

NUEVOS DOCENTES



Nuevos docentes: reflexiones desde el saber y la formación

NEW TEACHERS: REFLECTIONS FROM KNOWLEDGE AND TRAINING

NOVOS PROFESSORES: REFLEXÕES DO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO

Maritza Bibiana Mina Urrutia¹

Citar artículo como:

Mina-Urrutia, M. (2022). Nuevos docentes: reflexiones desde el saber y la formación. *Educación y Ciudad*, (43), 125-136. <https://doi.org/10.36737/01230425.n43.2022.2699>

Fecha de recepción: 30 de octubre de 2021

Fecha de aprobación: 23 de marzo de 2022

Resumen

La transformación de la escuela sugiere que el docente debe realizar una reflexión crítica que conlleve a una permanente deconstrucción de su saber y quehacer; así mismo, exige una constante reestructuración de los currículos propuestos para la formación de docentes con el fin de que respondan a las nuevas realidades de los escenarios escolares. El presente trabajo de revisión tiene como intención recopilar los aportes más relevantes que entorno al saber pedagógico y la formación docente se han realizado en Colombia. Para ello, se ha elaborado una indagación teórico-descriptiva de tipo documental que permite considerar las contribuciones de carácter teórico y analizar los problemas encontrados, las metodologías utilizadas, los instrumentos aplicados y los resultados hallados en las investigaciones que abordan la construcción sobre el saber pedagógico y la formación de docentes en Colombia. Las ideas fundamentales del documento giran en torno a la manera en la que se ha construido el concepto de saber pedagógico en Colombia y las orientaciones desde las cuales se han estructurado los programas de formación de docentes en el país. Las conclusiones derivadas de los resultados encontrados sugieren la imperante necesidad de instalar el saber pedagógico como un campo de investigación permanente que aporte elementos significativos permitiendo la continua reestructuración de los currículos de formación de docentes en Colombia.

Palabras clave: pedagogía, saber pedagógico, formación docente.

Abstract

The transformation of the school suggests that the teacher must carry out a critical reflection that leads to a permanent deconstruction of his knowledge and work; it also, requires a constant restructuring of the curricula proposed for the training of teachers, so that respond to the new realities of school scenarios. The present review work aims to compile the most relevant contributions that have been made in Colombia around pedagogical knowledge and teacher training. To this end, a descriptive theoretical inquiry of a documentary type has been elaborated that allows to consider the contributions of a theoretical nature and to analyze the problems found, the methodologies used, the instruments applied, and the results found in the investigations that address the construction on pedagogical knowledge and teacher training in Colombia. The fundamental ideas of the document revolve around the way in which the concept of pedagogical knowledge has been constructed in Colombia and the orientations from which teacher training programs in this country have been structured. conclusions derived from the results found suggest the imperative need to install pedagogical knowledge as a field of permanent research that provides significant elements that allow the continuous restructuring of teacher training curricula in Colombia.

Keywords: pedagogy, pedagogical knowledge, teacher training.

Resumo

A transformação da escola sugere que o professor deve realizar uma reflexão crítica que leve a uma desconstrução permanente de seu conhecimento e trabalho; requer também, uma reestruturação constante dos currículos propostos para a formação dos professores, para que respondam às novas realidades dos cenários escolares. O presente trabalho de revisão tem como objetivo compilar as contribuições mais relevantes que têm sido feitas na Colômbia em torno do conhecimento pedagógico e da formação de professores. Para isso, foi elaborado um inquérito teórico descritivo de um tipo documental que permite considerar as contribuições de natureza teórica e analisar os problemas encontrados, as metodologias utilizadas, os instrumentos aplicados e os resultados encontrados nas investigações que abordam a construção do conhecimento pedagógico e da formação de professores na Colômbia. As ideias fundamentais do documento giram em torno da forma como o conceito de conhecimento pedagógico foi construído na Colômbia e as orientações a partir das quais os programas de formação de professores no país foram estruturados. As conclusões derivadas dos resultados encontrados sugerem a necessidade imperativa de instalar o conhecimento pedagógico como campo de pesquisa permanente que forneça elementos significativos que permitam a reestruturação contínua dos currículos de formação de professores na Colômbia.

Palavras-chave: pedagogia, conhecimento pedagógico, formação de professores.

Introducción

Los continuos retos y transformaciones de la escuela enfrentan a los docentes en ejercicio y en formación a reflexiones críticas permanentes asociadas con su saber y quehacer. Como consecuencia de ello, se instalan cuestionamientos referidos a la forma en la que se construye ese saber, cómo se realizan las reflexiones críticas de su quehacer y los nuevos conocimientos que se derivan de lo anterior para alimentar conceptos como la pedagogía y el saber pedagógico. Así mismo, sugieren una revisión permanente de las apuestas curriculares que desde las Instituciones de Educación Superior (IES) son propuestas para la formación de docentes, para con ello dar respuesta a las nuevas realidades de la escuela. De tal manera que estos temas son los ejes centrales alrededor de los cuales se desarrolla este escrito.

Este documento se deriva de una investigación desarrollada en el marco de una formación posgradual. Como fase inicial se plantea como objetivo realizar una revisión para recopilar los aportes más relevantes que en torno al saber pedagógico y la formación docente se han ejecutado en Colombia y con ello proporcionar información que amplíe el estado de conocimiento sobre estos temas.

En consecuencia, se presentan inicialmente los aportes hallados sobre el concepto de saber pedagógico y las reflexiones que ha suscitado su estudio en Colombia; seguidamente se abordan algunos marcos de referencia desde los cuales se han estructurado las propuestas curriculares para la formación de

docentes en el país y, finalmente, se dan a conocer las conclusiones derivadas de los resultados expuestos en las investigaciones y construcciones teóricas referidas a estos componentes.

Metodología

El presente escrito es producto de una indagación teórico-descriptiva de tipo documental, dado que conlleva la elaboración de un estado del arte desde el que se realiza un rastreo, organización y análisis de un conjunto de documentos encontrados en diversas bases de datos y referidos a los temas mencionados en otros apartados. Para tal fin, se establecen como criterios de búsqueda descriptores asociados a los núcleos temáticos de interés y publicaciones recientes en revistas indexadas, y como ruta metodológica se plantean tres momentos: exploración, organización y análisis de la información, con el fin de obtener nuevas elaboraciones de orden teórico, problemas encontrados, resultados y conclusiones referidas al saber pedagógico y la formación de docentes en Colombia.

Una mirada al saber pedagógico

Las indagaciones realizadas dan cuenta de que el concepto de saber pedagógico en Colombia ha estado nutrido por las reflexiones de grupos como: Historia de la Práctica Pedagógica, el grupo Federici de la Universidad Nacional y, en su momento, el Movimiento Pedagógico, sin desconocer los aportes de quienes a partir de investigaciones desarrolladas en contextos de formación o ejercicio han alimentado

¹ Magíster en Educación, Universidad Cooperativa de Colombia. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6816-6638> Correo electrónico: mbmina@educacionbogota.edu.co

la comprensión y configuración del saber pedagógico en el país. El papel de estos colectivos de pensamiento ha sido determinante en la expansión de la discusión sobre la labor docente, la pedagogía como saber fundante y el saber pedagógico a lo largo de la historia de la educación colombiana.

Uno de los aportes a la construcción sobre el concepto de saber pedagógico fue introducido por Zuluaga (1999) y fortalecido dentro del grupo de Historia de la Práctica Pedagógica; parte de la comprensión de *saber* cómo «el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles» (Zuluaga, 1999, p. 26). En consecuencia, el saber pedagógico «reúne los temas referentes a la educación, la instrucción, la pedagogía, la didáctica y la enseñanza» (Zuluaga, 1999, p. 37). De esta manera se instaura el saber pedagógico como campo de conocimiento de la enseñanza y al docente como el portador de este (Zapata, 2003). Lo anterior se amplía sustentando que el saber pedagógico reflexiona sobre la práctica, pues posibilita una mirada de orden comprensivo y analítico que se interesa por la relación entre los sujetos; además, se encuentra en permanente interacción con saberes disciplinares que amplían la complejidad desde la cual puede leerse, y aunque no posee estatus conceptual aporta a la episteme disciplinar de la pedagogía.

Otra mirada lo inscribe como legado de la tradición francesa. Este saber no solo se ocupa de la enseñanza de los contenidos, también de las relaciones entre el profesor y el estudiante (relaciones intersubjetivas) (Zambrano, 2005). De esta manera, este autor se aleja de la propuesta anterior pues considera le resta carácter científico al saber pedagógico y lo enmarca en un simple producto de la experiencia. Desde esta

postura el cúmulo de saberes que se adquieren a través de la práctica pedagógica y la conceptualización sobre la misma no tiene sentido, no se trata de acumular conocimiento, hace falta asumir posturas reflexivas que generen transformaciones relevantes para resignificar la enseñanza, el aprendizaje y el rol del docente.

Posteriormente, emergen otras elaboraciones sobre lo que se espera debe ser el saber pedagógico, una de ellas mencionada por Zambrano (2005) quien sostiene: «el saber pedagógico no se limita a la simple práctica del enseñar» (p. 180), y con esto sugiere que requiere de una reflexión y composición constante a fin de establecer la relación que subyace entre el conocimiento que se adquiere en la formación del docente, sus lugares de enunciación y su práctica, así mismo, amplía la tesis que apunta hacia el saber como una actividad dinámica que reta constantemente al docente y le exige ampliar el campo epistémico desde el cual se lee la escuela, el desarrollo humano y la didáctica.

En otra línea, Aristizábal (2006) propone que el saber pedagógico es «una categoría de análisis que contribuye a rastrear el desarrollo de nociones y conceptos en la educación colombiana» (p. 45), por consiguiente posibilita la comprensión de las características respecto a la educación en Colombia y permite construir nuevos paradigmas centrados en las particularidades propias de los contextos educativos, sugiere abandonar las tradiciones de pensamiento sobre las cuales se cimenta la educación en nuestro país, y realizar reformulaciones desde campos diferentes al saber pedagógico.

Desde este marco de referencia se traza una ruta que establece la arqueología del saber pedagógi-

co como objeto de caracterización de unas formas de enseñanza e inicia con el reconocimiento de las Escuelas Normales como instituciones formadoras de docentes en las que se acogieron las postulaciones de Pestalozzi como base del saber pedagógico (Ríos, 2006). Producto de lo anterior, se implementó un método de enseñanza difundido a través de la primera Misión Pedagógica Alemana. Dado que durante el siglo XX la pretensión en Colombia era situar la pedagogía como una ciencia que permitiera la reflexión sobre la escuela, el desarrollo humano y la enseñanza (Ríos, 2006), el saber pedagógico tenía un carácter científico, sin embargo, se da un cambio de perspectiva respecto a la formación de docentes y la conceptualización sobre la pedagogía. Lo anterior la ubicaría como una disciplina que se ocupa de las teorías de la enseñanza y el aprendizaje, subordinándola a las llamadas ciencias de la educación. El saber del docente empezó a constituirse desde campos disciplinares específicos y como un conjunto de conocimientos prácticos y metodológicos que le servirían al docente para transmitir un conocimiento asociado con una disciplina escolar.

Con todo esto, la relación que se estableció entre la pedagogía y el saber pedagógico generó una serie de debates y reflexiones que ahondaban en las implicaciones de caracterizar la pedagogía: como una disciplina que articula la enseñanza y la práctica de esta, como un campo de conocimiento ambiguo, como el saber que permitía la reflexión sobre la práctica, como un paradigma que estudia los hechos educativos, como una técnica que se ocupa de la organización y transmisión de los saberes disciplinares o como un dispositivo a través del cual se legitima un discurso homogeneizante, y concluían en determinar que el saber pedagógico sería la herramienta que permitiría realizar un diálogo de todos los elemen-

tos dispersos que alrededor de la pedagogía se generaban (Zambrano, 2005). De esta manera se convirtió el saber pedagógico en un campo de reflexión que posibilitaba la transformación del docente desde su formación hasta su ejercicio, explicando que la perspectiva conceptual que fundamenta ese saber es una disciplina en construcción y transformación que tiene como eje de fondo la enseñanza, de manera que ese saber no se podría constituir como un saber científico.

Este panorama llevó al grupo de Historia de la Práctica Pedagógica, entre otros, a redefinir la relación entre educación y pedagogía, las particularidades de la escuela contemporánea, los métodos de enseñanza, el rol del docente, la práctica y el saber. De esta manera se inicia un seguimiento que da cuenta de las bases sobre las cuales se ha cimentado el saber pedagógico del docente (tradiciones germánicas, francófonas y anglosajonas) y proponer desde allí una nueva configuración de este saber. Desde el Movimiento Pedagógico también se orientó la reflexión hacia estas mismas preocupaciones y se sumó la injerencia del Estado en la construcción del saber de los docentes, como una posibilidad de mantener unas prácticas y discursos hegemónicos a través de los currículos que se plantean como base para el ejercicio de la labor docente. El grupo Federici hizo lo propio aportando elementos que luego ayudarían a la caracterización de la identidad del docente y cómo esta influye en la práctica.

Así mismo, los arraigos conceptuales y prácticos que se evidenciaban en el discurso y la práctica del docente fueron causa de múltiples investigaciones y reflexiones en distintos espacios, estos abarcaban: el análisis de la subjetividad del docente, su historia de vida, su configuración como sujeto educador,

las tensiones entre la formación y la práctica, el discurso y las relaciones de poder que se daban en la escuela. En efecto, todo esto contribuyó de manera significativa a establecer nuevas bases para la construcción del saber pedagógico, clarificando que este no solo se construye en los escenarios de formación toda vez que se nutre en el ejercicio del docente.

Las ideas aportadas hasta aquí dan cuenta en gran medida del saber pedagógico del docente en la escuela, no obstante, en contextos de formación (IES) los docentes construyen su saber pedagógico desde otra orilla; la reflexión que suscita su práctica se da producto de un posicionamiento ético, de una constante crítica a los saberes teóricos, de la búsqueda permanente por generar investigación educativa, es decir, de ejercicios autorreflexivos sobre su práctica docente, de tal manera que se sitúa el saber pedagógico como el centro epistémico desde el cual se fortalece la acción, y aunque no es una práctica generalizada o constante pues suele ser opacada por las formas tradicionales de la enseñanza, abre un camino más plausible hacia la constitución del docente como un sujeto crítico y reflexivo.

Para finalizar, conviene precisar que la condición frágil en la que la pandemia situó a la sociedad, y sobre todo a la escuela y sus actores, permite reflexionar respecto a la orilla desde la que se hizo lectura del fenómeno, pues en estos tiempos el docente no solo cuestionó su didáctica, su praxis o su saber disciplinar, se vio obligado a realizar una lectura sobre cómo ese fenómeno social impactó la escuela y se convirtió en un fenómeno educativo del cual no se podía dar cuenta solo desde la didáctica, la práctica o el saber disciplinar. En otras palabras, instaló a la pedagogía como la disciplina integradora desde la que se deben leer los fenómenos educativos y de

esta manera nutrir el saber pedagógico del docente. Teniendo en cuenta que Gadamer (1997) hace referencia al saber práctico como la posibilidad de acercarse al discernimiento de manera racional, un saber «orientado hacia la situación, que en consecuencia, tiene que acoger las "circunstancias" en toda su infinita variedad» (p. 51), es propicio pensar en ese saber práctico como sustento racional del saber pedagógico que evidencie el potencial reflexivo y crítico del docente y su capacidad de aportar a la configuración constante de la pedagogía como disciplina de la educación. Esto es, nos convoca a reflexionar qué tan humanos, éticos, sociales, políticos, críticos y reflexivos nos hace a los docentes la pedagogía.

Desafíos de la formación docente en Colombia

Las investigaciones consultadas corroboran una preocupación para los docentes formadores y para aquellos que se encuentran en ejercicio, referida a tres componentes: el primero de ellos el papel de la pedagogía como pilar del conocimiento disciplinar del docente; el segundo, relacionado con la reflexión sobre el saber pedagógico como instrumento de resistencia, y el tercero, asociado a las políticas de formación y cualificación de los docentes en Colombia.

Frente al primer aspecto se precisa que la formación que se brinda al docente en Colombia respecto a la episteme de la pedagogía es insuficiente. En algunas de las investigaciones consultadas se afirma que es complejo para un docente identificar los fundamentos desde los cuales se explican pedagógicamente los fenómenos educativos, dado que la configuración de su saber se ha orientado a la adquisición del conte-

nido de las diferentes disciplinas. Lo anterior puede deberse a cambios históricos y sociales que han demarcado nuevas lecturas respecto a la pedagogía; restarle su valor científico generó un desinterés por su estudio y por ende en los escenarios de formación y ejercicio docente perdió terreno de indagación, aprehensión y comprensión (Quiceno, 2002).

En países como Colombia la manipulación epistémica de la que ha sido objeto la pedagogía, a través de las políticas de Estado y sus reformas educativas, le ha restado su condición de ciencia y la ha instalado como una función meramente técnica o instrumental que debe desarrollar el docente; se hace más preocupante cuando no se evidencian criterios claros en los programas de estudio de las instituciones que orientan la formación, de tal manera que lo anterior favorece el detrimento de la episteme de la pedagogía, su estudio, configuración y envuelven un fin más complejo concerniente a las características que esperan los gobiernos que tenga un docente.

En decretos como el 272 de 1998 se menciona que la disciplina fundante del docente es la pedagogía y por ende su objeto de estudio es la enseñanza, esta última vista como la relación que existe entre el conocimiento y el aprendizaje de dicho conocimiento. No obstante, en los escenarios escolares los procesos reflexivos e investigativos con miras a generar nuevo conocimiento no son constantes o generalizados, y se dan producto de formación complementaria de los docentes o pequeñas iniciativas por rescatar el carácter emancipador y transformador que tiene la pedagogía. La rigurosidad con la que se podrían abordar los hechos educativos ha sido aplacada por una representación colectiva que indica que el docente es un reproductor sistemático de contenidos.

Al respecto pedagogos colombianos como Echeverry *et al.* (1988) mencionaron sobre los efectos de la atomización de las ciencias de la educación y la disgregación del saber pedagógico que:

Le ha impuesto un carácter instrumental a la pedagogía que hace del maestro un sujeto que aplica teorías producidas en otros saberes y ciencias. Tal condición instrumental, explica su posición subalterna frente al *Estado Docente*, expresada en la imposibilidad del magisterio de levantar proyectos alternativos frente a las políticas estatales. (p. 5)

De tal manera que los sofismas que envuelven la profesión alejan al docente de su condición reflexiva, analítica, propositiva o crítica, pues al parecer desde las facultades de educación se forman a los docentes con miras a replicar un conocimiento y son pocas las que se ocupan de configurar docentes que reflexionen sobre los fenómenos educativos.

Frente a lo anterior Bedoya (2005) refiere: «para superar el transmisionismo y el instrumentalismo en el que ha estado sumida la concepción que se ha tenido de pedagogía tenemos que empezar a pensarla de otra forma como hasta ahora la hemos reducido» (p. 157); y para ello sugiere el fortalecimiento en los escenarios de formación de la apropiación de la episteme de la pedagogía, pues hasta ahora la aproximación al concepto, su historia y papel en la educación colombiana es limitada sobre todo en los niveles de pregrado. Dado que el objeto de estudio de la pedagogía es el fenómeno educativo, es necesario que el docente realice ejercicios de indagación, interpretación y transformación críticos basados en su propia experiencia, para que con ello pueda pensar de manera dinámica la episteme de la pedagogía.

Respecto al segundo componente referido a la resignificación del saber pedagógico se destaca el papel de los programas de formación de docentes que brindan herramientas teórico-prácticas a fin de caracterizar este saber desde la etapa inicial de la formación. Lo anterior suscita la necesidad de particularizar un discurso, una identidad y una lectura de los fenómenos escolares que permitan la reflexión y la reconfiguración del saber, así como la transformación de las prácticas del docente. Teniendo en cuenta esto, Bedoya (2005) refiere como una de las misiones de las facultades de educación: «convertirse en instituciones formadoras de docentes que reivindican como objetivo esencial de lo pedagógico (el saber pedagógico)» (p. 132). En este punto se insta a recuperar desde los niveles de formación inicial la práctica pedagógica como escenario desde el cual se inician los primeros ejercicios de reflexión crítica sobre la acción, generando nuevas herramientas conceptuales y metodológicas que fortalezcan el saber teórico y práctico de los fenómenos pedagógicos.

Este nuevo saber pedagógico entendido como el resultado de la acción reflexionada (Quintero y Muñoz, 2001) sobre la práctica permitirá nuevos modos de comprensión y razonamiento de los fenómenos educativos, así como nuevos discursos sobre la enseñanza; propiciará, además, un sujeto que en uso de su autonomía y discernimiento epistémico reconfigure de manera constante su saber y genere nuevo conocimiento pedagógico; un sujeto que problematice los conceptos, tradiciones y saberes que sobre la pedagogía y el ejercicio docente se han legitimado a fin de deconstruirlos y transformarlos. Esta intención claramente permitirá la emergencia de nuevos docentes, sujetos políticos, éticos y filosóficos con un saber construido desde otros agen-

ciamientos que propenden por un escenario educativo con sentido social y crítico.

En lo referente al tercer aspecto que compone los desafíos de la formación de docentes en Colombia, se encuentran aportes investigativos que exhortan al cambio de las políticas que orientan la formación y cualificación de estos. De acuerdo con estas investigaciones, las políticas educativas bajo las cuales históricamente se han orientado las reformas curriculares en nuestro país se ciñen a una intención global por democratizar la educación; lo anterior tendiendo a resolver problemáticas comunes de los países latinoamericanos relacionadas con la precariedad de los sistemas educativos, la labor del docente, el financiamiento de la educación, la calidad, la equidad, el acceso, permanencia y los contenidos necesarios y pertinentes en cada contexto. Entre los acuerdos más reconocidos se encuentran los pactados con la Comisión Económica para América Latina (CEPAL), la Unesco, el Banco Mundial, la Unicef, el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) quienes lideran las propuestas y los horizontes en materia de política educativa de la región y del país.

En lo concerniente a la formación de docentes la Ley 115 de 1994 establece en su capítulo 2, artículo 109, los fines generales de la formación de educadores en niveles de pregrado y posgrado de los cuales se ocuparían las IES con facultades de educación y las Escuelas Normales Superiores. Allí se marca un referente que describe el tipo de docente que se espera se ocupe de los procesos pedagógicos de nuestra sociedad. Sumado a lo anterior, en el artículo 2 del Decreto 709 de 1996 se especifica: «La formación de educadores debe entenderse como un

conjunto de procesos y estrategias orientadas al mejoramiento continuo de la calidad y el desempeño del maestro, como profesional de la educación», es decir, un sujeto docente provisto de un saber político, social y pedagógico que le permita una adecuada lectura de los fenómenos educativos, de tal manera que corresponde a las IES encargadas de la formación de docentes liderar las reflexiones en torno a la educación y la pedagogía y con ello formar sujetos capaces de orientar y aportar en la construcción de políticas educativas acordes con las particularidades de nuestros contextos.

A través del documento denominado *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política* (2013), el Ministerio de Educación Nacional orientó una reflexión sobre la formulación de políticas y lineamientos de formación de educadores. Basados en este se puede afirmar que las orientaciones bajo las cuales se ha considerado la formación de docentes en Colombia responden a intereses gubernamentales sostenidos en disposiciones externas y reglamentadas a través de leyes y decretos que, si bien brindan horizontes de trabajo, se encuentran subsumidos por tendencias políticas, económicas o sociales de orden mundial.

Uno de los objetivos señalados en este documento considera que es de vital importancia: «Garantizar la calidad de los programas de formación de los educadores con base en el reconocimiento del contexto local, regional y nacional, en función de las necesidades formativas del país» (p. 58). Lo anterior evidencia la importancia de tener programas de formación que respondan a las necesidades y características de los contextos, de tal manera que el docente no solo se forme en lo teórico, pues es

importante que posea las herramientas necesarias para dar respuesta a lo ético, lo moral, lo humano, lo reflexivo, lo crítico y lo diferencial entre otros aspectos.

Luego de expedida la Resolución 02041 de 2016, se plantea la imperante necesidad de evaluar los procesos de formación de docentes con el fin de determinar si están cumpliendo con los propósitos que desde la ley se plantean. Así mismo, en esta resolución se retoma la importancia de los espacios y tiempos de práctica pedagógica como estrategia ineludible para la formación de docentes, y al respecto agrega en su artículo 2, numeral 3, subsección 3.2., que: «la práctica pedagógica está organizada de forma tal que en el mismo proceso el estudiante de Licenciatura sea protagonista de una reflexión sistemática sobre su propia práctica para mejorarla y garantizar su aprendizaje».

Pese a todas las disposiciones anteriores se observa una dificultad por consolidar una política educativa que privilegie la formación del docente como un profesional garante de transformaciones sociales; una necesidad por transitar de lo teórico a lo práctico en términos de formación de docentes y la obligación por mantener una continuidad normativa que garantice la operación sistemática y coherente de las propuestas de formación. Dado lo anterior, en el *Plan Decenal de Educación 2016 -2026. El camino hacia la calidad y la equidad*, se establece como cuarto desafío estratégico «La construcción de una política pública para la formación de educadores», y señala, entre otros aspectos, la necesidad de «Avanzar en la definición de las competencias de un educador» (p. 44), de esta manera se configuraría el perfil del docente colombiano, su identidad profesional y social de manera institucional.

Desde la perspectiva política que se plantea en este documento se invita al docente a construir nuevos imaginarios frente a la pedagogía, la práctica y su papel como educador. Se espera un sujeto activo, crítico y propositivo que encuentre en la escuela un escenario de problematización de la pedagogía, y a su vez una apuesta por parte de las IES con el fin de formar docentes que atiendan los retos actuales de las sociedades y la escuela en sus diferentes contextos.

Resultados y conclusiones

Los resultados de las investigaciones y elaboraciones teóricas respecto al saber pedagógico del docente en Colombia revelan una preocupación existente del gremio por reflexionar de manera crítica y per-

manente su práctica a fin de obtener nuevos conocimientos pedagógicos que alimenten su saber. Para ello se invita a asumir la pedagogía como saber fundante y convertir el saber del docente en un campo de investigación continua que favorezca la episteme de la pedagogía. Es propicio pensar en un saber práctico como sustento racional del saber pedagógico que evidencie el potencial reflexivo del docente y su capacidad de generar nuevo conocimiento.

Por su parte, los aportes referidos a la formación de docentes en Colombia instalan preocupaciones sobre su rol, el papel que cumple en la escuela y las condiciones o características que debe tener un docente en el país. Esto último asociado con el carácter emancipador y libertario que le permitiría asumir posturas reflexivas y críticas frente a los fenómenos que suceden en la escuela. 

Referencias

- Aristizábal, M. (2006). La categoría saber pedagógico, una estrategia metodológica para estudiar la relación pedagogía, currículo y didáctica. *Itinerantes*, 4, 43-48.
- Bedoya, J. (2005). *Epistemología y pedagogía. Ensayo histórico crítico sobre el objeto y métodos pedagógicos* (6.ª Ed.) Eco ediciones.
- Echeverry, A., Martínez, A., Quiceno, H., Restrepo, S., Zuluaga, O. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, 14, 4- 9.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y método* (14 Ed.) Ediciones Sígueme.
- Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Por la cual se expide la ley general de educación. 8 de febrero de 1994. D.O. n.º 41.214. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=292>
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2017). *Plan Decenal de Educación 2016-2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-392871_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2016). Resolución 0204. Por la cual se establecen las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-356982_recurso_1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y Lineamientos de Política*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1998). Decreto 272 de 1998. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos y se dictan otras disposiciones. 11 de febrero de 1998.
- Ministerio de Educación Nacional [MEN] (1996). Decreto 709 de 1996. Por el cual se establece el reglamento general para el desarrollo de programas de formación de educadores y se crean condiciones para su mejoramiento profesional. 17 de abril de 1996. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1344#1>

- Quiceno, H. (2002). Educación tradicional y pedagogía crítica. *Educación y Cultura*, 59, 8-13. <https://doi.org/10.1174/113564001316901667>
- Quintero, J., y Muñoz, J. (2001). *Investigación – acción– reflexión para el mejoramiento de la teoría y práctica pedagógica*. [Tesis doctoral, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional Universidad de Antioquia <http://educacion.udea.edu.co/jspui/handle/123456789/2644>
- Ríos, R. (2006). De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano. *Revista Educación y Pedagogía*, 18(44), 13-31.
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber: aportes desde las ciencias de la educación*. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zapata, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico. Su ruta de transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, 15(37),175-184.
- Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto del saber*. Editorial Universidad de Antioquia.