado y dinamizado por nuestro profesorado. Bienvenido el tema que hoy nos convoca: *educación, pedagogías y didácticas como campo de acción de la UPN*.

Muchas gracias,

María Cristina Martínez

Educación, pedagogía y didáctica como campo de acción de la UPN

Presentación

Alfonso Torres Carrillo
Decano (E) Facultad
de Humanidades

En primer lugar, destaco la importancia de este espacio que retoma discusiones que fueron muy importantes en Colombia en las dos últimas décadas del siglo pasado y en las que varios profesores y grupos de investigación de la UPN han jugado un papel destacado. Debates que se habían abandonado en los últimos años, quizá absorbidos por las rutinas institucionales y el desplazamiento de nuestra atención hacia la agenda que ha venido imponiendo el discurso hegemónico en torno a temas como la calidad de la educación, la evaluación por competencias y los estándares.

Las siguientes consideraciones se nutren de los aportes provenientes de los precoloquios desarrollados por profesores de los departamentos de Lenguas y Ciencias Sociales, de mis notas de un seminario que oriento con estudiantes del Doctorado, de algunas lecturas sobre el tema y de mis reflexiones como educador e investigador. En razón del tiempo y de los límites de la construcción colectiva y personal sobre el tema que nos convoca, me centraré en las nociones de *campo*, *educación* y *pedagogía* y sus implicaciones para nuestra reinención institucional.

El campo de la educación y de la pedagogía

Ya el nombre del coloquio que nos convoca nos sitúa dentro de una categoría central en el debate pedagógico colombiano desde hace más de 3 décadas: el de *campo*, categoría proveniente de la física que recreó Pierre Bourdieu con respecto al mundo de lo social como perspectiva y para comprender los diferentes sectores de la sociedad (por ejemplo, el religioso, el educativo y el intelectual) en cuanto espacios de lucha entre actores por la hegemonía y la dominación. Este último fue incorporado en el país por el profesor Mario Díaz, quien propuso el concepto de *campo intelectual de la educación* para referirse a “un campo relativamente complejo de acción discursiva el cual un grupo de intelectuales crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo” (Díaz, 1993, p. 35).

Pese a reconocer su aporte en cuanto a la distinción de lo educativo como campo intelectual autónomo frente a las “ciencias de la educación”, el Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas (GHPP) le cuestionó el haber subordinado

lo pedagógico a las determinaciones de lo educativo y colocado en un lugar subalterno a los maestros, como reproductores del discurso educativo producido por los intelectuales. Al reivindicar a los maestros y sus saberes, este colectivo ha venido proponiendo otros conceptos como *campo conceptual de la pedagogía* (Zuluaga y Echeverri, 2003) y más recientemente, el de *campo conceptual y narrativo de la pedagogía* (Echeverri, 2009) y el de *campo profesional y disciplinar de la pedagogía* (Runge, Garcés y Muñoz, 2015) a los que sería una insolencia referirme dado que aquí están sus creadores.

Solo quiero resaltar que, a partir de una primera lectura del libro recientemente publicado por el GHPP y editado por el profesor (Echeverry, 2015), *Paradigmas y conceptos en educación pedagogía*, en este grupo se evidencian una pluralidad de miradas y pensamientos, que incluso toman distancia con algunos de los postulados fundantes del colectivo y se abren al diálogo con otras corrientes y planteamientos en torno a la educación y la pedagogía en el país, de las cuales antes tomaban distancia.

Para concluir esta primera reflexión, afirmo que existe cierto consenso en el uso de la noción de campo como horizonte que posibilita dar cuenta de los múltiples actores, posiciones y tensiones en torno a la educación como práctica y como institución social, y en torno a la pedagogía como saber específico, sea sobre la escuela y la enseñanza o sobre los múltiples escenarios y prácticas educativas que la desbordan (educaciones ciudadana, mediáticas, popular, alternativas, etc.). En todo caso, hoy también se enfatiza en la historicidad de dicho campo y la necesidad de reconocer las diferentes tradiciones, trayectorias y corrientes de pensamiento y acción educativa y pedagógica que lo configuran.

Las consecuencias de esta primera consideración con respecto a la formación de nuestros estudiantes es la necesaria familiarización con las diferentes posiciones y los debates contemporáneos, nacionales e internacionales, acerca de la educación, la pedagogía y las didácticas. Dado el interés común por parte de los diferentes programas, dicho acercamiento puede hacerse en escenarios interprogramas e interfacultades.

Noción amplia de la educación

Ya en cuanto a la educación, algunos de los profesores participantes en los precoloquios insistieron en reconocer su carácter amplio como práctica e institución social de reproducción y recreación cultural y política, que desborda lo escolar. Pese a la preponderancia que fue ganando la institución escolar en la modernidad y de la escolarización de la sociedad como indicador de progreso, de modernización, desarrollo y democratización, tanto en periodos anteriores como en la actualidad, han existido diferentes dinámicas y acciones educativas; así lo evidenció don Simón Rodríguez en 1840: “Instruir no es educar, ni la instrucción puede ser equivalente a la educación, aunque instruyendo se eduque”.

Por ello, podemos afirmar que en todos los colectivos humanos, sean grupos, pueblos o sistemas sociales complejos, se generan prácticas, espacios, momentos e instancias educativas, en la medida en que los diferentes sectores que se disputan su direccionalidad histórica buscan transmitir, promover o formar sentidos, valores, saberes, capacidades y habilidades que consideran valiosos para sus proyectos políticos y culturales. Así, en todas las sociedades coexisten varias maneras de entender y hacer educación, y en ningún caso podemos asimilarla con el sistema escolar por más que en los tiempos modernos haya logrado expandirse (“universalizarse”) a casi toda la población y a buena parte de su trayectoria vital.

Claro está que, como lo señalan algunos autores (Martínez y Orozco, 2015), esta expansión de la noción de la educación también ha sido agenciada por entes multinacionales como la Unesco, que ha impuesto discursos como “aprendizaje sin fronteras”, “ciudad educadora”, “educación permanente” y “educación a lo largo de la vida”. En casi todos los casos, estas oleadas de “ampliación” de la educación se han promovido como “naturales” respuestas a múltiples crisis planetarias, a las “exigencias” de la globalización o a la competitividad internacional.

Sin embargo, ello no nos debe hacer perder de vista otras dinámicas que presionan la expansión de lo educativo a otras esferas de la vida social: la influencia de los medios masivos, la demanda de propuestas para la formación ciudadana, para los derechos humanos o para la paz en contextos como el colombiano actual. Por otra parte, desde otras prácticas educativas ligadas a los movimientos y luchas sociales han emergido otros sentidos y experiencias pedagógicas como la educación del campo y de la tierra (MST, siglas del Movimiento de los Trabajadores sin Tierra), la educación propia e intercultural (movimientos indígenas) y la pedagogía rebelde de los zapatistas mexicanos.

Desde la educación popular latinoamericana, se ha venido agenciando una noción amplia de educación que, si bien pasa por lo escolar, lo rebasa, en la medida en que a juicio de Paulo Freire (1970) es una actividad propia de los seres humanos, dada su incompletud, que les permite “ser más” humanos:

Es en la inconclusión del ser, que se sabe como tal, que se constituye la educación como proceso permanente. Mujeres y hombres se tornan educables en la medida en que se reconocen como inacabados. No fue la educación la que hizo mujeres y hombres educables, mas sin embargo, fue la conciencia de su inconclusión la que generó su educabilidad. (Freire, 1996, p. 64).

Esta amplia antropología pedagógica posibilitó la emergencia de prácticas educativas en contextos y espacios diferentes al mundo escolar, tales como los círculos de cultura, las organizaciones y movimientos sociales y la actividad artística. Fueron los seguidores de Freire, los educadores populares, quienes se encargaron de expandir y “aterriar”, desde sus prácticas, esta noción amplia de lo educativo, con base en una opción y perspectiva emancipadora al entenderla como “praxis pedagógica” que forma a los sujetos para transformar la realidad (Torres, 2009).

En estos escenarios educativos también han transitado viejos sentidos de la educación y emergido otros nuevos, algunos de los cuales recoge Graciela Frigerio en su bello texto leído en la Cátedra Jaime Torres Blandet del CREFAL en 2003. Dada su finalidad de transmisión cultural, la educación posibilita a la vez que las instituciones sociales sean interiorizadas como subjetividad, y que esta se exteriorice como prácticas y relaciones sociales, algunas de las cuales pueden desbordar lo dado, hacer presente lo porvenir, y lo inédito, viable. Así, la responsabilidad educativa es a la vez instituida e instituyente.

Estas reconfiguraciones de la educación en las sociedades contemporáneas han traído consigo una expansión de la noción de pedagogía, entendida como saber (disciplinar o no) sobre las prácticas educativas. La multiplicación de sentidos, escenarios, actores y experiencias educativas más allá de la escuela exige una ampliación del campo de conocimiento pedagógico más allá de la escuela, los maestros y la enseñanza.

Digo “más allá”, porque no hay que desconocer el valioso acumulado de sabiduría, conceptualización y pensamiento pedagógico desde y en torno a las prácticas escolares, en particular las referidas a la enseñanza de las ciencias, las disciplinas y las humanidades. Pero también empiezan a emerger y configurarse saberes que se definen como pedagogía social, pedagogía para la paz, pedagogía de la alteridad, pedagogía de la memoria y pedagogía intercultural que van construyendo un conjunto sistemático de saberes, criterios y orientaciones sobre y para la acción educativa en estas áreas. Este reconocimiento no debe confundirse con el uso desbordado y superficial que hoy se le da a la palabra en expresiones como “pedagogía del peatón”, “pedagogía tributaria” o “pedagogía empresarial”.

La construcción del conocimiento pedagógico se nutre tanto del saber proveniente de los maestros y educadores de base, generalmente (más no exclusivamente) referidas a sus prácticas, como de las indagaciones y reflexiones sistemáticas de intelectuales e investigadores especializados en diálogo con otros campos disciplinares e intelectuales. Los grandes pedagogos modernos y contemporáneos supieron navegar entre la singularidad de las experiencias y sus reconstrucciones narrativas y horizontes intelectuales y políticos más amplios, lo cual les permitió generar conocimientos y pensamientos pedagógicos, a la vez localizados y “generales”, pues trascienden fronteras temporales y espaciales, lo que los convierte en “clásicos”.

Consecuencias formativas

Ya en la formación de maestros y educadores como “profesionales” de la educación y la pedagogía, estas consideraciones tienen sus consecuencias y generan tensiones que han estado presentes en las discusiones en el ámbito universitario. Una de ellas es la de la tensión entre la formación pedagógica y la formación disciplinar. En el momento actual de la facultad de Humanidades, los coloquios

evidenciaron dos posiciones que se sitúan en uno u otro polo. Mientras que en el Departamento de Ciencias Sociales, en particular los profesores de planta de la Licenciatura en Educación Básica con énfasis en Ciencias Sociales (LEBECs), se insiste en la centralidad de las disciplinas de conocimiento que se enseña (por ejemplo, la historia y la geografía) con respecto a la pedagogía, en el precoloquio desarrollado por los docentes del Departamento de Lenguas, estos parecen inclinarse hacia la centralidad de la formación pedagógica.

Quizás las prácticas mismas de formación en ambos departamentos evidencien la complejidad y complementariedad de ambas dimensiones y ámbitos de formación, dado que en los escenarios educativos específicos (escolares o no escolares), los educadores deben poner en juego tanto sus saberes disciplinares e interdisciplinares como su capacidad educativa y sus saberes pedagógicos, en sus múltiples interacciones, transposiciones, superposiciones y confusiones. Ello reclama, más que discusiones, investigaciones sistemáticas al respecto, que permitan superar todo dualismo o reduccionismo.

Referencias

- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali: Universidad del Valle.
- Echeverry, A. (2009). *Un campo conceptual de la pedagogía: una contribución*. Tesis de doctorado en educación. Cali: Universidad del Valle.
- Echeverry, A. (Ed.) (2015). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Freire, P. (1996). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2003). *Sentidos del verbo educar*. Pátzcuaro: CREFAL.
- Martínez, A. y Orozco, J. (2015). "Educación. Un campo de agenciamiento", en Echeverry A. (editor). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Runge, K.; Garcés J.F.; Muñoz, D. „La pedagogía como campo profesional y disciplinar“, en Echeverry A. (editor). *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Torres, A. (2009). *La educación popular. Trayectoria y actualidad*. Bogotá: El Búho.
- Zuluaga, O. L. y Echeverry J. A. (2003). "Campo intelectual de la educación y campo pedagógico: posibilidades, complementos y diferencias", en: Zuluaga, O. L. et al, *Pedagogía y epistemología*. Bogotá: Magisterio.

¿Reinventar la educación en ciencias?

Norma Constanza
Castaño Cuéllar
Profesora del Departamento
de Biología de la UPN

Mi consejo es que sigan inventando maneras de llegar a nuestra propia realidad, que entren en el detalle de las culturas. Nosotros como educadores debemos aprender mucho más de las realidades propias, saberlas distinguir, saberlas analizar, saberlas amar, y esas realidades están totalmente fuera de los esquemas educativos tradicionales y clásicos.

Orlando Fals Borda

Para el tema del Coloquio, “Educación, pedagogías y didácticas como campo de acción de la UPN”, presento en primer lugar la interpretación de los planteamientos principales realizados en el pre-coloquio de la Facultad de Ciencia y Tecnología, y en segundo lugar apreciaciones propias sobre la formación de maestros y lo que compete en términos de pedagogía y nuestras propias realidades¹.

Campo de acción y campo de conocimiento

Se pregunta si el campo de acción se refiere a la educación, a la pedagogía o a la enseñanza. Al mismo tiempo se plantea si en la Facultad se puede hablar de educación en ciencias, educación para ciencias o de educación a través de las ciencias. De igual manera se alude, desde la perspectiva de Cachapuz (2002), a que inmersos en la educación en ciencias hay aspectos de carácter sociopolítico, económico, científico, tecnológico y de educación/formación, que constituyen ese campo.

Desde esta perspectiva, la noción de campo se considera, siguiendo a Bourdieu (2004), como el universo en el que se insertan agentes e instituciones que producen o difunden el arte, la literatura o la ciencia, que aunque es un mundo social como los otros, obedece a leyes sociales más o menos específicas. La noción de campo designa precisamente ese espacio relativamente autónomo, provisto de sus propias leyes. Consecuentemente se afirma que en lo que corresponde a la investigación científica, las investigaciones o los investigadores dominantes definen lo que es válido en un momento dado.

1 Basadas principalmente en Castaño (2014).

Aspectos relacionados con la formación como campo de investigación

En lo que se refiere a la formación en áreas como matemáticas, los cuestionamientos giran en torno a si ello implica conocer las matemáticas para la enseñanza, tener experiencias de actividad matemática, conocer sobre las matemáticas o saber cómo se aprenden, o si es posible construir los programas desde modelos de conocimiento del profesor de matemáticas. Esto implicaría reconceptualizar las relaciones investigación-formación-innovación-acción y asumir la educación del profesor de matemáticas como campo de investigación.

Se afirma que el conocimiento del profesor de matemáticas debe ser holístico tanto en su acción como en su formación, y coherente con la propuesta curricular para formar cultura matemática en la sociedad.

Campo de conocimiento como producción y acción

Se precisa que un campo de conocimiento tiene aspectos de formalización teórica y de acción, referida a la formación de profesores, escuela y comunidad. Desde la idea de complejidad, se traduciría en prácticas en contexto y relaciones teoría-práctica-teoría y en formación política, epistemológica, ontológica y en investigación.

Así se favorecería la producción de conocimiento (principalmente en el campo de las didácticas específicas), comprensión y transformación de realidades educativas mediante las prácticas (reflexión, sistematización).

Formación de maestros en condiciones de diversidad

Si damos un vistazo a algunas noticias relacionadas con la ciencia y la tecnología, aparecidas en los medios y en las redes sociales en la semana anterior al Coloquio, se encuentran por ejemplo:

- *Revista Semana* (20-04-2015): “Colombia es el segundo país donde se asesinaron más activistas ambientales en el 2014, fueron asesinados 25 activistas, 15 de ellos indígenas”.
- Facebook: “Los niños para poder llegar a la escuela deben recorrer entre 4 y 18 kilómetros, que les demandan muchas horas para llegar a la escuela”.
- Facebook: “Exterminan en silencio a la mayor nación indígena de Colombia. El río madre fue privatizado para el servicio de la industria agrícola y la explotación del carbón”.
- Facebook: “Trastorno por déficit de naturaleza en la escuela”.

- *El Tiempo* (7-04-2015): “Jóvenes bogotanos prefieren primero ser felices y luego sabios”.

La pregunta es ¿Tienen estos hechos alguna relación con la formación de maestros en ciencias de la naturaleza? ¿Atendemos estas realidades en la formación de maestros?

En lo que se refiere a la enseñanza de la biología, se encuentra que: “Los enfoques con los que se ha abordado la enseñanza, provienen más de la estructuración de elementos políticos, administrativos y normativos que del establecimiento de criterios sobre lo que debe ser la función de la enseñanza en sí misma” (Chona et al., 1998).

Es posible que esto no sea exclusivo de la enseñanza de la biología, ni de las ciencias de la naturaleza, pues hoy las políticas públicas educativas están reducidas a planteamientos homogenizantes alrededor de las competencias para el trabajo y lo productivo, que generan exclusión de los derechos sociales, negando incluso el acceso al conocimiento a las comunidades, especialmente en las regiones con alta diversidad cultural. Esto delimita escenarios particulares en relación con la apropiación del conocimiento y requiere diferentes formas de pensar sobre la educación, particularmente en el ámbito académico.

Desde la formación de maestros se considera vital el compromiso con las realidades concretas, a partir de la comprensión de las particularidades del contexto y de los vínculos con las poblaciones, en la perspectiva de trascender con sentido las posibilidades de vida de las personas y de las comunidades, no desde la lógica del desarrollo, el crecimiento económico y el consumismo; sino desde paradigmas alternativos que constituyen otras mentalidades, otras visiones de mundo y otras formas de vida.

Es necesario incentivar otras búsquedas como manera de influir en otras nociones, otros espacios y otros roles para la concepción de maestro en el campo de las ciencias de la naturaleza. Estas acciones, a su vez, pueden impactar en la generación de alternativas para el ejercicio profesional del educador, las cuales superan el rol tradicional del maestro “de aula”, a la vez que aportan reflexiones acerca de la enseñanza como campo de conocimiento que se constituye más allá de la relación instrumental entre la teoría y la práctica.

Es necesario implementar en la educación en ciencias el reconocimiento de la diversidad cultural, de modo que se enriquezcan las perspectivas conceptuales y epistemológicas con enfoques semánticos, culturales e históricos. Es necesario de realizar investigaciones que permitan comprender tal fenómeno; para eso se requieren enfoques contemporáneos sobre el conocimiento, que lo entiendan más como una actividad orientada culturalmente. Así se puede asumir que la educación de las ciencias de la naturaleza requiere ser comprendida dentro de un contexto cultural específico, porque la apropiación y construcción conceptual dependen también de los valores, decisiones, creencias sobre lo que es verdadero,

creíble, cognoscible, lógico, no solo para quien enseña, sino también para quien aprende (Molina, 2010).

Negar la condición pluricultural constituye un lastre histórico por el desconocimiento que tenemos de nosotros mismos y condiciona las posibilidades de construir, desde la educación, sociedades justas e incluyentes, en las que se puedan utilizar todos los saberes y talentos para construir el presente y el futuro (Mato, 2008).

Resulta indispensable que el profesor, como mediador del conocimiento, tenga una conciencia y un entendimiento claros sobre los orígenes, los contextos y las implicaciones del conocimiento que enseña.

El concepto de *contexto* podría requerirse como forma de articular el conocimiento, la pedagogía y la didáctica en entornos particularmente diversos. No parece azaroso que se considere que el siglo xx es el siglo de la crisis de la experiencia, y que la idea de contexto sea aún hoy bastante difusa en un periodo histórico globalizado en el que se habla de la crisis del sujeto cartesiano.

Si se considera al campo de la educación como una labor pedagógica y en beneficio de la sociedad en su conjunto, es necesario elaborar propuestas, críticas y alternativas, pues “el conocimiento no se constituye independientemente ni se da en un vacío ideológico” (Leff, 1986, p. 36).

Por eso, la gradual reformulación de lo pedagógico confluye con la importancia que tienen los factores de orden cognitivo en los modelos políticos y económicos contemporáneos, lo que a su vez puede explicar el rol atribuido a la educación en el desarrollo multidimensional de los países. Esto ilustra de una u otra manera la visibilización de la pedagogía en distintos campos de la acción humana.

Nuestra situación es algo compleja, afirma Santos (2006). Podemos afirmar que tenemos problemas modernos para los cuales no tenemos soluciones modernas. Y esto le da a nuestro tiempo el carácter de transición: tenemos que hacer un esfuerzo muy exigente por reinventar la emancipación social.

Nuestro primer problema para quienes habitamos en el Sur, es que las teorías están fuera de lugar: no se adecuan realmente a nuestras realidades sociales. Hoy vivimos un problema complicado, una discrepancia entre teoría y práctica social que es dañina para la teoría y también para la práctica. Para una teoría ciega, la práctica social es invisible; para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante. No es simplemente un conocimiento nuevo lo que necesitamos; sino un nuevo modo de producción de conocimiento. No necesitamos alternativas, necesitamos un pensamiento alternativo de las alternativas (Santos, 2006).

En fin, parece que es urgente reinventar los procesos de formación de maestros en ciencias de la naturaleza, matemáticas y tecnología, de modo que se propicie un debate acerca, por ejemplo, del lugar de los conocimientos específicos, su relación con las distintas realidades del país, el papel de la pedagogía y, por qué no, los propósitos de la educación en las condiciones contemporáneas en las que vivimos.

Referencias bibliográficas

- Bourdieu, P. (2004). *Os usos sociais da ciência*. São Paulo: Editora Unesp.
- Cachapuz, A.; Paraia, J. y Jorge, M. (2002). *Ciência, educação em ciências e ensino de ciências*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Castaño, N. C. (2014). Las relaciones modernización, educación, conocimiento, poder y la urgencia de construir formas alternativas de pensamiento para la educación en ciencias. En: *Enseñanza de las ciencias y cultura: múltiples aproximaciones*. Serie Grupos N.º 7. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Chona, G.; Castaño, N. C. et ál. (1998). Lo que nos dice la historia de la enseñanza de la biología en Colombia. Una aproximación. *Tecné, Episteme y Didaxis*, 4 (2), 5-10.
- Leff, E. (1986). *Los problemas del conocimiento y la perspectiva ambiental del desarrollo*. México: Siglo XXI editores.
- Mato, D. (2008). No hay saber “universal”, la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18(35), 101-116.
- Molina, A. (2010). Una relación urgente: Enseñanza de las ciencias y contexto cultural. *Revista EDUCYT*, 1(1), 76-88.
- Santos, B. (2006). La sociología de las ausencias y la sociología de las emergencias: Para una ecología de saberes. Capítulo I. En: *Renovar la teoría crítica y Reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. Disponible en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/edicion/santos/Capitulo%20I.pdf>

Educación, pedagogías y didácticas en el campo de acción de la UPN

Carlos Ernesto Noguera-Ramírez

Decano de la Facultad de Educación y profesor titular de la UPN, investigador del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica

En primer lugar, quiero destacar la pertinencia e importancia que tiene esta propuesta, liderada por la Vicerrectoría Académica, pues considero que tanto los pre-coloquios como los paneles que hoy inauguramos constituyen escenarios estratégicos para animar una discusión que hemos eludido durante mucho tiempo en la Universidad y que, sin embargo, es definitiva para el futuro institucional.

En segundo lugar, quisiera aclarar que las ideas que voy a presentar no representan la postura de la Facultad de Educación ni pretenden ser una síntesis de las posiciones o concepciones de profesores o grupos de investigación de la Facultad. Si bien realizamos un pre-coloquio, considero que los planteamientos allí expuestos fueron muy variados y dispersos, y no hubo tiempo suficiente como para llegar a unas mínimas conclusiones que me permitieran realizar aquí una presentación. Por tal motivo, lo que aquí planteo solo me compromete en mi condición de profesor y decano de esta facultad. De ahí que escribo estas líneas en una tensión entre cierto pesimismo bien informado y cultivado, resultado de mi trayectoria profesional y académica y, por otra parte, una necesaria dosis de prudencia y optimismo que me asiste en mi actual condición de decano.

Para entrar en materia quiero realizar un breve panorama de la cuestión, para lo cual, por tradición formativa y profesional, debo recurrir a una mirada histórica. Un primer elemento que pongo en consideración es la gran distancia institucional entre la Universidad de la que fui estudiante, aquella en la que me inicié como profesor e investigador y la actual, en la que nos encontramos hoy. Tal distancia podría ilustrarla gráficamente como el paso del *campus pedagógico* hacia las islas disciplinares pasando por las parcelas didácticas. Con esta imagen quiero señalar un primer momento, inicios de la década de 1980, en el cual se ofrecía una mínima pero común formación pedagógica para todos los estudiantes de la Universidad a través del Departamento de Psicopedagogía. Igualmente, era el momento en el que los estudiantes, si bien nos matriculábamos en un programa, recibíamos formación en las distintas facultades de la Universidad: Lengua Extranjera, Ética y Taller de Lengua, en la Facultad de Humanidades; Matemáticas, Estadísticas o Biología y Bioquímica, en la Facultad de Ciencia y Tecnología; Teatro o alguna otra electiva artística, en la Facultad de Artes; y cursos de deporte o recreación en la Facultad de Educación Física.

Una década después, cuando ingresé como profesor temporal (artículo 99), a pesar de ser contratado por la Facultad de Educación, fui profesor de diferentes

grupos de estudiantes de Ciencias Sociales, Química, Música, Biología, Preescolar o Educación Física: me sentía profesor de la Universidad y conocí varios salones de los edificios A, B y C, y del Nogal.

Hace algo más de una década, cuando ingresé a la carrera docente como profesor de planta, me vi, repentinamente, como profesor de un programa curricular y compelido a defenderlo, a pesar de sólidas razones en contra de ello compartidas con otros colegas, ante una comisión de pares evaluadores que debían conceputar sobre la continuidad del “registro calificado”. Este nuevo escenario institucional difícilmente podría calificarse como universidad, pues el intercambio entre programas (tanto de estudiantes como de profesores, con algunas excepciones) es mínimo. Así que del *campus pedagógico* de los años ochenta en donde se discutían las ideas de Bourdieu y Bernstein al lado de las de Mario Díaz, Rafael Flórez, Antanas Mockus, Olga Lucía Zuluaga, Aracelly de Tezanos, Marco Raúl Mejía, y muchos más, hemos pasado a una zonas de aislamiento en ciertas disciplinas a través de ciertas parcelas didácticas en donde grupos de especialistas están más cerca de pares de fuera de la Universidad y el país que de los colegas de la propia Universidad.

En otras palabras, podría decirse que abandonamos una propuesta de formación pedagógica común (con muchos problemas), por un aislamiento en parcelas profesionales y disciplinares con mínimos contactos interdepartamentos e interfacultades y, por el contrario, con fuertes lazos con el exterior. Desde luego, esta situación no ha sido una opción institucional; no se trata de una apuesta que hayamos emprendido colectivamente como profesores de la Universidad; más bien es un efecto de ciertas formas de gobierno institucional y personal que nos han llevado a una dinámica performativa de autoevaluación y competencia por la acreditación personal, de nuestros programas curriculares y, ahora, de la institución en general.

En esa dinámica, nuestro campus pedagógico se ha fragmentado y dispersado al punto que, por ejemplo, en el Departamento de Psicopedagogía la formación pedagógica común consiste en dos lánguidos cursos de Historia de la Educación y de Corrientes Pedagógicas. Y a pesar de diversos intentos que tienen su punto de origen en una propuesta colectiva producida hace ya siete años por un importante colectivo de profesores de la llamada “generación de relevo”, aún no ha sido posible, y —por lo que se puede prever— aún no será posible transformar de manera significativa. Son siete años de varias tentativas que se han estrellado contra las fuertes murallas que cada programa curricular ha erigido para proteger su territorio como de invasores extranjeros o de amenazas e interferencias externas.

Volviendo a nuestra historia, es preciso señalar que en el mismo momento en que se abandonó el AFPD de la Universidad, el Instituto Pedagógico Nacional, con una trayectoria de más de seis décadas de formación de maestras y maestros, renunció a la formación de bachilleres pedagógicos y de normalistas superiores para convertirse en un distinguido colegio como otros de la ciudad y el país. Tal

vez ese acontecimiento haya coincidido con el abandono de las prácticas, pues ya no se practica y los salones de espejos del IPN no han quedado ni como memoria de la época de la “anexa” como institución clásica de la práctica docente. Así, de la práctica al lado del maestro director se ha pasado a privilegiar la investigación y la innovación con el propósito de transformar la práctica. Quizá también ese acontecimiento esté relacionado con el giro de la formación de maestros hacia la formación de... digamos, profesionales de la educación, pues no solo formamos para trabajar en escuelas, en las aulas de clase, sino en otros espacios y escenarios educativos. Los perfiles de egreso y ocupacionales de varios de nuestros programas curriculares forman no solo profesores sino educadores y algunos de ellos, incluso, profesionales para trabajar fuera de las aulas (como es el caso de la Licenciatura en Psicología y Pedagogía o de la Licenciatura en Recreación y Turismo).

Según el panorama anterior resulta evidente que hoy no tenemos una apuesta común, y ante el desprestigio de la profesión de maestro agenciado por los medios de comunicación que hacen eco de ciertas políticas educativas reduccionistas y economicistas, la única alternativa para nuestra sobrevivencia y consolidación institucional en el panorama de las universidades estatales es la construcción colectiva de un perfil particular para la formación de profesionales de la educación. Hablo de profesionales de la educación y no de maestros, pues también resulta evidente en las actuales condiciones que no podemos formar solo maestros para el aula, sino también, que es necesario formar profesionales que se ocupen de lo que algunos colegas anglosajones han llamado la “educacionalización” de los problemas sociales, asunto cada vez más presente en nuestro medio cuya mejor evidencia es la proliferación de pedagogías (de la tierra, de la paz, de la memoria, de la ciudadanía, del ocio, de género, etnopedagogías, afropedagogías, tecnopedagogías, ecopedagogías, etcétera).

Pero formar profesionales de la educación que tengan una marca pedagógica implica reconocer que existen tradiciones intelectuales de la pedagogía o tradiciones pedagógicas que han elaborado teorizaciones, conceptos, modelos, métodos, técnicas y que han dado lugar a corrientes o tendencias. Existe lo que algunos llamamos un horizonte conceptual, y otros, un canon de la pedagogía, pues hay unos clásicos y unos autores contemporáneos que retoman, actualizan, replantean o se distancian de esos clásicos para pensar los asuntos de la educación, la formación, la enseñanza y el aprendizaje (y es a propósito de estos dos últimos conceptos que entran en escena la didáctica o las didácticas). Así, un profesional de la educación de la UPN podría ser un profesional formado en una fuerte cultura pedagógica sobre la cual se asienta la formación didáctica y disciplinar.

Formar profesionales de la educación con una impronta pedagógica (de la Pedagógica) implica, también, recuperar el escenario de universidad, lo que significa romper los compartimentos de los programas curriculares para ofrecerles a nuestros estudiantes la posibilidad de recorrer las distintas facultades

para complementar su formación. Finalmente, formar profesionales de la educación a partir de los estudiantes que llegan a nuestra universidad implica una apuesta ética y estética que pasa por hacer del espacio universitario, no una utopía de formación, sino más bien construir un espacio heterotópico para la formación que no puede parecerse a la vida corriente: un espacio heterotópico es un espacio libre de ventas ambulantes, de chazas, de sustancias psicoactivas, de alcohol. Estos son asuntos del orden de lo privado, del barrio, del parche, de la ciudad. Un escenario para la formación de profesionales de la educación con impronta pedagógica es un escenario que posibilite la reflexión, el pensamiento, la conversación, la conversión, el encuentro, el intercambio de ideas y no de mercancías. Un escenario libre de mercado; criticamos al mercado, criticamos la mercantilización de la educación, pero somos tolerantes con la mercantilización dentro de la Universidad. Un escenario para la formación de profesionales de la educación con impronta pedagógica es un escenario para la construcción de éticas y estéticas diferentes de las del barrio, de la calle, del parche. Diferentes porque son objeto de estudio, de análisis, de deconstrucción. Como diría Freire: “No es posible la formación docente indiferente a la boniteza y a la decencia que nos exige el estar en el mundo, con el mundo y con los otros”.

La pedagogía y las didácticas de las artes.

Campos de acción, campos de saber para la formación profesoral

Miguel Alfonso
Decano (e)
Facultad de Bellas Artes

Todo profesional comprometido y apasionado es un artista; y arte no significa aquí solo la búsqueda de armonía y ritmo, de belleza y refinamiento, sino de sentido profundo, de fuerza creadora, de revelación y fecundidad

William Ospina

El presente texto se ofrece en el contexto de la celebración de los sesenta años de la Universidad Pedagógica Nacional. Es un documento en el que se intenta, por un lado, responder a interrogantes acerca de las perspectivas que sobre la pedagogía y la didáctica se construyen en la Facultad de Artes y que son la provocación para este primer coloquio. En segundo lugar, procura acercamientos para una probable y desprovista formación interdisciplinar de futuros profesores. En tercer lugar, es una apuesta por volver a los estudiantes como sujetos de transformación y futuros formadores de ciudadanía.

En un evento como este, en el que nos vemos socializando los atisbos que se arrojan sobre la pedagogía y la didáctica, sucede con frecuencia que nos basamos en discursos ajenos, lo cual permite reconocer teorías, conceptos y autores, que es de suyo labor de una institución universitaria. Sin embargo, considero que deberíamos arriesgar, generar tentativas o algún tipo de dispositivo (práctico, discursivo y alternativo) para una educación acorde al país que soñamos sea el de la paz.

Las preguntas generadoras de este encuentro giran en torno a:

- Los referentes teóricos desde los que se piensa la formación de profesores,
- Las implicaciones de los referentes para la Universidad, las relaciones entre pedagogías, didácticas y disciplinas o saberes escolares y
- si se reconoce la diversidad de posturas pedagógicas y didácticas desarrolladas en el territorio nacional.

A fin de aportar en la discusión el plan de presentación es el siguiente: En primera instancia, se propone una clarificación del lugar de enunciación desde el que nos pronunciamos; en segundo lugar, aportamos a la discusión algunos

dilemas que acompañan el complejo campo de la educación, seguido de una breve apelación al lugar de la didáctica en la formación universitaria en artes. Luego se presentan las perspectivas teóricas utilizadas como utillaje conceptual en los programas de la facultad de Artes. Para terminar, arriesgamos la presentación de un modelo acerca de los asuntos concernidos.

El lugar desde el que nos comunicamos

En estos momentos se presagia una Universidad que retoma su papel protagonista en la configuración de un tejido social y pedagógico; una Universidad que ambiciona tramitar dispositivos de formación para una Colombia en paz (como reza el Proyecto de Desarrollo Institucional). Es, quizá, una encomiástica oportunidad para generar nuevos discursos y ámbitos de discusión, en los que las artes y las culturas tienen un incalculable aporte.

En la Facultad de Artes, para empezar, se asume la formación de profesores como misión institucional, como objeto de conocimiento y de producción de saber. No obstante, al incluir —e incluirnos— en otros sectores en los que intervenimos, este proyecto estructural se matiza habida cuenta de las preguntas nuevas que hace la sociedad, la región, la ciudad o sus pobladores a los proyectos curriculares.

Con la labor de Concertación¹, por ejemplo, nos vimos en la obligación de pensarnos en términos de diálogo con las culturas, de volver a la naturaleza, al ambiente, al pensamiento ancestral, a nuestras tradiciones; no sólo como patrimonio cultural sino formativo de los futuros profesores. Esta situación ha dado lugar a acercamientos situados, ya que se trata de mirar la universidad con perspectiva de región y aprender de muchas experiencias que empezamos a signar con nombres —acaso resonantes— como: *estéticas emergentes* y *pedagogías relacionales*. Muchas de estas circulan a lo largo del territorio nacional y las empezamos a considerar como materia de trabajo en algunos de los espacios académicos de la facultad.

Así mismo, del programa Colombia Creativa recogemos las experiencias de artistas/docentes en ejercicio que no poseen título, pero avanzan en el posicionamiento de prácticas educativas —y aún de políticas— para favorecer sectores marginales, deprimidos o con necesidades sociales particulares. En este ámbito el arte se *sitúa* en proyección inclusiva, relacional y como escenario de desarrollo integral. Aquí, los *profesionalizantes* interpelan acerca de recursos teóricos o de los dispositivos pedagógicos para trabajar en terrenos como la primera infancia,

1 La facultad de Artes de la Universidad participa de la construcción de los instrumentos de supervisión del Programa Nacional de Concertación del Ministerio de Cultura, en su consolidación, las visitas a las entidades y producción de sentido del programa mismo y de los hallazgos, que se elevan a discusiones académicas.

el ámbito familiar, el desplazamiento, la inclusión de etnias, la activación de formas de formación ciudadana, nuevas dinámicas curriculares en las artes, etc.

Por último, con la creación de diplomados para sectores poblaciones que ejercitan prácticas sociales, llamadas periféricas, asoman preguntas mucho más complejas, relacionadas con nuevos conocimientos e industrias culturales (en este momento, para ilustrar, estamos procurando la construcción de diplomados relacionados con las emociones, las nuevas manifestaciones corporales y performáticas, tal como se realizó con expresiones como el hip-hop o técnicas circenses).

Una vez más, algunas prácticas sociales, esta vez urbanas, interrogan la academia. Lo que ocurre en las artes particularmente, ya que todas estas prácticas pasan por el trabajo físico, la expresividad o la performance.

Se reconoce, en consecuencia, la existencia de otros escenarios ajenos a la escuela, donde debemos trabajar, y que tensionan la formación profesoral en su conjunto.

Sobre lo didáctico y lo pedagógico

Iniciar una reflexión sobre estos asuntos implica tener en cuenta las siguientes cuestiones:

1. El marco institucional en el que se encuentran nuestros procesos, se trata, como se expresó, de formación docente.
2. Unos lugares y contextos que dan paso a situaciones: una nación multicultural, desmembrada, *poliforme*, envilecida por décadas de violencia, corrupción, marginalidad, exclusión, ignorancia (que según Zuleta no es falta de saber sino excesiva confianza de la propia opinión) y empobrecimiento en todas sus expresiones. Una ciudad de todos y de nadie, donde campea el hampa, las micro mafias y la inestabilidad. Donde la vida no es objeto de defensa, donde, por el contrario, se birla su sentido.
3. Un tiempo: el actual, el de la llamada contemporaneidad, posmodernidad, cambio de época, o época de giros (semiótico, lingüístico, cultural, etc.), de avance vertiginoso en las tecnologías y, sobre todo, de la fragilidad de las relaciones (Bauman, 2006). Este asunto es importante, pues el consumo, la frivolidad, los medios de comunicación o las tendencias musicales han *desinfantilizado* al niño, que es, en suma, el destinatario de toda reflexión pedagógica. El otro tema, relacionado con el giro temporal, tiene que ver con la *auto-intensificación de las experiencias* (como lo llama Sloterdijk, 2000 y 2001), las cuales pasan por el cuerpo. El citado autor define muy bien lo que llama “el género pos-humano” sustentado en aquellas actividades de consumo, tecnología y medios de comunicación.

4. La condición social, cultural y psíquica de los estudiantes que ingresan a la Universidad. Es cuestión muy importante de asumir como objeto de análisis, y ámbito a considerar dentro de los temarios de formación profesoral, ya que se trata de personas con características particulares, como muchos de nosotros: marginados por una sociedad consumista, que cultiva el ego, la competencia y la discriminación, que desestima la autoaceptación, el respeto, la convivencia, el cuidado de sí y de lo público.

De lo didáctico en la formación universitaria en artes

Uno de los temas centrales en la investigación en formación superior es la construcción de los saberes profesionales, sus procesos de configuración, sus fuentes y los recortes en contenidos a que dan lugar sus modos de transmisión.

En consecuencia, la didáctica es para la facultad de artes un campo de producción de conocimiento y de investigación. Lo es, puesto que en la Universidad se sitúan dos tipos de práctica diferentes (las socioprofesionales y las de formación artística). Tratar de dar cuenta de la tensión entre éstas, de aportar elementos para la configuración de un modelo teórico sobre los formatos de actividad didáctica, se tornan en obligaciones de la facultad en el camino de rendir cuenta de un campo que permanece oculto y difuso.

Un estudio de orden didáctico ha de determinar cuáles saberes de referencia artística se movilizan en la formación superior y cuál es su origen. Así mismo, se debe empezar a analizar los procesos didácticos, los contenidos que se despliegan para su enseñanza y su aprendizaje, las estrategias docentes, las actividades conjuntas que se despliegan y el lugar y significación de los objetos artísticos y culturales, desplegados en el aula en la construcción de los saberes emergentes.

En el campo de la didáctica, la existencia de objetos específicos de conocimiento permite mantener ámbitos disciplinarios didácticos vinculados con lo específico de sus objetos de saber. En el caso de las artes, y en particular de la formación superior, implica operaciones con este campo disciplinar. Existe un conjunto de transposiciones en las situaciones de enseñanza aprendizaje adaptadas y relacionadas —en grados que están por aclarar— con las prácticas de referencia.

Es nuestra opinión que las prácticas socioprofesionales (y también, aunque en menor medida, las socioculturales) son modificadas por el proyecto de formación que se desarrolló en las academias² y, actualmente, en la Universidad. En

2 Es necesario establecer una diferencia entre academias y la academia. La primera palabra hace referencia a las escuelas que forman actores, la mayoría de modo no formal. Se estila en Colombia, el uso de Academia de Artes como sinónimo de una escuela de formación muy cercana a las prácticas profesionales y a los procedimientos de los artistas. Aquí, la Academia corresponde a un espacio institucionalizado, y por lo tanto reglamentado que ofrece procesos de formación especializados y formales.

esta transición, las disciplinas se independizan progresivamente de las prácticas profesionales y, posteriormente, las afectan dando lugar a procesos de institucionalización, a la emergencia y organización de campos de saberes “academizados”, formalizados, sistematizados. Dicho de otra manera: los procesos de institucionalización de las prácticas artísticas y culturales dan lugar a la emergencia y organización de campos de saberes y de formas de transmitirlos. Este asunto es parte central en la tesis doctoral que tuve la oportunidad de trabajar y en la que se propone un modelo sobre las formas didácticas de actividad teatral superior.

Sobre la formación

El acervo de reflexiones sobre la educación es amplio. Innumerables los textos sobre pedagogía y muchos los pedagogos que se dan a la tarea de definirla. Reflexión, saber, teoría, discurso, disciplina y hasta práctica cultural son las formas de hacer notar un conocimiento que, de todos modos, da cuenta de los procesos educativos y de formación.

Compartimos las acepciones de la pedagogía y de la didáctica como campos de saber. Tema que conduce, por supuesto, a Bourdieu, para quien los *campos* son sistemas de posiciones sociales definidas unas en relación con las restantes, en donde cohabitan verdades objetivas y contradicciones; por ello es, también, un escenario de tensiones, debates y producciones simbólicas. El campo es un espacio social dinámico y estructurado, constituido por puestos jerarquizados y reglas de juego propias, y en el que las personas se relacionan continua y permanentemente (1968).

En la facultad, seguimos ejemplificando, coexisten diferentes enfoques epistemológicos de la pedagogía: La Licenciatura en Educación Musical aborda sus procesos bajo la perspectiva socio-constructivista; en la Licenciatura en Artes Visuales se acoge, igualmente, la perspectiva socio-constructivista articulada a las tendencias críticas de la pedagogía. En la Licenciatura en Artes Escénicas se está tratando de elaborar un nuevo constructo basado, especialmente, en el paradigma del aprendizaje situado, la cognición distribuida y los dispositivos de formación en alternancia para las prácticas pedagógicas³. En todos los programas y en muchos de los espacios académicos -y bajo distintos matices-, nos interrogamos acerca del rol del profesor, pero recalando la formación de la persona. La

3 Como se percibe, los tres programas coinciden en la apuesta por lo sociocultural pero, dado que el trabajo artístico es conjunto y relacional, existe una coincidencia con postulados pos vygotskianos en los que el mundo social es hecho por personas que interactúan; es dinámico, cambiante y contextualizado. Y el contexto se propone como escenario en el que se vive y se participa.

En estas perspectivas socioculturalistas el aprendizaje no es adquisición cognitiva de hechos o conocimientos sino construcción de versiones de la experiencia por personas que actúan juntas e incluye dimensiones del orden cognitivo, emocional y ambiental.

El conocimiento, en esta perspectiva, es el uso de recursos (sociales, materiales, experienciales, estéticos, culturales) que se tienen a la mano.

formación como proceso significativo y propedéutico previo, la persona como singularidad, constituida por efecto de interacciones y marcos semióticos socio-culturales y afectivos.

En estas tensiones se procura un modelo pedagógico, a modo de constructo explicativo y que es fruto de las otras tensiones del campo: el vínculo entre la ciencia y el arte; entre la formación y las experiencias subjetivas y entre las formas institucionalizadas con saberes poco estructurados como los llama Bruner. Es un planteamiento que se espera sirva de aporte en el debate para la construcción de nuevos horizontes en el sector educativo y para una formación profesoral interdisciplinaria y holística.

Vida-arte-formación humana, conforman la triada que caracteriza nuestra idea central



El gráfico representa relaciones características de la estructura que tratamos de modelizar. Es un intento explicativo de los elementos más importantes desde los cuales se organiza la experiencia formativa.

En el arte, como la pedagogía, convergen muchas definiciones, hay un espesor de discursos y de prácticas. Aquí se le considera como un acontecimiento, como saber y como objeto intensificado de experiencia estética.

El arte, en nuestra propuesta, se encuentra en el centro a modo de mediación crucial para el desarrollo integral y holístico de la persona; en beneficio del aprendizaje de vivir la vida. En efecto, como hemos anunciado previamente, es

necesario tener en cuenta las particularidades socio emocionales de los estudiantes que ingresan a la Universidad. Fomentar la vida, fundarla como escenario para el cuidado de sí, del Otro, de lo cercano obliga a una formación que coadyuve en la cristalización de proyectos relacionales, en la confianza, la credibilidad, la honestidad, la sinceridad, la transparencia, la autorregulación.

Sabemos, con algunos pensadores latinoamericanos, que en la educación hay una fuente de riqueza, con la cual se logra concienciar, liberar, constituir o afectar las personas a fin de construir nuevos y mejores proyectos de vida.

Me sumo a la configuración de una pedagogía para vivir, que, en tanto verbo implica acción, y es, también, sinónimo de creación, encuentro dialógico⁴, contemplación, construcción, aliento, consciencia, contención, aceptación, relación, presencia y presentación, placer y germinación... tensión y conflicto. En consecuencia los procesos de formación son actos de resistencia, prácticas sociales que reavivan actos históricos, que dan asiento a nuevas existencias. Como es posible advertir, estas palabras acercan el arte a la pedagogía (o a la inversa) y ésta a la constitución de existencia, de resguardo y preservación.

En un estudio sobre teatro y multiculturalismo decía Ian Watson, al referirse al trabajo del Odin Theatre, que en esta compañía bien pudiera hablarse de *transformancias* (Barba, 2008, p. 10). Con ello señala que los proyectos no se limitan a las performances, también procuran transformar, hacen aflorar, vuelven visibles componentes, ponen en relación, entretejen significaciones. En ese sentido el arte empieza a ser una manera de contemplar al otro y de contemplarse a sí mismo, una “consciencia receptiva”, que se usufructúa para renovar la percepción interna y externa de la realidad (Jauss, 1986). El término que define este proceso es el de *aisthesis*: la poética de la contemplación, una experiencia estético-receptiva.

Ello debido a que no sabemos mirarnos (a nosotros mismos y a los demás), en virtud de lo cual es un tema para *pedagogizarlo* en todos los contextos de la Universidad.

Hay unas dimensiones que nos parece importante considerar si vamos a defender la vida:

En primer lugar priorizar la persona implica sobre imponerla a la enseñanza de contenidos. Cuando al comenzar hacía referencia de las condiciones psíquicas del estudiante me refería a que este es el sujeto y el objeto de transformaciones, de ahí la palabra *trans-formancias*.

En segundo lugar, considerar lo *abductivo*; concepto que, tomado desde el teatro y desde la lingüística de Peirce,⁵ significa que uno puede ejercer probabilidades

4 En el sentido bajtiniano, es decir polifónico, socializante y agonal.

5 Escribió en 1854 el mentado Pierce: “Resulta casi imposible concebir que la verdad pueda no ser absoluta; y sin embargo, la verdad del hombre nunca es absoluta, porque la base del Hecho es la hipótesis”. De este modo la abducción es una forma de razonar cuya conclusión es una hipótesis.

puesto que el mundo no tiene verdades acabadas. La obra, especialmente visual y escénica, como dice Umberto Eco, es abierta; lo cual quiere decir que yo puedo conjeturar hipótesis, elaborar probabilidades que puedan ser ciertas. Lo anterior es muy interesante porque significa que ya no podemos evaluar como lo hacíamos antes.

En tercer lugar, abogamos por volver al cuerpo que junto con lo sensorial y sensual, establecen la principal cualidad del arte. Por tanto se sitúan como capacidades a desarrollar para la formación de un nuevo profesor, formación que ha de llevarse a cabo desde lo que llamamos —con sentidos que tratamos de despejar— la pedagogía de la presencia, de la expresividad, la poética y de lo simbólico.

Los elementos propuestos parecen constitutivos de las artes, de hecho son distintivos de estas. En el proyecto de aclarar cuáles son los elementos que constituyen el campo de la pedagogía de las artes hemos ubicado varios escenarios en los que la vida es cuestión cardinal. El asunto de la formación profesoral es estructural y las artes el objeto que permite dirimir lo específico de unos procesos educativos. Pero la *persona*, sus dimensiones, el proyecto humano, es el tema sobre el que concurren todas las dinámicas.

Emplazar la persona en la reflexión pedagógica no es nuevo, se acepta. No obstante, según nuestro discernimiento, debemos hacerlo en la perspectiva de la formación artística. En tal sentido, suponemos una relación entre la dimensión ética y la estética. Michel Onfray (2009) tiene una figura que apoya este vínculo. Para Onfray la “escultura de sí” define un ser humano que hace de la ética una estética: sujeto que ante las cualidades consideradas correctas (por ejemplo, la contención, la humildad, la moderación, la generosidad, la solidaridad, el perdón), se constituye en imagen de energía, de la grandeza, de la diferencia, de lo sublime y lo virtuoso. Onfray defiende una estética de la moral que eleve y afirme al ser humano alejado del imperativo impuesto y sólo obedezca a su propia voluntad. Una persona con vitalidad (vida) desbordante y un talento personal, que son, según Onfray, las condiciones para la constitución de una individualidad fuerte “dotada para la abundancia, el placer y la amistad”.

En esa misma línea podemos relacionar el proyecto de Grotowski o de Sartre: los seres humanos, para ser creativos, han de ser libres, pero ello no es solo cuestión de capacidad; también demanda rigor, responsabilidad y autodisciplina.

De todo esto surge un asunto que se nos antoja *artísticamente pedagógico*: la libertad como utopía realizable, como búsqueda de un lenguaje, de la configuración de un verdadero artista de la ética. En donde ser profesor sea la búsqueda de un estilo, la conquista de una diferencia, como diría Barba (2008) la construcción de una distinción, (en el sentido del citado Bourdieu), una aspiración a lo único, lo diferente como insiste Onfray. Una pedagogía para la vida, donde sea alegre vivir y la vida sea producción de sí y certeza en el futuro.

Referencias bibliográficas

- Barba, E. (2008). *La Conquista de la Diferencia*. Lima: Editorial San Marcos.
- Bauman, Z. (2006). *El amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1968). Structuralism and Theory of Sociological Knowledge. En: *Social Research*. Vol. 35, N° 4.
- Jauss, H. R. (1986). *Experiencia estética y hermenéutica literaria*. Madrid: Taurus.
- Onfray, M. (2009). *La escultura de sí. Por una moral estética*. Madrid: errata naturae.
- Sloterdijk, P. (2001). El hombre auto-operable. En: Sileno: Variaciones sobre arte y pensamiento. (10), 80-91.
- Sloterdijk, P. (2000). *Reglas para el parque humano*. Madrid: Ediciones Siruela.

El coloquio requiere continuarse

Notas de cierre

María Cristina
Martínez Pineda

Maximiliano
Prada Dussán

Con la corresponsabilidad que conlleva haber liderado este espacio para pensar en conjunto las realidades y posibilidades de nuestra Universidad, señalaremos aquí algunas cuestiones desarrolladas en las diferentes sesiones de los coloquios, no con el ánimo de minimizar la riqueza de las discusiones, sino de sintetizar y proyectar una agenda de discusión para sesiones posteriores.

El segundo coloquio, llevado a cabo el 28 de mayo, estuvo dedicado a explorar los sentidos de la UPN en el marco de las exigencias de la educación contemporánea. Los profesores participantes situaron las siguientes cuestiones e ideas bajo el tema planteado: 1) Los sentidos de la Universidad parten de un análisis acerca de la identificación de las exigencias a las que se responde. Así, es necesario detectar y definir a qué exigencias se quiere responder: exigencias políticas, históricas, epistemológicas, entre otras; sin olvidar, a su turno, que la Universidad, como institución pensante y creadora de pensamiento, no se rige sólo por las exigencias externas, sino también por los caminos y proyecciones que emergen desde su interior. 2) En tal análisis, se resalta que la Universidad tiene una vocación nacional, lo cual quiere decir, no solo que su impacto deba darse en las distintas regiones, sino que debe estar atenta a las trayectorias, exigencias y voces de la diversidad del territorio nacional. 3) La sesión sirvió también para llamar la atención sobre la amenaza que sufren actualmente las Humanidades y Ciencias Sociales como campo de producción de conocimiento y como área educativa. Más que resaltar las diferencias epistemológicas entre tales campos, se invita a potenciar sus relaciones, a relevar su lugar en la formación y en la construcción de país. Como resultado de esta sesión, se afianzó el compromiso de asumir con mayor firmeza la interlocución e incidencia de la Universidad Pedagógica en el análisis crítico y en la construcción de políticas públicas educativas.

El 4 de septiembre se desarrolló la tercera sesión del coloquio. Esta se dedicó particularmente al análisis de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en la Universidad, centrando la atención en detectar las tensiones y proyecciones particulares de las facultades. Conviene precisar que este fue el coloquio más nutrido en asistentes y en aportes; quizá porque la estrategia de precoloquios se hizo efectiva por la convocatoria de los decanos y por la dinámica adelantada por los profesores y profesoras coordinadores de práctica. Las exposiciones de cada una de las facultades sirvieron para encontrar aspectos comunes, diferencias y para definir acuerdos, citamos algunos: 1) Centralidad del IPN como institución de

práctica y, en este sentido, como co-formadora de formadores. 2) Necesidad de agilizar las estructuras administrativas internas que regulan la práctica, en términos de tiempos de profesores dedicados a ella, movilidad, número de profesores, etc. 3) Llamado al fortalecimiento de convenios con instituciones de práctica, de modo que se mejoren y clarifiquen las funciones de cada actor involucrado en la práctica. 4) Dar más cabida a prácticas alternativas, de modo que se recoja la diversidad educativa del país. En este sentido, se plantea como reto el hacer prácticas pedagógicas no sólo en Bogotá, sino también en el resto del país. 5) Necesidad de distinguir distintas modalidades de práctica, como la educativa, pedagógica, didáctica e investigativa. 6) Centralidad de la práctica en el currículo, de modo que esta no sea solo asunto de un grupo de profesores, sino que sea abordada por los programas en su conjunto. En este sentido, se invita a pensar el currículo desde la práctica pedagógica.

Finalmente se acordó conformar un equipo de trabajo: comité coordinador de la práctica Pedagógica interfacultades, que construya unos lineamientos generales, realice seguimiento y analice continuamente las prácticas pedagógicas de la Universidad. Este equipo será convocado y liderado desde la Vicerrectoría Académica.

La coyuntura de la emisión de reformas a las Licenciaturas del país y su aparente aprobación inmediata por parte del MEN, tuvo como uno de sus efectos que el último coloquio, realizado el 19 de noviembre, se dedicara al análisis de tales reformas. El tema coyuntural fue pretexto, no obstante, para poner de presente aspectos que atañen a nuestro quehacer institucional, estructuras y propuestas.

En este debate, algunos conceptos y distinciones se hicieron necesarias en los conceptos de enseñanza y educación; entendida la primera como una acción educativa que se da dentro del aula escolar y, la segunda, como acciones dadas en otros entornos y para otros propósitos. Siguiendo esta distinción, surge entonces la pregunta acerca de nuestros objetivos de formación: ¿formamos solamente “enseñantes” o también “educadores” de otros actores educativos como actores políticos, gestores culturales, investigadores de la educación? La misma cuestión afecta a los títulos que otorgamos, pues dentro de nuestro contexto nacional, el título de “Licenciado” históricamente ha estado asociado al desempeño en la escuela formal. Se discute acerca de la pertinencia de que la Universidad amplíe sus campos de formación a educadores que actúen en otros escenarios educativos, mas allá de los entornos escolarizados. ¿La Universidad podría promover titulaciones que, aun cuando se den dentro del campo de la educación, no conduzcan al título de “Licenciados”? Se concluye, a partir de las reflexiones iniciales, que las necesidades educativas actuales invitan a que la Universidad trascienda la formación de maestros para la escuela formal. Hoy se requieren maestros con capacidades para interactuar en escenarios de formación diversos, como museos, bibliotecas, ludotecas, medios de comunicación, educadores sociales y populares, entre otros. Es necesario reconocer otros referentes que nos

ayuden a comprender nuestros objetivos de formación, nuestras nociones de educador y proyecciones.

Otra pregunta que atravesó el debate fue la necesidad de identificar las afinidades en la formación de los licenciados. ¿El hecho de que todas las facultades formen profesionales en educación hace que se pueda pensar en una formación común para toda la Universidad? ¿Qué es lo fundamental y lo común a todos nuestros estudiantes y programas? Este asunto abre varias líneas de acción: implica pensar las estructuras bajo las cuales se ofertan e inscriben cursos; fortalecer la interdisciplinariedad; labrar el camino para la posibilidad de doble titulación dentro de la UPN, y contribuir al fortalecimiento de la identidad e identidades de maestro en la UPN.

En una época donde se han debilitado las estructuras y concepciones de soporte de la acción de los maestros, emerge con urgencia la pregunta por la identidad del maestro, aquello que lo configura como sujeto formador y enseñante; también por las configuraciones que lo diferencian como egresado de la UPN. Además de lo ya señalado, otras distinciones ayudarían a pensar nuestra formación e identidad: la relación entre el campo pedagógico y las disciplinas; la diferencia y relaciones entre el ejercicio educativo como profesión y como campo de investigación y la ética profesional. Estos asuntos quedan apenas expuestos pero se espera sean retomados en reflexiones posteriores. En suma, abordar el proyecto de reforma propuesto por el MEN se convirtió en pretexto para pensar en nuestra identidad y, a partir de allí, en las vías que se abren para la interlocución con tal entidad sobre este y otros temas.

El coloquio necesita continuarse

La riqueza de las intervenciones que se dieron en cada una de las sesiones, el nivel de compromiso mostrado por los docentes en los distintos espacios en que se construyeron y se presentaron las ideas, la alegría del encuentro entre profesores, el reconocimiento de esta iniciativa como pionera y necesaria para el encuentro interfacultades y la necesidad de revisarnos constantemente motivan la necesidad de que el coloquio continúe. Como se mencionó en alguna de las sesiones, esta estrategia debe ser permanente, de modo que garanticemos encuentros entre los profesores y reflexión académica sobre nuestras estructuras y devenir.

Siguiendo este propósito, para finalizar proponemos algunas ideas clave que, surgidas de los encuentros, podrían definir temas futuros de análisis y configurar rutas de reflexión y acción conjuntas:

- **Otras titulaciones:** Las exigencias externas y las iniciativas internas de nuestros académicos permiten pensar en una Universidad abierta a la formación de actores educativos con capacidad de interactuar en escenarios alternativos a la escuela formal. Se propone que se abra la discusión en torno a que nuestras titulaciones no se restrinjan solo al ámbito de las licenciaturas y se

invita a que, según sea el caso, en nuestros programas se potencie la capacidad de que nuestros maestros trasciendan el ámbito del aula.

- **Lo nacional de la UPN:** La trayectoria de la Universidad, su reconocimiento y la necesidad que tenemos de abrirnos a contextos de diversidad a nivel nacional e internacional hacen que nuestra acción —y nuestras ideas pedagógicas— se extiendan más allá de la capital del país y sus alrededores.
- **La identidad UPN:** Ante la crisis o amenaza de las humanidades, las ciencias sociales y la crisis de la formación y reconocimiento del maestro, se requiere definir y afianzar la identidad de los profesionales formados en la UPN. La identidad e identidades pedagógicas se plantean como una cuestión común a los programas y comunidades. Se postula que se reactive y formalice la existencia de una cátedra sobre este asunto, donde confluyan profesores y estudiantes de todas las áreas; para los estudiantes de pregrado esta ha de ser obligatoria. Para nuestro fortalecimiento se requiere el encuentro con otras universidades formadoras de maestros y con comunidades académicas que comparten nuestra misión.
- **Superar la fragmentación interna:** Cada vez se hace más apremiante contar con una universidad que supere la fragmentación interna de sus estructuras y el aislamiento de sus programas de formación. En el coloquio se mostró la relevancia de generar estructuras académicas y administrativas ágiles que permitan la interdisciplinariedad, no a partir de la disolución del saber y de las comunidades, sino del diálogo entre ellas y la construcción colectiva de proyectos.
- **Lo común en los programas de formación:** El hecho de que formemos profesionales ligados estrechamente al ámbito de la educación es una oportunidad para crear núcleos comunes básicos de formación. Estos retomarían la experiencia de las distintas comunidades internas de la Universidad y las pondrían en escena para pensar en la formación fundamental y común de los maestros. En este sentido, como punto de partida se propone que en los núcleos comunes confluyan: la formación pedagógica, en lengua extranjera, en educación inclusiva y diversa, en la dimensión ética y estética, en educación física, en filosofía, en matemáticas, en ciencias de la naturaleza y sociales. La configuración de estos núcleos es una tarea pendiente de la Universidad. Las exigencias del contexto epistemológico y profesional invitan a definir estructuras que apunten hacia la doble titulación dentro de la Universidad. Ligado a esto, la estrategia de núcleos comunes podría facilitar el camino para que nuestros estudiantes opten por esta opción.
- **Creación de un comité de práctica:** En el coloquio se estableció el compromiso de crear un comité de práctica general de la UPN, vinculado a la Vicerrectoría Académica. Este estaría conformado por representantes de todas las facultades y tendría como propósito fundamental recoger las experiencias e iniciativas de cada programa para ponerlas en diálogo y potenciarlas.

Se concluye que el coloquio interfacultades debe continuarse. La experiencia del 2015 mostró que es una estructura efectiva de encuentro académico entre nuestros profesores y que puede servir de escenario para el análisis de nuestro quehacer y la construcción y formulación de propuestas de transformación y fortalecimiento mutuo.

