

La práctica pedagógica como *texto* en Gadamer

Artículo de reflexión

María Camila Pérez Suárez

CC. 1070924828

Tutora: Luz Betty Ruiz Pulido

Trabajo final para optar por el título de Especialista en Pedagogía

Facultad de Educación
Universidad Pedagógica Nacional
2026

*A la memoria de mi madre, Martha Suárez,
quien estuvo al iniciar este proceso y seguirá siendo el motor
para que estas cuestiones irresolutas continúen abriendo horizontes...*

Resumen

El presente documento da cuenta del trabajo desarrollado alrededor de la reflexión dentro del campo de la pedagogía de algunas nociones fundamentales por medio de una revisión documental, esta última se hace con una perspectiva hermenéutica. En un primer momento se expondrán las razones por las cuales es oportuno y siempre vigente dar una lectura en clave hermenéutica, puesto que existe la conexión entre teoría y práctica dentro de la pedagogía. Esto quiere decir que es dado revisar lo ya dicho para hallar también elementos para lo *por decir*, y en este caso también lo *por hacer*. Posterior a ello, se hará la lectura y análisis de la categoría de *práctica pedagógica* desde distintas perspectivas en el campo de la educación, con artículos publicados entre el 2015 y el 2024. Para, finalmente, ahondar en los hallazgos que surgieron, lo novedoso que puede concluirse de ellos y qué se encontró acerca de otras vías posibles para el análisis. En todo el recorrido se reconocen categorías convergentes que se encontraron a lo largo de las lecturas, como la relación que conlleva hacer de la hermenéutica una posibilidad metodológica en concordancia con la lectura crítica, reconociendo al maestro como actor ético-político dentro de un contexto histórico determinado.

Palabras clave: práctica pedagógica, texto, hermenéutica, teoría-práctica, reflexión.

Abstract

This paper presents a study centered on pedagogical reflection regarding several fundamental concepts, conducted through a documentary review from a hermeneutic perspective. Initially, it outlines the relevance and enduring timeliness of a hermeneutic interpretation, given the intrinsic connection between theory and practice within pedagogy. This implies that reviewing existing literature provides the groundwork to identify emerging insights and, consequently, future pathways for action. Subsequently, the paper examines and analyzes the category of "pedagogical practice" from diverse educational perspectives, utilizing articles published between 2015 and 2024. Finally, it delves into the resulting findings, the novel conclusions derived from them, and the alternative analytical pathways identified. Throughout this trajectory, converging

categories are recognized, such as the relationship entailed in leveraging hermeneutics as a methodological framework aligned with critical literacy, thereby acknowledging the teacher as an ethical-political agent within a specific historical context.

Keywords: pedagogical practice, text, hermeneutics, theory-practice, reflection.

Tabla de contenido

1.	Introducción.....	6
2.	Metodología.....	10
3.	Desarrollo teórico-conceptual.....	12
3.1.	¿Por qué la hermenéutica?.....	12
3.2.	Otra vuelta a la lectura de la categoría de <i>práctica pedagógica</i> desde Gadamer 16	
4.	Hallazgos	21
4.1.	De qué se trata la reflexión en la pedagogía.....	21
4.2.	La categoría de <i>práctica pedagógica</i> , miradas diver-convergentes	25
4.3.	Aportes de este análisis en espiral	29
5.	Conclusiones.....	32
6.	Referencias bibliográficas	34
7.	Anexos.....	36

1. Introducción

El presente artículo de reflexión espera poder dar cuenta de ciertas discusiones inacabadas dentro del campo de la pedagogía que tienen que ver con su carácter tanto teórico como práctico. Cuando un campo del saber tiene contacto directo con la realidad, cuenta, también, con una incidencia en la sociedad; y cuando esa incidencia transforma necesariamente los postulados y metodologías de dicho campo, se hace necesario discutir alrededor de prácticas, pero también de conceptos y categorías. Es decir, el paradigma teórico y metodológico al que esté inscrito un docente determinará la manera como lleve a cabo su práctica, asimismo, el argumento principal de este trabajo es sostener que, al enfrentarse a la práctica, los conceptos que trae consigo el docente deben reconfigurarse constantemente.

En últimas, enmarcarse bajo una lectura que permita reconocer ese punto tan íntimamente relacionado entre teoría y práctica, permitirá también al docente tomar su papel de investigador y transformador de ambas. El recorrido del texto comienza con unos presupuestos hermenéuticos que esperan dar cuenta de la importancia que tiene reconocer la práctica pedagógica en todo su carácter ontológico. Sin embargo, al llegar con estos presupuestos a las fuentes, es necesario reconocer que la reflexión aquí trazada se encuentra con algún otro punto eje de suma importancia, como lo es la postura crítica que le hace frente a los paradigmas positivistas dentro de la pedagogía.

Entonces, en primer lugar, se expondrá el por qué la hermenéutica y los presupuestos que de allí se despliegan. Desde la filosofía mucho se ha dicho de la existencia humana, sus cuestiones fundamentales, lo que le atañe, lo que le es propio. Es por esta vía que un filósofo como Heidegger, en su libro *Ser y tiempo* (2007), habla de los *existenciales*, aquellos factores que le son íntimamente propios al ser humano, que hacen parte de la ontología misma del *dasein* (ser-ahí), como lo es, por ejemplo, el ser-para-la-muerte. Al referirse a que los existenciales son de carácter ontológico, quiere decir que hacen parte de lo que constituye el ser mismo; lo importante aquí es resaltar que ese *ser*, desde el filósofo alemán, no es algo que tenga que ver con la esencia trascendente de la existencia, quiere resaltar, más bien, que ese ser es inacabado y sujeto a cambios constantes.

Asimismo, Gadamer (1998), un alumno de Heidegger, retoma el nivel ontológico de los existenciales y profundiza en la comprensión/interpretación como parte de ellos. Es decir, así como el ser humano está sujeto a ser-para-la-muerte, también lo está a un proceso constante de interpretación. Es menester resaltar que esta comprensión que le es propia al humano tiene en el núcleo un enfrentamiento a la no-comprensión, puesto que de comprenderlo todo o de afirmar que hay una sola interpretación, no habría el por qué seguir investigando, buscando, suponiendo nuevas teorías, incluso las más básicas que conlleva la vida cotidiana. En el texto titulado *El giro hermenéutico*, Gadamer (1995), expresa, entre otras cosas, que:

Parece evidente que facticidad es aquello que resulta indescifrable, aquello que se resiste a todo intento de hacerlo transparente al entendimiento. A partir de aquí queda claro que en toda comprensión del sentido permanece algo no desvelable, por lo cual la pregunta debe dirigirse a la motivación de toda comprensión. (p.18)

Es así como, en el momento en que la hermenéutica reconoce la no-comprensión dentro de su proceso de interpretación, se entra en una concepción del conocimiento que no es lineal (como en el positivismo, de esto se ahondará en el primer apartado) sino, más bien es un movimiento en espiral, tal como lo plantea Herrera y Martínez (2018):

Esta lógica de la reflexión-acción que es espiral y que va ampliando el horizonte de acción del profesional —también tematizada por Gadamer en claves hermenéuticas— constituye la lógica fundamental del saber práctico de los profesionales de la pedagogía. (p. 18)

¿En qué momento se enfrenta el ser humano, y más aún el que lleva a cabo una práctica como es el maestro, con la posibilidad de una reflexión en espiral? Enfrentándose a la práctica, es allí donde también puede ampliar y modificar el margen del sentido con el que la teoría lo ha armado. Es por eso que se podría afirmar que la práctica pedagógica sucumbe hasta la ontología misma que trasciende los marcos de la escuela y repercute en la realidad y el sentido último que se le otorga al *ser* en cada momento histórico. Todo

esta postura es partidaria de reconocer el no-todo, la incompletitud en Heidegger (2007), la no-comprensión en Gadamer (1998).

Es por ello que, en el segundo apartado, el objetivo, en principio, es abordar la importancia dentro de la pedagogía de indagar, ahondar, retornar y de nuevo postular una interpretación de categorías claves, profundizando en este caso en la categoría de *práctica pedagógica* como práctica discursiva. Luego, en una segunda sección de ese mismo apartado, se expondrá una lectura realizada sobre esta categoría desde diversas miradas en Colombia los últimos años. Revisión que permitió, no solo reafirmar las diversas maneras que hay de construir una categoría y los constantes cambios a los cuales se ve sometida, sino también evidenciar que este tipo de reflexiones no espera llegar a un punto pre-marcado y definitivo. Entonces, se habla también de los hallazgos y relaciones que en un principio no se veían claras, pero que el camino permitió dilucidar.

Es por ello que, en el segundo apartado se abordarán las diferentes nociones de práctica pedagógica que se han venido dando en los últimos años, con el fin de poder llegar a reconocer en estas posturas un eje común que tiene que ver con la crítica y la contextualización de la enseñanza, como lo expresa Castillo y García (2019):

La práctica pedagógica en la formación del docente, fundamentada desde la investigación, posibilita no sólo conocimiento pedagógico y didáctico que le permite al maestro en formación, el desarrollo de habilidades y competencias para el desempeño de su ejercicio docente, sino que genera disposiciones críticas y reflexivas que transforman su forma de ver, de comprender y de actuar en los diferentes contextos sociales a los cuales se enfrenta. (p. 81)

Como esta reflexión es desde una perspectiva hermenéutica de la categoría de *práctica pedagógica*, lo que se busca es contemplar la gama de posibilidades que se abren al reconocerla en su carácter transformador de la existencia desde un nivel ontológico. Es decir, poder reconocer el escenario como aquél que está cuestionando el sentido pre-fijado, en este caso el saber pedagógico, dándole la oportunidad a los actores de verse enfrentados a un *texto*, que en el sentido que le da Gadamer, no es más que aquello que

enrarece el sentido habitual de las cosas, exhortando al sujeto a llenarlo de sentido nuevamente, como se produce en la experiencia estética. Este movimiento es el que genera los pequeños cambios que, desde la lectura crítica, aquella que se da justamente por no estar conforme con lo ya dado, se esperan.

Esto último se desarrollará con mayor extensión en el tercer apartado. Puesto que la reflexión repercute en la práctica, es de suma importancia aclarar por qué esta asociación hermenéutica-pedagógica tiene sentido, y no solo eso, sino qué aporta al escenario pedagógico, sobre todo en lugares como Colombia. La pregunta directriz de este artículo reflexivo resume esta pretensión: ¿Cómo se entiende la *práctica pedagógica* desde una lectura hermenéutica y qué le puede aportar esto al campo de la pedagogía?

2. Metodología

Las herramientas metodológicas en el presente artículo se toman desde la hermenéutica filosófica, donde la idea más allá de encontrar datos exactos que den cuenta de un conocimiento estable y cuantificable, es más bien poder abrir las perspectivas que ya se tienen sobre la categoría de *práctica pedagógica*. La hermenéutica, en vez de cerrar el conocimiento con sentencias absolutas¹, lo que busca es encontrar en diferentes escenarios de la vida humana la posibilidad de abrir el horizonte de sentido para que el proceso de interpretación esté en constante movimiento.

Es por ello que, como ruta metodológica para este artículo de reflexión, se lleva a cabo una revisión documental que consta de cinco pasos según la forma como estructuran esta vía Reyes-Ruiz y Carmona (2020). El primer paso que los autores denominan *arqueo de fuentes* (p. 2), consiste en la búsqueda de artículos haciendo uso de diversas categorías, en el caso del presente trabajo se usaron las categorías de práctica pedagógica, teoría-práctica y hermenéutica. Los repositorios en los cuales se realizó la búsqueda fueron los de la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad Tecnológica y Pedagógica de Colombia y el de la Universidad de San Buenaventura. Como resultado de esta búsqueda se identificaron 30 artículos.

El segundo paso que es la revisión, se trata de hacer un “descarte del material poco útil” (p. 2). Entonces, se descartan aquellos artículos que manejan solo una de las categorías, están publicados antes del 2015 y hasta el 2024; también, aquellos que hacen un abordaje que incluye otros países. Estos fueron los criterios para así poder realizar una revisión situada y contextualizada que pudiera ajustarse a los tiempos establecidos. Tras este paso quedan 10 artículos con los cuales se hará el resto de la revisión documental.

El tercer paso que exponen Reyes-Ruiz y Carmona (2020) lo denominan “cotejo” y consiste en la “comparación y organización del material disponible para la obtención de citas y referencias que sustenten las teorías del investigador.” (p. 2). En este paso se hace

¹ Aquí se quiere hacer alusión al esencialismo, enfoque filosófico que considera que las palabras contienen el significado de las cosas, que puede dar cuenta de la totalidad de lo que es. Esto llega a tener relación con el positivismo como se verá más adelante.

uso de unas matrices dáticas que permiten organizar las fuentes y extraer las citas más relevantes. La estructura que llevan consigo las matrices es realizada con vistas a discriminar la información relevante para el artículo, lo que quiere decir que, a pesar de que la lectura se hizo en principio de diversas fuentes, a las matrices solo llegan aquellas que cumplen los criterios antes mencionados. Una de las matrices extrae los datos bibliográficos de los textos y la otra ayuda a separar y clasificar las citas textuales resaltando la aparición de las categorías. Esta herramienta permite hacer el análisis y comparación de las fuentes y tener el material a disposición para el siguiente paso.

El cuarto paso se denomina “interpretación”, que consiste en el “análisis del material cotejado y elaboración de una propuesta de lectura crítica, opinión, interpretación o deducción del investigador” (Reyes-Ruiz y Carmona, 2020, p. 2). Aquí se decide hacer una interpretación tomando como herramienta teórica la hermenéutica, lo cual, como se verá a lo largo del trabajo, también abrió la posibilidad para una lectura crítica. En este punto es posible poner en diálogo los textos, encontrar sus puntos convergentes, los divergentes y la interpretación de los mismos desde el marco teórico. Este paso permite también abordar los hallazgos, tanto los que respaldan la tesis principal de esta reflexión, como aquellos que alimentan la discusión desde otros puntos de vista.

Finalmente, el paso quinto es la conclusión, donde se cierra la ruta metodológica y se da a conocer hasta qué punto el análisis apoyó la postura inicial o resolvió la pregunta del autor (Reyes-Ruiz y Carmona, 2020). En este artículo de reflexión se encuentra un apartado con este título que da cuenta de este paso, donde se engloban los temas discutidos y se habla de lo que queda como insumo para posibles investigaciones más adelante. En el texto de Reyes-Ruiz y Carmona (2020), también se habla de los “puntos de referencia” (p. 2), para realizar una revisión documental; allí se abordan cuatro: el cronológico, el geográfico, el metodológico y el de innovación. Este último es en el que se enmarca el actual artículo; que consiste en exponer los hallazgos principales acerca de la categoría, hablar del aporte que podría tener en el campo de la pedagogía y de los vacíos o faltas que se evidencian y que pueden quedar como tarea de próximas lecturas y reflexiones.

3. Desarrollo teórico-conceptual

Este apartado tiene como fin desarrollar las bases teóricas con las cuales quiere realizarse este artículo de reflexión, aclarando que este fin se persigue con una metodología centrada en la revisión documental. No solo para justificar por qué la hermenéutica y no otros caminos, sino también para hablar de la relevancia que trae en un trabajo dentro del campo de la pedagogía detenerse a pensar las incidencias práctico-políticas que tienen estas elecciones teóricas. Puesto que el camino recorrido ha descubierto la relación que tiene todo este análisis con el factor ético-político en el cual se ve inmerso el docente y el campo de la pedagogía.

3.1. ¿Por qué la hermenéutica?

Es indispensable hacer reflexión en torno al quehacer docente constantemente, esto se debe a que la pedagogía es un campo que se despliega tanto teóricamente como prácticamente. Dentro de la labor que puedan ejercer los actores que se sitúan como bisagra entre la teoría y la práctica, como lo son los docentes, se encarna una de los caracteres que le es propio al ser humano, su comprensión e interpretación en la vida cotidiana. Esta última Gadamer la eleva a la categoría de existencial, como los caracterizados por Heidegger (2007), es decir, aquello que al ser humano se le presenta como sus posibilidades más propias, puesto que le hace explícita su condición de incompletitud², uno de ellos es el ser-para-la-muerte, ya en Heidegger (2007) el comprender iba tomando su lugar ontológico:

El comprender es el ser de un poder-ser que jamás está pendiente como algo que todavía no está-ahí, sino que, siendo por esencia algo que jamás está-ahí, “es” junto con el ser del Dasein, en el sentido de la existencia. El Dasein es en el modo de haber siempre comprendido o no comprendido que es de esta o aquella manera. Siendo tal comprender, “sabe” lo que pasa consigo mismo, es decir, con su poder-

² Esta afirmación se hace junto a los estudios más recientes sobre el lenguaje y la condición humana, con autores como Heidegger (2007), o el psicoanálisis desarrollado por Lacan (2009).

ser. Este “saber” no proviene de una autopercepción inmanente, sino que pertenece al ser del Ahí, que es esencialmente comprender. (p. 147)

Todo lo anterior cobra sentido debido a que la interpretación lleva consigo la no-comprensión. Es porque hay algo que se escapa todo el tiempo de los preconceptos y teorías, por lo cual se debe buscar, investigar e indagar de nuevo alrededor de los postulados. Aquí se quiere reconocer, entonces, que el docente se ve confrontado con la no-comprensión constante en el aula y que de allí radica la necesidad de reconocerse un ser que reflexiona, modifica y reconfigura los conceptos y categorías; para, así, enfrentarlos de nuevo a la no-comprensión última que se vive en la práctica.

Es por ello que la actual reflexión y análisis de fuentes se realiza bajo las categorías de práctica pedagógica, relación práctica-teoría, hermenéutica dentro de la educación, y, sin buscarlo en un inicio, pero acogido como un gran descubrimiento, también desde la lectura crítica. Como insumo central de la lectura de Gadamer al actual análisis, se toma la noción de *texto* que desarrolla en varios libros, abordando aquí como referencia una de sus obras más importantes, *Verdad y Método II* (1998), donde, a propósito de la noción de texto, indica: “El significado impreciso de construcción implica que algo no se comprende en su realidad preestablecida, sino que se ha ido formando en cierto modo desde dentro hasta alcanzar su propia figura y quizá sigue en evolución.” (p. 345)

Es menester resaltar que no es un camino novedoso dentro del campo de la pedagogía tomar como referente filosófico la hermenéutica. Sin embargo, ella misma enseña que dar de nuevo la vuelta, el retorno, recorrer rutas ya trazadas, siempre llevará a nuevos destinos inacabados. Recorrer desde esta postura, epistemológica pero también ontológica, las vías hacia la reflexión y re-interpretación de categorías y conceptos abre puertas para poder ampliar los márgenes de sentido que interpelan a la pedagogía.

Desde dónde se comienza la lectura y bajo qué lentes se intentan aclarar los conceptos es de suma importancia, debido a que no es lo mismo considerar la enseñanza dada como algo positivo, puesto en el mundo para tomarlo y replicarlo, o para estudiarla solo en cuanto a su posibilidad cuantificable y verificable; a tomarla como un campo donde se

revela la relación más íntima entre el ser humano y su realidad circundante, que en últimas en su carácter azaroso y fortuito, posibilita a la teoría moverse y modificarse junto con la práctica. Asimismo, si se toma esta última como la posibilidad de reflexionar en espiral, la teoría podrá también tomar rumbos de acuerdo con el movimiento del contexto.

Es de resaltar por qué es tan importante reconocer el estado de incompleto en el que se encuentra el ser humano con vistas a hacer una crítica a las posiciones positivistas dentro de la enseñanza, así como a toda la concepción pedagógica de la escuela tradicional. Comenzando por esta última, que si bien nace con Comenio y su interés por cambiar la escuela escolástica de los internados, puesto que quiere que se le dé a toda la población y en su lengua natal, ya no en latín, de fondo no cambia el método de enseñanza que se traía desde la Edad Media. Asimismo, junto a él también está Ratichius como otro de los exponentes de lo que se denomina la pedagogía tradicional que aparece en el siglo XVII y cuyos pilares centrales son el magistrocentrismo, enciclopedismo y verbalismo y pasividad (Ceballos, 2004). Estos principios y formas de llevar a cabo la enseñanza se extendieron hasta el siglo XIX:

En el siglo XVIII se profundizó la crítica que a la educación de los internados habían dirigido Ratichius y Comenio. Posteriormente en el siglo XIX, autores como Durkheim, Alain y Châteauneuf sostienen que *educar es elegir y proponer modelos a los alumnos con claridad y perfección*. El alumno debe someterse a estos modelos, imitarlos, sujetarse a ellos. Para estos autores, la participación de los elementos que intervienen en el proceso educativo, no difiere sustancialmente de la postura sostenida por Comenio y Ratichius. (p. 1)

Esta manera de concebir la educación tiene que ver, también, con el positivismo en cuanto este último espera resultados cuantificables y verificables. Aquí se entra en terrenos pantanosos, puesto que se sostiene, junto a Heidegger (2021), que el racionalismo idealista (que es una consecuencia del esencialismo antes descrito) no dista de fondo con el positivismo moderno³. Esto debido a que el método científico da por hecho que el ser

³ De eso habla el autor en su texto titulado *La época de la imagen del mundo* (Heidegger, 2021), la modernidad (tanto el positivismo como el idealismo) ubican al mundo en una imagen a disposición del ser humano.

humano es racional y posee las herramientas para captar un saber o conocimiento que el objeto o la realidad tienen y que solo él con su razón puede descubrir de forma certera. Tanto el esencialismo como el positivismo dan por hecho la razón humana. Toda la crítica que surge a la escuela tradicional aparece también junto a concepciones filosóficas que ponen en cuestión este presupuesto de que el sujeto es el centro epistemológico con el cual se puede aprehender el mundo. Puesto que esta postura positivista-esencialista también da por hecho que la realidad y los objetos hacen parte de un conocimiento entero que está dado para ser comprendido, analizado y cuantificado.

Es por ello que, la lectura que se ha dado de las fuentes con una mirada hermenéutica, aquí se ha enfocado principalmente en la no-comprensión necesaria dentro del movimiento de la interpretación como existenciarlo del ser reconociendo su incompletitud, donde, “Dicho de otra forma, el esfuerzo por comprender puede esperar en respuesta un cambio, lo que nos recuerda que la no-comprensión es intrínsecamente crítica en tanto llama a una nueva interpretación.” (Berner, 2021, p. 191). Este punto es muy importante en cuanto al porqué desde aquí hacer la lectura, ¿qué tiene para aportar, de nuevo, la hermenéutica a la pedagogía? Y cuando se habla de nuevo no quiere decir que lo aquí dicho no se haya desarrollado antes, sino lo oportuno que es darle otra vez la vuelta a ese camino que, quizá, lleva a conclusiones novedosas.

Asimismo, se encuentra en la crítica un estado/estadio necesario para generar cambios. Un profesor crítico es quien no se puede adherir y conformar con la situación en las escuelas tal cual está; es quien problematiza conceptos para desnaturalizarlos como puede ser, por ejemplo, el de evaluación. El cómo se da una clase, desde el punto de vista paradigmático que tenga el maestro en cuestión, y el cómo se transforman los postulados principales, van en constante cambio histórico bajo la relación dialéctica entre teoría y práctica. Un gran exponente de la teoría crítica desde las epistemologías del sur es el profesor Marcos Raúl Mejía (2011), quien aporta a la discusión:

Hablar de educación y pedagogía crítica desde América Latina es hablar de una práctica social que se ha venido conformando en esta realidad en la segunda mitad del siglo XX y los comienzos de este nuevo milenio. En ese sentido, se trata de un

proceso que nació unido a las dinámicas sociales, políticas y culturales que se desarrollaron en nuestra realidad, buscando una identidad y un sentido propio al ser de acá como una práctica que, abierta a las otras culturas, busca concretar un compromiso con las necesidades de transformación de la injusticia en nuestras realidades, y que llegaron a otras latitudes, especialmente en Asia y África, Norteamérica, y Europa. (p. 16)

Esto deja claro, de qué manera la postura que tomen los actores dentro de la enseñanza tendrá una repercusión sustancial en su quehacer dentro de la práctica, pero también, en la sociedad donde se encuentran.

3.2. Otra vuelta a la lectura de la categoría de *práctica pedagógica* desde Gadamer

Llegados a este punto, es entendible por qué las lecturas inciden en la práctica. Una visión positivista reduce la pedagogía a una técnica descubierta por la razón humana que debe aplicarse esperando los mismos resultados o, por lo menos, resultados útiles. Pero aquí, antes de entrar en hermenéutica con todas sus implicaciones, es bueno abordar la diferencia que tenían los griegos entre *praxis* y *poiesis*. Esta última está definida por una técnica concreta que le posibilita aspirar a resultados más o menos estandarizados, lo que se podría denominar una acción instrumental (Herrera y Martínez, 2018). En este texto los autores resaltan al menos cinco aspectos en los que la *praxis* se diferencia de la *poiesis*, los dos últimos rezan así:

(...) 4) la diferencia esencial entre *praxis* y *poiesis* radica en que el bien que constituye el fin de la *praxis* es inseparable al modo en que ese bien se expresa; 5) los fines de la *praxis* nunca son inmutables ni fijos, sino que, por el contrario, están sometidos a cambios a medida que los bienes intrínsecos a la práctica son procurados (p. 19)

En ese orden de ideas, cuando se habla de *praxis* hay que remontarse necesariamente a que, si bien hay una teoría subyacente, esta tiene que ser reconfigurada, puesto que los

postulados que la anteceden nunca van a poder determinar ni el fin ni el desenlace de la praxis (Herrera y Martínez, 2018). Aquí es inevitable acudir también al término *phronesis* de Aristóteles (2014), que tenía que ver con una parte racional que se ubicaba en la facultad práctica del ser humano y le ayudaba a dirigir esta última de acuerdo con un discernimiento que debía darse en ese mismo momento.

Es así como cobra valor hablar desde el carácter hermenéutico que guarda el discurso que caracteriza la práctica pedagógica, puesto que al enfrentar al maestro a la no-comprensión abre constantemente nuevas posibilidades de otorgarle sentido. “La hermenéutica conlleva profundas implicaciones en el campo educativo, no sólo como posibilidad de interpretación del fenómeno pedagógico, sino como misión misma de la formación del ser humano.” (Burgos y Cifuentes, 2015, p. 121).

Es por ello que, cuando Gadamer (1998) habla de la interpretación como uno más de los existenciales caracterizados por Heidegger, lo hace apelando a la relación ontológica que le otorga al ser humano y su existencia dialógica con la realidad. Así lo indica Aguirre (1998):

La analítica del Dasein humano muestra de manera convincente a los ojos de Gadamer que el comprender no es un modo de comportamiento del sujeto entre otros, sino el modo de ser del Dasein mismo. El comprender es la forma original de realización del “ser-ahí” humano, en tanto que ser-en-el-mundo, es decir el modo de ser original de la vida humana misma. (p. 432)

Dentro de lo que él propone, a diferencia de varias lecturas escuetas que se hacen de la hermenéutica, su centro no está en la posibilidad de interpretarlo todo o comprenderlo, sino justamente en lo contrario. Cuando el ser humano se enfrenta a situaciones que le agrietan el sentido preestablecido y lo obligan a asirlas desde una reconfiguración rápida de sus márgenes de comprensión, es allí, entonces, donde se da la relación hermenéutica fundamental.

A estas situaciones límite, que enfrentan al sujeto a la no-comprensión de la que habla Berner (2021) en su texto *La actitud hermenéutica*, Gadamer (1998) les va a dar el nombre de *texto*. Para el autor, una obra de arte, por ejemplo, es un texto en sentido eminente, puesto que es una grieta al sentido preestablecido que no espera ser subsanada. Es decir, el texto está preñado de nuevos horizontes de sentido, a él se llega armado de teoría que no será suficiente para comprenderlo ni aprehenderlo. Representa un sentido que se agota y uno nuevo que está surgiendo, como lo expone el profesor Luis Eduardo Gama en una conferencia dada en la Universidad Nacional de Colombia (Departamento de filosofía UNAL, 2013). En palabras de Gadamer (1998), cuando habla del texto literario como texto eminente:

La tarea es asumir lo que es una construcción, construir algo que no está “construido”, y esto implica recuperar de nuevo todos los intentos de construcción. Mientras que la unidad del comprender y del leer se realiza en la lectura comprensiva y el fenómeno lingüístico queda en ella postergado, el texto literario ofrece siempre algo que actualiza distintas relaciones de sentido y sonido. Es la estructura temporal de la movilidad que llamamos permanencia lo que llena esa presencia y lo que el discurso mediador de la interpretación ha de abordar. Sin la disposición del receptor a ser “todo oídos” el texto poético no nos dice nada. (p. 345)

Es así como, reconocer la práctica pedagógica como un texto, en la medida en que ella misma guarda consigo la posibilidad de reorganizar y reestructurar el sentido dado de antemano, manteniendo siempre abierta la posibilidad de que la teoría deba modificar su forma de leerla y efectuarla, logra dar cuenta del papel ontológico de gran importancia que cumple. Aquí se comprende por qué el giro hermenéutico es tan importante, dado que, desde el positivismo o el esencialismo, se da por hecho que se ha comprendido qué es la pedagogía y qué se espera de la práctica pedagógica, lo cual tiene consecuencias puesto que: “Cuando decimos comprender, no nos hacemos más preguntas sobre lo otro, sobre la alteridad del sentido. “Está bien, ya comprendí” viene algunas veces a cerrar brutalmente el proceso de la atención.” (Berner, 2021, p. 182).

Si se reconoce que la práctica pedagógica tiene el estatuto de texto, se le brinda la posibilidad al maestro de entrar en diálogo con la realidad y el contexto. De lo contrario, su experiencia se convierte en una frustración constante porque la teoría y los preceptos no dan cuenta de lo que pasa finalmente en las aulas. Poder hablar de texto, también es hablar de lo *otro*, y la posibilidad que eso otorga no solo para devolver el sentido ontológico que conlleva la pedagogía misma; sino también hablar de la realización del maestro como agente de conceptos que puede, o transformar la educación desde una visión crítica, o mantenerse conforme con la situación como le fue dada. Todo ello no repercute solo en el ámbito pedagógico y social, sino también en el personal:

Gadamer entiende la formación, a la manera hegeliana, como el ascenso a la generalidad, es decir, como un distanciamiento de los condicionamientos naturales (la inmediatez del deseo, la necesidad personal o el interés privado) para reconocerse a sí mismo en el ser de la comunidad. Es un salir de los propios marcos de comprensión para “elevarse” a los de lo otro, lo distinto, que, por lo mismo, nutre y amplía lo más personal de la historia individual. (González y Martínez, 2018, p. 12)

Es así como, todo lo que bajo esta trabajo de reflexión, que se llevó a cabo por una revisión documental, se ha hallado como relevante tanto para la práctica como para la teoría dentro del campo de la pedagogía, lo han aportado las fuentes consultadas y, además, la metodología con la cual se logra hacer lectura de las mismas. Puesto que, sin las matrices dáticas, llegar a la relación y comparaciones que se han podido hacer, hubiera sido imposible. Sin embargo, cabe resaltar que dentro de los hallazgos esperados con las categorías y los textos escogidos, también se encontraron puntos divergentes y nuevas categorías.

Finalmente, lo que se encuentra como inesperado también es la relación estrecha que hay en los textos consultados del papel del docente, la noción de *práctica pedagógica*, la producción teórica que se despliega de ella y su papel ético-político dentro de la sociedad. Los alcances de este artículo de reflexión derivan de la hermenéutica y su papel a la hora de definir y abordar conceptos y cómo ello puede influir en la práctica. Sin embargo, los

hallazgos respecto a la visión crítica enriquecen aún más la reflexión, porque la liga estrechamente con la postura que han tomado los análisis contemporáneos latinoamericanos frente al positivismo de occidente. Todo ello se expondrá con mayor detalle en el siguiente apartado.

4. Hallazgos

A continuación, se dan a conocer los hallazgos más relevantes de la revisión documental que aquí se realizó, y con los cuales se pudo llevar a cabo la reflexión. En primer lugar, se expondrá el punto central que une el análisis y que se encontró en los artículos; tiene que ver con la relación dentro del campo de la pedagogía de teoría y práctica. En un segundo momento se pondrán en diálogo los textos, resaltando sus puntos convergentes, así como los divergentes. En la tercera sección del apartado se halla el análisis que se deduce de estos hallazgos a la luz del marco teórico.

4.1. De qué se trata la reflexión en la pedagogía

Que la reflexión e investigación del maestro viene intrínsecamente asociado con su quehacer no siempre es del todo claro. Esa puede ser la razón por la cual se encuentra dentro de la bibliografía con recurrencia el interés de ahondar en la relación teoría-práctica. Como el actual artículo de reflexión, que toma como herramienta metódica la revisión de fuentes, se ha enfocado en los artículos publicados del 2015 al 2024 en revistas centradas en cuestiones pedagógicas de distintas universidades colombianas, es posible reconocer a raíz de ello que el *quid* actual está en una urgencia por contextualizar la educación y modificar la práctica por medio del reconocimiento de la investigación como parte intrínseca del quehacer docente. Así es como lo expresa Espinel-Bernal (2024):

La investigación se constituye en uno de los escenarios por excelencia desde el que se consolidan los campos pedagógico y disciplinar a partir de los cuales el docente proyecta su práctica; pero también se ofrece —el ejercicio investigativo— como escenario de constitución tanto de sujetos como de prácticas y relaciones. (p. 66).

Es por ello que el interés teórico que exhorta al maestro a la investigación no es algo arbitrario o superfluo, puesto que desde varias perspectivas se afirma que es justamente en este proceso desde donde pueden llevarse a cabo cambios significativos en la práctica. En el estudio de Espinel-Bernal (2024), se usa un término que, si bien está sujeto a críticas, ayuda a pensar los diferentes paradigmas que derivan en la preocupación actual.

Las tres corrientes dentro del *darwinismo* social⁴ que le concierne a la pedagogía son la corriente clásico-tradicional, modernizadora-renovadora y crítica transformadora. Cada una de ellas tiene una visión diferente respecto a la relación entre práctica y teoría, que si bien es indudable que existe, no siempre ha tenido los mismo enfoques e intereses.

Por un lado, desde la escuela clásica-tradicional, el papel del docente es de transmisor del conocimiento; él es quien posee el saber de los grandes pensadores y su deber es que el alumno, en la pasividad que le corresponde bajo este paradigma, sea capaz de adquirir este conocimiento tal cual se le está enseñando. Los métodos aquí deben ser autoritarios e incluso violentos, no hay cabida para errores o flexibilidad curricular. La memoria es esencial y desde allí se evalúan los conocimientos adquiridos (Palacios, 1984).

Esta manera de abordar y ejecutar la educación mantiene a la escuela separada de la sociedad, no como una consecuencia indeseada, sino justamente como un propósito:

La escuela se constituye así en un mundo aparte, al margen de la vida diaria, en un recinto reservado y preservado del mundo exterior. De hecho, se recomendaba que las escuelas se establecieran en lugares tranquilos, alejados del estrépito y las distracciones de la vida cotidiana. (Palacios, 1984, p. 19).

A espaldas de la realidad en la que se encontraba inmersa, esta escuela pretendía mantener una estabilidad aparente y una sumisión por parte de las nuevas generaciones. Todo aquello es discutido y reformulado por el modelo modernizador-renovador que, sin embargo, se adhiere a la perspectiva imperante por esta época dentro de las ciencias y la filosofía, más dada al positivismo y al idealismo. A pesar de ser dos corrientes dentro del pensamiento que aparentan ser disimiles, guardan en su interior un enfoque en la racionalidad del ser humano y en postulados evolucionistas que envuelven toda la modernidad.

⁴ Término que se ha usado sobre todo en teorías positivistas que da por hecho que la sociedad vive una *evolución* dentro de su devenir histórico, aquí se haya Spencer como principal exponente.

Desde el positivismo, donde el interés se enfoca en lo calculable y útil, la escuela debe ejecutarse como una empresa al servicio de la economía, esto nos indica la cita de Espinel y Pulido que comparte Espinel-Bernal (2024):

De este modo, poco a poco, “en una suerte de darwinismo social, la educación empieza a operar como mecanismo de selección y optimización del recurso humano, mientras el capital cultural y la habilidad para rentabilizar toda experiencia en aprendizaje se transforman en capital (acumulable e intercambiable)” (Espinel y Pulido, 2021b, p. 36, en Espinel-Bernal, 2024, p. 65).

Los métodos de enseñanza y de evaluación van encaminados a una necesidad de dar resultados tangibles, al servicio de un sistema económico que espera ganancias de la inversión que hace tanto el Estado como las empresas privadas a la educación. Allí no hay cabida para hablar de realidades sociales, emancipación o cambios estructurales. Se espera del docente un operario más de la empresa que demuestre la eficacia que puede alcanzar bajo sistemas de evaluación acoplados a un estándar global. Todo esto lo expone Giroux (2013) en su texto *La pedagogía crítica en tiempos oscuros*, el autor habla también de las consecuencias que esto tiene en el quehacer del maestro:

Al carecer de un enfoque o proyecto político conscientemente democrático, los docentes a menudo se ven reducidos al rol de técnicos o funcionarios involucrados en rituales formales, despreocupados de los problemas inquietantes y urgentes que confronta la sociedad en general o de las consecuencias de sus prácticas pedagógicas y tareas de investigación. (p. 17)

Por su parte, el idealismo que entrado el siglo XX ya empieza a tener sus primeros desertores y grandes críticos, no deja de plantearse un modelo que en teoría funciona y sirve para una educación estandarizada bajo las pretensiones de racionalidad. Sin embargo, al no tener dentro de sus fines una visión de contexto y posibilidades de adecuación históricas, queda también obsoleto. En todo caso, la herencia epistemológica de la modernidad, junto a la escuela tradicional, se reproduce en las instituciones oficiales actualmente; las consecuencias pueden resumirse en la formulación de desempeños

generales para todo el país que siguen siendo evaluados con sistemas globales; como también los diseños curriculares y las disposiciones en cuanto a infraestructura.

Sin embargo, a pesar de que los cambios estructurales se han dado poco a poco, la preocupación de los actores dentro de la pedagogía por transformar la metodología y la práctica está en auge. Darle la oportunidad a la práctica de modificar los conceptos, o simplemente ubicarla en paralelo con la teoría ha abierto la mirada hacia otras direcciones. Así lo indica Garcés (2015):

La pedagogía explora esencialmente la donación de sentido acaecida en la formación con todo el amplio espectro de la reflexión que ello implica, se ocupa de comprender las estrategias de vinculación con la dimensión de sentido, de abrirse a sus consecuencias prácticas y estar alerta frente a la hegemonía de alguna esfera de experiencia que reduzca las posibilidades del hombre en su experiencia. (p. 325)

Es por eso que, aunque la reflexión aquí hecha para ampliar los horizontes de sentido que reclaman los propios contextos se tomó desde la hermenéutica, el gran descubrimiento a través de las lecturas y abordajes de las investigaciones más recientes es que esta tarea no puede separarse de una visión crítica y un posicionamiento del docente como actor político-social, contraponiéndose a la visión positivista que recae de nuevo en una perspectiva estática como la de la escuela tradicional.

En la ruta emprendida por las fuentes consultadas hay una conexión estrecha entre práctica, reflexión, investigación, crítica y visión de contexto. Un maestro no puede excluirse de ninguna de ellas. Aquí todos “Coinciden igualmente en afirmar que la reflexión sobre la práctica posibilita los posicionamientos ético-políticos del docente, y en consecuencia hace posible también su pensamiento crítico.” (Mina, 2024, p. 16). Para llegar hasta estos hallazgos la ruta que se ha tomado es desde el giro hermenéutico que le hace frente a todo el paradigma positivista antes visto. El interés por dejar de estar amoldados dentro de la exigencia de resultados cuantificables y métodos exactos da paso a la interpretación, la crítica y la reflexión. Esto va en concordancia con lo que resalta

Mina (2024) “(...) la reflexión sobre la práctica posibilita los posicionamientos ético-políticos del docente, y en consecuencia hace posible también su pensamiento crítico.” (p. 16). Sin embargo, también menciona el autor que lograr una transformación realmente subversiva del sistema tal cual está diseñado es una tarea muy complicada.

Es así como, todo aquello que desde el positivismo se muestra como el *error* que nos devuelve al inicio analítico de la cuestión pedagógica para modificar la fórmula y volverla a aplicar, en la hermenéutica no es más que la oportunidad de ampliar el sentido, de poder reformular los márgenes de significaciones y reconocer el movimiento que tiene el conocimiento, más aún cuando se trata de la práctica. Enfrentarse desde la humanidad en estado de incompletitud que carga el docente y sus preconcepciones, a un aula llena de humanidades en la misma condición, es ya un nivel ontológico que el positivismo no alcanza a comprender.

4.2. La categoría de *práctica pedagógica*, miradas diver-convergentes

Es así como: “Para empezar, si hay un aspecto en el que todos los autores coinciden es en que las prácticas pedagógicas tienen su propio ámbito de conocimiento, con independencia de aquel que pueda aportar el ámbito teórico.” (Herrera y Martínez, 2018, p. 23).

Por ejemplo, allí donde se aborda la categoría de *práctica pedagógica* en Colombia, con un espectro temporal tan amplio como lo fue el artículo de Leguizamón-González y Pulido-Cortés (2025), si bien se pueden ver varios puntos convergentes, también es notorio que la discusión alrededor de ella aún está abierta, por suerte y a propósito de lo que se quiere resaltar aquí, no hay una manera homogénea de leerlo. Esto, también introduce nociones que el actual artículo no preveía, como puede ser la octava noción de la que habla Pulido-Cortés (2025) de *práctica pedagógica*, que sitúa al maestro en su papel de investigador más al modo científico. Sin embargo, incluso allí se encuentran insumos para este trabajo.

Como bien se intentó aclarar, todo menos un consenso hay alrededor de ciertos puntos dentro de la pedagogía, sobre todo en los últimos años, no como si esto fuera el mal menor con el que hay que lidiar, sino dentro de una discusión que enriquece el campo y, más aún, la práctica. Problematicar y desnaturalizar los conceptos propios de la enseñanza abre un sinfín de posibilidades que se ven vetadas justamente por considerar que ellos ya están dados de antemano y nada se puede decir ni modificar al respecto.

Asimismo, abordar las categorías y los términos desde su significación histórica, permite al maestro situarlos en un contexto. “La sociedad actual requiere de un maestro que esté en capacidad de generar un saber pedagógico y didáctico que le permita transformar su práctica en el contexto socio cultural en la que se realiza la acción educativa” (Castillo y García, 2019, p. 19). Dentro de la problematización de la práctica se halla la relación con su intención política y ética, además del interés necesario por el contexto. Esta relación se encuentra en los autores antes citados, también en Castillo y Rojas (2017):

A manera de cierre, una herramienta fundamental en el proceso de la investigación educativa es analizar cada una de las prácticas pedagógicas, sustentada de manera crítica, reflexiva y contextual generando ambientes ricos en la discusión académica sobre la práctica docente, lo cual garantiza cambios educativos. (p. 70)

Las autoras acá hacen un énfasis más pronunciado en los cambios que no solo motivan sino propician la relación de la reflexión con la práctica pedagógica. Aquí se acentúa la práctica pedagógica como el genérico que se entiende del hecho de enfrentarse a un *aula* de clase. Sin embargo, dentro del abordaje de la categoría se presentan ciertas variaciones, en el caso de este trabajo de reflexión es de un valioso aporte el artículo de Leguizamón-Gonzales y Pulido-Cortés (2025) titulado *Nociones de práctica pedagógica en Colombia 1990 – 2023*, porque es un recorrido de, justamente, cómo es que se ha abordado y qué cambios puede haber entre una y otra forma de verlo.

En general, después de la rigurosa revisión bibliográfica que lograron los autores, pudieron caracterizar ocho enfoques que intentan definir qué es la práctica pedagógica, que, si bien no se anulan o contradicen unas a otras, guardan diferencias en cuanto a la

relación teoría-práctica y los objetivos. Hay quienes indican que esta relación se da en simultáneo, otros aseguran que primero va la una y después la otra; las diferencias en todo caso son sutiles, el gran consenso es que hay una relación intrínseca e inseparable de ellas dos. Las ocho formas para caracterizar esta relación teoría-práctica halladas por los autores son las siguientes:

- En la práctica se aprende cómo enseñar.
- Es un escenario histórico que permite la construcción de significados y de experiencias.
- Corresponde a acciones que se desarrollan en la contingencia.
- La práctica pedagógica recupera el sujeto de saber pedagógico; es decir, el maestro.
- Corresponde a un proceso gradual, a un campo aplicado donde se incorpora ciencia y tecnología al quehacer docente.
- Conjunto de relaciones de saber y poder en una organización social de los saberes y de la cultura.
- Praxis, acción reflexiva que transforma la teoría.
- La práctica pedagógica está inmersa en la cultura, por lo que desdibuja las fronteras de la escuela. (Leguizamón-Gonzales y Pulido-Cortés, p. 127)

Es menester recordar que el estudio es de las investigaciones dadas entre 1990 y 2023, lo que quiere decir que la tendencia en Colombia es por reconocer en la práctica pedagógica el escenario donde, al enfrentarse con el contexto concreto que conlleva unas contingencias no previstas en la teoría, o, que si previstas, no resueltas, sitúan al maestro en un nivel ontológico. El solo hecho de poder ubicarse en un lugar determinado y escuchar lo que tiene por demandar y enseñar, ya le hace frente a la escuela tradicional que, como ya se vio anteriormente con Palacios (1984), su interés era mantener al margen de todo asunto territorial a la escuela, para que no se viera *viciada* o *contaminada* por los asuntos del momento.

Por esta vía se encuentra Espinel-Bernal (2024), que haya en esa pretensión esencialista de la enseñanza una enajenación del maestro de sus posibilidades dentro de un quehacer que tiene incidencias en la realidad social:

En este sentido, el docente en su ejercicio no puede ser considerado un simple reproductor de conocimientos elaborados por otros y en otros lugares. Su acción también requiere inteligencia, reflexión y reappropriación en escenarios distintos a los centros especializados. Un movimiento, si se quiere, de re-territorialización, apropiación y re-formulación. (p. 67)

Al territorializar su práctica, el maestro puede darle nuevos puntos de vista a la teoría, y también complejiza la tarea, le otorga ese papel que tiene y varía con cada paradigma y época. Es por eso que, lo que se enfatizó en el primer apartado de acuerdo a la investigación como punto primordial de la labor docente, aquí se concretiza afirmando que poder problematizar la práctica tiene que ver también con un “cuidado de sí” por parte del maestro. “Es así como la investigación se hace, efectivamente, escenario de formación, de constitución. Todo un despliegue de técnicas de cuidado de sí en las que el profesor resulta renovado, fortalecido y reinventado.” (p. 67).

Esto quiere decir que a la inversa, dentro de discursos que niegan el papel de la reflexión e investigación dentro del campo educativo, se desvirtúan y opacan las posibilidades que pueden haber allí para cambios que no solo le atañen a la escuela, sino, finalmente, a la sociedad misma. Aquí es pertinente abordar el artículo titulado *Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología* de Diego Barragán (2016), donde habla de los espacios, los territorios, como un factor elemental dentro de la práctica pedagógica. Indica que los lugares no se reducen a espacios para ser recorridos y salir incólumes. Más bien, es allí, con la Cartografía Social Pedagógica (CSP), donde entra a jugar no solo el maestro como quien se enfrenta a la práctica y puede reconfigurar la teoría, sino también el territorio como actor de estas incidencias:

La finalidad de la CSP va más allá de la representación gráfica de los territorios donde acontecen las acciones educativas; implica vincular a los participantes en

la posibilidad de transformar sus prácticas; se fortalecen lazos de cooperación y se fortifica el aprendizaje entre pares. (Barragán, 2016, p. 256)

Es decir que, dentro de la relación ontológica que se vive en la pedagogía cuando se habla de práctica pedagógica, aparece también el territorio como un espacio de producción de sentido. La relación no puede obviar a ninguno de los actores, puesto que es en el diálogo donde, al enfrentarse con lo otro, la no-comprensión, o lo contingente, empiezan a ampliarse los márgenes de sentido y se le da la oportunidad al campo de la pedagogía de reconfigurarse de acuerdo a las demandas que, según lo visto, se vienen realizando desde hace algunos años.

4.3. Aportes de este análisis en espiral

Después del recorrido dado en este artículo de reflexión, se ha logrado afirmar que la pedagogía tiene que ver tanto con la práctica como con teoría; relación que ha tenido varias formas de abordarse con sus implicaciones en la realidad social. El recorrido permite ver cómo ha cambiado el enfoque con los diferentes paradigmas acerca de la educación que se han tenido. Desde la escuela tradicional, pasando por la moderna y finalmente llegando a la perspectiva crítica y el giro hermenéutico que ha sido el marco desde donde se hace el análisis general de este trabajo.

Es así como, al reconocer que el maestro debe ser también investigador, con un deber reflexivo para poder incidir en el contexto propio donde se desenvuelve, se le reconoce de nuevo como un elemento activo y transformador de la realidad social. Como la teoría y la práctica están aunadas, es entonces en el diálogo de ambas (que bien podría entenderse desde la dialéctica hegeliana, es decir con un conflicto en el núcleo que posibilita el movimiento dialógico), donde puede darse una reflexión en espiral como la que habla Gadamer (1998).

Luego de ello, se ha hecho un recorrido por varios artículos publicados entre 2015 y 2024, donde se aborda la categoría de práctica pedagógica y desde donde se reconocen diferentes perspectivas, pero, sobre todo, convergencias respecto a reconocer allí un aspecto fundamental para la pedagogía y el papel del docente. Los hallazgos que

empezaron a surgir en este punto, tienen que ver sobre todo con que el giro hacia una lectura de la práctica como escenario abierto de sentido, no solo da razones de la pertinencia de una lectura hermenéutica, sino que también resalta el papel ético y político que tienen los maestros. Esto amplía la lectura a una visión crítica, puesto que, al reconocerse como actor dentro de la realidad social, inevitablemente también se convierte en un crítico y transformador de la misma.

Finalmente, bajo nociones filosóficas halladas, por un lado, de los mismos artículos, como el de Herrera y Martínez (2018), que hacen la oportuna diferencia entre *praxis* y *poiesis* desde Aristóteles; o desde la propuesta misma de este trabajo de hablar de *texto* desde la visión de Gadamer, se logra dar cuenta de cómo es posible abordar las categorías con incidencia en la práctica. Puesto que, si se reconoce (como lo hace el positivismo) a la práctica pedagógica como *poiesis*, se están limitando las posibilidades que se abren constantemente en el campo de la educación a generar nuevos sentidos en coherencia con el movimiento histórico de la realidad. Es menester recordar que el positivismo plantea la educación como un instrumento con fines establecidos que deben cumplirse bajo una metodología estable. Basta con ir a uno de los textos más importantes de esta corriente, como lo es el *Discurso sobre el espíritu positivo* de Comte (1980), donde, en el primer capítulo de la segunda parte, expone justamente todo lo concerniente al orden y progreso que debe llevar como principios fundamentales la escuela. En cambio, si se aborda como *praxis*, que es esta relación entre teoría y práctica, donde la primera no tiene una supremacía sobre la segunda, es posible dar cuenta del carácter propio de la práctica pedagógica en su sentido de posibilidad siempre abierta para reformular y reconstruir los horizontes de sentido.

Por último, es posible reconocer que la práctica pedagógica cumple el estatuto de texto en Gadamer, el cual describe como la etapa transitoria, el punto intermedio de ruptura, que renueva la interpretación. Es decir, como la bisagra entre un sentido que se agota y otro nuevo que está surgiendo. Enfrentarse a la práctica representa un desarme de los conceptos con los cuales se llega a ella, puesto que es allí donde siempre se estará exigiendo una nueva comprensión y nuevo hacer al docente. Reconocer la práctica

pedagógica como texto en este sentido, permite devolverle su estatuto ontológico y reconocerla como posibilidad infinita de sentido.

5. Conclusiones

Después del recorrido hecho hasta aquí, es posible concluir varios puntos relevantes que salen a la luz con la reflexión que se intenta hacer desde las herramientas que la filosofía, específicamente la hermenéutica, brinda. Por un lado, la importancia que tienen en toda reflexión dentro del campo de la pedagogía el paradigma desde donde se sitúa el autor para desarrollar su análisis, puesto que, o se le reconoce desde su riqueza interpretativa y problemática; o se naturaliza y justifica el estado de las cosas con el interés de perpetuarlas tal cual están.

Es por ello que, se espera haber logrado demostrar de qué manera le atañe a la pedagogía indagar y rodear conceptos y categorías que le son propios, puesto que la relación que la caracteriza entre práctica y teoría la compromete profundamente también en cuestiones éticas y políticas. En el caso de este artículo, se quiso hacer énfasis en la categoría de *práctica pedagógica* analizable desde el enfoque hermenéutico de Gadamer, debido a que allí se veía desde un inicio la posibilidad de abordar, precisamente, la incidencia en la realidad concreta con la que se ve enfrentada la enseñanza.

Es así como se abordaron varias fuentes seleccionadas bajo unos criterios ya expuestos anteriormente, con el fin de poder extraer nociones actuales y próximas sobre la práctica pedagógica. Desde allí se da cuenta del estatuto ontológico que guarda ella consigo, al enfrentar al maestro a la no-comprensión propia del existencial humano de *interpretación* caracterizado por Gadamer. Es decir, dentro de aquello que le es más propio, como lo es ser-para-la-muerte, también lo es el comprender e interpretar, pero esto es un movimiento en espiral que necesita enfrentarse a lo que rompe el sentido y le obliga al implicado a rearmar sus márgenes conceptuales.

Es por ello que se afirma aquí que la práctica pedagógica cumple los criterios para ser un texto en el sentido que lo caracteriza Gadamer, puesto que es allí donde los preconceptos sobre la enseñanza se ponen en diálogo con una realidad que los rompe. Esto ubica al maestro en este espacio bisagra donde un sentido perece y otro nuevo va surgiendo. Abordar todo este poder en la práctica pedagógica y en el campo mismo de la enseñanza, reafirma el papel crítico, ético y político que tienen los docentes.

Es menester reconocer que la hermenéutica ha sido uno de los caminos metodológicos y una postura filosófica muy usada para estos análisis dentro de distintos campos, justamente porque hace frente a toda una tradición positivista que reduce el conocimiento a una sola cosa cuantificable y estable. Sin embargo, lo que se ha esperado desde la pregunta rectora de este trabajo es poder darle otra vuelta más a este problema, por suerte inacabado, de indagar por conceptos y categorías propias del área de la pedagogía.

Este recorrido espera haber dado aportes a futuras reflexiones desde una mirada teórica, que desencadenó también en una lectura crítica; reconociendo el papel fundamental que cumplen estos análisis dentro del contexto social en el que se dan. Hay muchos puntos que quedan sin resolver, lo cual no indica más que el propósito se ha cumplido y que la idea es permitir dejar siempre abierto el camino para que los márgenes de sentido no se estructuren con materiales inamovibles y fijos. La hermenéutica y la pedagogía enseñan el poder que tiene un existenciario como el de la interpretación: permitir al humano reconocerse en su situación de inacabado, no como mal al que hay que resignarse, sino justamente como la posibilidad que le es más propia de moverse junto al mundo, el contexto y la historia.

6. Referencias bibliográficas

- Aguirre, J. (1998). Hans Georg Gadamer: La alternativa “ontológica” hermenéutica. *Brogar*, (21), 427-441.
- Aristóteles. (2014). *Ética a Nicómaco* (J. Pallí Bonet, Trad.). Editorial Gredos.
- Barragán, D. (2016). Cartografía social pedagógica: entre teoría y metodología. *Revista Colombiana de Educación*, 70, 247-285.
- Berner, C. (2021) *La actitud hermenéutica*. Trad. David Roa. Ideas y Valores, 70(176), pp. 177-194.
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/idval/article/view/95039/79505>
- Burgos, D. y Cifuentes, J. (2015). La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, quereres y poderes. *Horizontes pedagógicos*, 17, 118-127.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=737681549011>
- Castillo Gutiérrez, M. C., & García Sandoval, P. A. (2019). La práctica pedagógica, un espacio de reflexión en la formación docente. *Rastros y Rostros Del Saber*, 2(1), 74-86. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9268>
- Ceballos, A. (2004). *La escuela tradicional*. Universidad Abierta.
- Comte, A. (1980). *Discurso sobre el espíritu positivo*. Alianza editorial.
- Departamento de Filosofía UNAL. (2013, junio 7). *Sesión II 6 Marzo Luis Eduardo Gama Parte I*. [Video]. Youtube,
<https://www.youtube.com/watch?v=hDbmyjMw6GQ&list=PL3nzfoqEtM-UQLlhMOolAjQyo3M6ZSAMP&index=4>
- Díaz, M. (1990). De la práctica pedagógica al texto pedagógico. *Pedagogía y Saberes*, 1. <https://doi.org/10.17227/01212494.1pys14.27>
- Espinal-Bernal, O. (2024). Pedagogía, educación e investigación: campo en disputa, campo de constitución. *Pedagogía y Saberes*, (60), 58-70.
<https://doi.org/10.17227/pys.num60-17609>
- Gadamer, H. (1995). *El giro hermenéutico*. Cátedra teorema.
- Gadamer, H. (1998). *Verdad y método II*. Ediciones sígueme
- Garcés Gómez, J.F. (2015). El recurso de la pedagogía a la hermenéutica filosófica de Gadamer –Homenaje a Rafael Flórez– *Itinerario Educativo*, 66, 307-328.
- Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis educativa*, XVII(1), 13-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1531/153129924002.pdf>

- Heidegger, M. (2021). La época de la imagen del mundo. *Caminos del Bosque*. Alianza Editorial.
- Heidegger, M. (2007). *Ser y tiempo* (J. E. Rivera, Trad.). Editorial Trotta. (Obra original publicada en 1927).
- Herrera, J. y Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, 49, 9-26.
- Lacan, J. (2009). Función y campo de la palabra y del lenguaje en psicoanálisis. *Escritos I*. Siglo XXI editores.
- Leguizamón-González, M. C. y Pulido-Cortés, O. (2025). Nociones de práctica pedagógica en Colombia 1990– 2023. *Pedagogía y Saberes*, (62), 115–131. <https://doi.org/10.17227/pys.num62-20314>
- Mejía, M. (2011). *Educaciones y pedagogías críticas desde el Sur*. Viceministro de Educación Alternativa y Especial. <https://centrodeinvestigacionclacsoriusmex.wordpress.com/wp-content/uploads/2019/05/educaciones-pedagogiascriticasdesdeelsur.pdf>
- Mina, M. B. (2024). La Práctica Pedagógica. De la Reflexión al Pensamiento Crítico. *Praxis & Saber* 15(43). <https://doi.org/10.19053/uptc.22160159.v15.n43.2024.17249>.
- Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar*. Editorial Laia.
- Reyes-Ruiz, L. & Carmona Alvarado, F. A. (2020). *La investigación documental para la comprensión ontológica del objeto de estudio*. Universidad Simón Bolívar.
- Rojas Rojas, L. M., & Castillo Gutiérrez, M. C. (2017). La práctica pedagógica y su incidencia en el contexto educativo. *Rastros Y Rostros Del Saber*, 1(1), 60-72. <https://revistas.uptc.edu.co/index.php/rastrosyrostros/article/view/9361>

7. Anexos

A continuación comparto algunas imágenes de las matrices dáticas que sirvieron para sistematizar las lecturas y poder hallar categorías en común. En este caso la de *práctica pedagógica*:

	A	B	C	D
2		María Camila Pérez Suárez Cód. 2025281119		
3		Proyecto de Investigación "La práctica pedagógica como texto en Gadamer"		
4		Matriz para la lectura de las fuentes		
5		Fuente N° 1		
6		Título: La Práctica Pedagógica. De la Reflexión al Pensamiento Crítico		
7		Autor (es): Mina Urrutia Maritza Bibiana		
8	Página	Cita textual	Observaciones	
9	3	Es así como la práctica pedagógica se preserva como un campo de conocimiento alimentado y reconfigurado de manera permanente, que posibilita nuevos agenciamientos del docente.	Definición pp	
10	3	Lo anterior sugiere instalar una lupa crítica de observación que posibilite analizar la manera como se está comprendiendo la práctica pedagógica como proceso de reflexión y ruta para la configuración del pensamiento crítico.	Enfoque en el pensamiento crítico que posibilita la práctica .	
11	4	En consecuencia, la investigación propuso como pregunta ¿cómo la reflexión sobre la práctica del docente en formación y en ejercicio posibilita la configuración de su pensamiento crítico?	Pregunta del artículo	
12	6	De esta manera, se considera que la pedagogía constituye la disciplina de la enseñanza, por cuanto su práctica evidencia el saber disciplinar, pedagógico y didáctico del docente. Aunado a lo anterior, se puede decir que a la práctica pedagógica se articulan las construcciones teóricas y modelos pedagógicos que fundamentan la labor del docente, así como las concepciones sobre la enseñanza, sus visiones ético-políticas y la lectura particular del contexto que realiza	Cómo se define aquí "práctica pedagógica"	
13	6	Añade que la acción reflexiva es la base de cualquier práctica reflexiva , en consecuencia en un ejercicio que subyace la labor del docente.	La reflexión es algo que le atañe a la práctica docente	
14	7	La presente investigación estuvo enmarcada en un paradigma hermenéutico, al respecto Guba y Lincoln (1998) sostienen que este permite interpretar, comprender y reconstruir las lecturas sobre los fenómenos estudiados de manera intersubjetiva generando nuevos horizontes de reflexión.	Hermeneutica como herramienta metodológica	
		Coinciden igualmente en afirmar que la reflexión sobre la práctica		

Imagen 1. Parte de la matriz de la fuente 1.

B15		Sin lugar a dudas, las experiencias	
A		B	C
12	80	requieren estar en continua capacitación y cualificación, el docente no debe ser visto por un número de títulos, sino debe ser valorado y tratado como una persona transformadora de una sociedad.	Visión crítica del papel del maestro
13	81	La práctica pedagógica en la formación del docente, fundamentada desde la investigación, posibilita no sólo conocimiento pedagógico y didáctico que le permite al maestro en formación, el desarrollo de habilidades y competencias para el desempeño de su ejercicio docente, sino que genera disposiciones críticas y reflexivas que la transforman su forma de ver, de comprender y de actuar en los diferentes contextos sociales a los cuales se enfrenta.	Praxis
		En este sentido, La relación entre investigación y práctica busca rescatar la identidad del maestro, como un profesional intelectual ya que un maestro que a través de la reflexión de su práctica reconozca la diversidad de las visiones del mundo, comprenda el contexto en el que se vive y sobre el que se realiza la acción educativa; es capaz de entender que la enseñanza es un proceso complejo e imprevisible, una actividad que es	
Fuente N° 1		Fuente N° 2	Fuente N° 3
Fuente N° 4		Fuente N° 5	Fuente N° 6
Fuente N° 7		Fuente N° 8	Fuente N° 9
Listo Accesibilidad: todo correcto			

Imagen 3. Parte de la matriz de la fuente 5

D11					
	A	B	C	D	E
7		Autor (es): Myriam Cecilia Leguizamón-González y Oscar Pulido-Cortés			
8	Página	Cita textual	Observaciones		
9	121	De la misma manera, se asume desde Foucault que toda práctica está dotada de saber, poder y sujeto, esta triada es el foco que permite la emergencia de nuevas nociones.	Esta visión de Foucault va en concordancia con mi enfoque hermenéutico de Gadamer.		
10	124	La práctica , entendida como la propia acción, se reconstruye y se teoriza, constituyéndose en el punto de partida para la teoría educativa (Patiño-Garzón, 2009), o dicho en otras palabras “como una acción reflexiva que puede transformar la teoría” (Lozano, 2013, p. 101).	Una noción de práctica pedagógica		
11	125	La octava tendencia, que tiene menos protagonismo, le atribuye a la práctica el adjetivo de investigativa, por cuanto es posible realizar acciones como indagar, observar, identificar problemáticas del contexto, y, además, permite que el sujeto maestro sea autocrítico, que reflexione y confronte la realidad con los conocimientos producto de su formación.	Otra concepción de práctica pedagógica		
12	126	En el mismo sentido, se presenta la propuesta de otorgar mayor protagonismo a la observación de la práctica pedagógica como una manera de tomar distancia, y desde la cual, a partir de la acción y reflexión como unidad indisoluble (praxis), el maestro en formación puede reconocerse de manera dialéctica.	Otra concepción de práctica pedagógica		
Fuente N° 1 Fuente N° 2 Fuente N° 3 Fuente N° 4 Fuente N° 5 Fuente N° 6 Fuente N° 7 Fuente N° 8					

Imagen 4. Parte de la matriz de la fuente 6