

**PRAXIS DEL RECONOCIMIENTO
EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

INIRIDA MORALES VILLEGAS

**RUDECOLOMBIA
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PEREIRA, 2019

**PRAXIS DEL RECONOCIMIENTO
EN LA FORMACIÓN DOCENTE**

INIRIDA MORALES VILLEGAS

**Tesis para obtener el título de
Doctora en Ciencias de la Educación**

Director

**Vladimir Ramírez Tarazona
Doctor en Ciencias de la Educación**

**RUDECOLOMBIA
UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA DE PEREIRA
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

PEREIRA, 2019

Resumen

La tesis central de esta investigación relaciona la teoría del reconocimiento de Axel Honneth con la formación docente para potenciar en la praxis la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima que se alcanzan de forma intersubjetiva, como fundamento ético de la autorrealización práctica individual y profesional. A partir del diagnóstico se ratificó la existencia del malestar de los docentes en ejercicio dado por diferentes formas de menosprecio social hacia la profesión. El estado del arte evidencia que actualmente la formación docente prioriza lo disciplinar y lo pedagógico siendo del todo importante el aspecto humano y social para el desarrollo de su identidad en concordancia con los bienes internos y los fines de la educación orientados a proyectar ciudadanías responsables y armónicas desde la autonomía de los sujetos. Para el logro de este objetivo se diseñó e implementó *el laboratorio del reconocimiento* en el que, a través del juego, el arte y la memoria se potenciaron las habilidades cognitivas básicas y superiores y, las emocionales y socioafectivas. Como resultado se encuentra que los estudiantes valoraron positivamente el reconocimiento como posibilidad de cualificar sus interacciones y la generación colaborativa de conocimientos, adquiriendo autonomía y comprensión del valor de la profesión docente desde el amor, el derecho y la solidaridad.

Palabras Clave: Autonomía, ciudadanía, ética, formación de docentes, teoría del reconocimiento.

Summary

The central thesis of this research relates the theory of recognition of Axel Honneth with teacher training to enhance in practice the self-confidence, self-respect and self-esteem that are achieved intersubjectively, as an ethical foundation of individual and professional self-realization. From the diagnosis, the existence of the discomfort of the teachers in exercise given by different forms of social contempt towards the profession was confirmed. The state of the art shows that currently teacher training prioritizes the disciplinary and pedagogical being of utmost importance the human and social aspect for the development of their identity in accordance with the internal goods and the ends of education aimed at projecting responsible and harmonious citizenships from the autonomy of the subjects. In order to achieve this goal, the recognition laboratory was designed and implemented in which, through play, art and memory, basic and superior cognitive abilities were enhanced, as well as emotional and socio-affective skills. As a result, it is found that the students positively valued recognition as a possibility to qualify their interactions and the collaborative generation of knowledge, acquiring autonomy and understanding of the value of the teaching profession from love, law and solidarity.

Key Words: Autonomy, citizenship, ethics, teacher training, recognition theory.

Dedicatoria

El trabajo de investigación en educación requiere el estar ahí en el mundo de las presencias, los encuentros y los adioses, por eso dedico especialmente esta tesis a los estudiantes que día a día y cada semestre renovados llenan los salones, los parques y cada rincón de la Universidad con sus risas, sus juegos, sus sueños y deseos por hacer de su oficio una profesión digna. Del compartir con ellos se alimenta este ejercicio investigativo.

También a los colegas que viven y comparten conmigo la lucha por el reconocimiento profesional, hoy y a través del tiempo, ya décadas de estar juntos, en las buenas y en las malas, en la crítica, pero también en la acción creadora, con el deseo permanente de brindar a nuestros estudiantes lo mejor que tenemos y que sabemos hacer, Ana Isabel Herrera Flórez, Amparo Murillo Posada, Gigson Useche González, Yenny Patricia Acevedo González, Carmen Vargas Carrillo, Lucía Soto Buritacá, Obeida Ramírez, entre muchos otros compañeros que son más la memoria misma de los trayectos educativos y de las amistades que permanecen por verdaderas y desde las que adquiere cuerpo este trabajo.

A mi Padre quien sigue siendo el motor de mis búsquedas y saberes aplicados a la profesión docente, a mi Madre, mi hija y mi hijo quienes con su presencia, amor y apoyo hacen posible mi trabajo académico, dando sentido y ruta a mis trayectos. A mi compañero quien es guía, acompañante y cómplice de mis sueños.

Agradecimientos

Agradecimiento infinito a todos los Maestros que aportaron en las diferentes etapas de mi vida a mi formación como ser humano integral, político, ético y crítico de la realidad que agobia pero que está en nuestras manos para ser transformada. Sus lecciones de ciencia y de vida orientan mi saber hasta los límites de la posibilidad.

A la Doctora Consuelo Orozco por su ejemplo y solidaridad y a todos los docentes y compañeros del Doctorado en la UTP con quienes compartimos el sueño de una mejor educación para Colombia, especialmente al Doctor Guillermo Hoyos Vásquez (QEPD) quien inspiró mi búsqueda con su legado y sus lecciones de filosofía crítica de Frankfurt. Especialmente a mi compañero de Doctorado y director de esta tesis, Vladimir Ramírez, su constancia, contundencia y sabiduría dieron salida a mis deseos de realización académica, para él no existen problemas, sólo las soluciones a mano, desde su creatividad y capacidad innovadora que lo caracterizan.

A la comunidad académica de la universidad de Jaén, España, en particular al Doctor Juan Antonio Párraga Montilla, Director del departamento de didáctica de la expresión musical, plástica y corporal, por su atención; a la Doctora María Isabel Moreno Montoro, directora del grupo de investigación en estudios en sociedad, artes y gestión cultural, quien tuvo a su cargo mi estancia académica y además de su apertura intelectual y su generoso acogimiento, cuidado de mi bienestar; a la Doctora María Martínez Morales, por su amistad y su respaldo profesional en la realización de los talleres de validación de la tesis y a todos las amistades que abrieron su corazón y sus espacios para compartir inquietudes académicas y hacer menos complicado el trayecto, Doctora María Paz López-Peláez, Patricia Espíritu Savalza, Jesús Caballero, Santiago Buitrón, Nieves Martínez.

Especial agradecimiento a La Asociación de Profesores de la Universidad Libre por su apoyo y acompañamiento permanente en el logro de la beca para la realización del Doctorado y en toda la asesoría durante el proceso.

De igual manera mi agradecimiento al Comité de Becas de la Universidad Libre, sede Bogotá por concederme el honor de pertenecer y ser valorada por tan honorable y respetada comunidad académica, al Rector Seccional y al Jefe de Personal por su solidaridad y apoyo en momentos difíciles.

Más que agradecimiento a mi amiga Yenny Patricia Acevedo González con quien compartí el proceso de pensar nuestra profesión y a quien le debo el engalanamiento del trabajo, la corrección de estilo y los ajustes necesarios para su presentación.

CONTENIDO

<i>Introducción</i>	13
<i>Capítulo Uno</i>	27
<i>De la teoría a la práctica en la formación docente</i>	27
1.1 <i>Del concepto de formación y sus soportes pedagógicos</i>	28
1.2 <i>El concepto de formación docente</i>	32
1.3 <i>Breve historia de la formación docente en Colombia</i>	39
1.3.1 <i>La docencia, una profesión devaluada en Colombia</i>	43
1.3.2 <i>Situación actual de los docentes de educación básica oficial en Colombia</i>	44
1.4 <i>Estado actual de la investigación sobre formación docente</i>	52
1.5 <i>Fines y bienes internos de la educación como profesión</i>	63
1.5.1 <i>Justicia y ciudadanía, bienes internos de la educación</i>	65
1.5.2 <i>La vocación profesional docente en entredicho</i>	67
1.5.3 <i>Hacia un nuevo perfil del docente en formación</i>	69
1.6 <i>Hallazgos del capítulo uno</i>	70
<i>Capítulo Dos</i>	75
<i>Teoría del Reconocimiento, su validez en procesos formativos</i>	75
2.1 <i>Menosprecio: Entre reificación y olvido</i>	79
2.1.1 <i>El menosprecio a la profesión docente</i>	82
2.2 <i>Del menosprecio a la teoría del reconocimiento</i>	84
2.2.1 <i>Subjetividad e intersubjetividad, claves del reconocimiento</i>	86
2.2.2 <i>Las esferas del reconocimiento</i>	90
2.2.3 <i>Las esferas del reconocimiento desde la profesión docente</i>	93
2.2.4 <i>La ética de la Autorrealización práctica</i>	95
2.3 <i>Validez de la teoría del reconocimiento en la formación docente</i>	97
2.3.1 <i>De la redistribución al derecho de reconocimiento</i>	97
2.4 <i>Conclusiones: Pertinencia y utilidad de la teoría del reconocimiento en la formación</i>	100
<i>Capítulo tres</i>	103
<i>Proceso metodológico e implementación de la Propuesta Pedagógica</i>	103
3.1 <i>Estructura metodológica</i>	104
3.1.1 <i>Paradigma</i>	104
3.1.2 <i>Enfoque</i>	104

3.1.3 Estrategia metodológica	105
3.1.4 Despliegue de la estrategia metodológica	107
3.2 Ruta metodológica del laboratorio de reconocimiento.....	108
3.2.1 Aspectos contextuales.....	110
3.2.2 Grupos de Conversación con docentes en ejercicio.....	110
3.2.3 Observación simple, no regulada y participante	117
3.2.4 Los Grupos de conversación con estudiantes	118
3.2.5 Los talleres de reconocimiento	121
3.3 El Laboratorio de reconocimiento	121
3.3.1 Cuatro claves para la formación.....	122
3.3.2 Estructura de los talleres de reconocimiento.....	149
3.3.3 Desarrollo de los talleres de Reconocimiento	150
3.4 Validación	151
3.4.1 Instrumento tipo escala Likert.....	151
3.4.2 Otras experiencias de validación.....	162
3.5 Talleres de validación	163
Conclusiones	167
Referencias bibliográficas.....	179
Anexos	187
Anexo 1. Relación de artículos del Estado del Arte	187
Anexo 2 Talleres de reconocimiento	189
Anexo 3 Validación de talleres.....	199
Anexo 4 Análisis escala Likert	204
Anexo 5 Registro Fotográfico	206
Anexo 4 Carpetas de la memoria	214

Índice de tablas

<i>Tabla 1 Historia de las miradas</i>	149
<i>Tabla 2 El juego del asesino</i>	149
<i>Tabla 3. ¿Quién soy yo, quién eres tú?</i>	150
<i>Tabla 4. En el jardín Botánico</i>	151
<i>Tabla 5. El poder del arte</i>	151
<i>Tabla 6. Confío en mi... confío en ti</i>	152
<i>Tabla 7. Dramatizamos</i>	153
<i>Tabla 8. Intensamente</i>	153
<i>Tabla 9. Los niños invisibles</i>	154
<i>Tabla 10. Jugando con la imaginación</i>	154
<i>Tabla 11. Autoconfianza</i>	156
<i>Tabla 12. Autorrespeto</i>	157
<i>Tabla 13. Autoestima</i>	157

Índice de cuadros

<i>Cuadro 1 Frecuencia de datos según el instrumento aplicado a estudiantes en formación referenciando la percepción sobre labor docente y las esferas del reconocimiento</i>	21
<i>Cuadro 2. Comparativo salario docente en países OCDE</i>	48
<i>Cuadro 3. Estructura de las relaciones de reconocimiento social</i>	91
<i>Cuadro 5. Fundamentos epistemológicos de la teoría del reconocimiento</i>	125
<i>Cuadro 6. Modelo de Inteligencia Emocional</i>	130
<i>Cuadro 7. Dimensiones del Desarrollo Socio afectivo</i>	133
<i>Cuadro 8. Habilidades Mentales comparadas</i>	134
<i>Cuadro 9. Secuencia didáctica de los Talleres de Reconocimiento</i>	145
<i>Cuadro 10. Talleres de Reconocimiento: Dimensiones formativas</i>	146
<i>Cuadro 11. Validación esferas del reconocimiento</i>	155
<i>Cuadro 12. Frecuencia de datos, según el instrumento Likert</i>	200

Índice de gráficos

<i>Gráfico 1. Campos de formación para el perfil docente</i>	51
<i>Gráfico 2. Formas de menosprecio</i>	79
<i>Gráfico 3. Dinámica de las esferas del reconocimiento</i>	88
<i>Gráfico 4. Dinámica: autorrealización práctica.</i>	92
<i>Gráfico 5. Metodología implementada</i>	100
<i>Gráfico 6. Estrategia metodológica IAD.</i>	103
<i>Gráfico 7. Ruta metodológica</i>	106
<i>Gráfico 8. Ejercicio docente y saberes fundantes</i>	122
<i>Gráfica 9. Fundamentos Pedagógicos</i>	128
<i>Gráfico 10. Cruzamientos y complicidades para la formación</i>	138

Nota de aceptación

Firma del Presidente del Jurado

Firma del Jurado

Firma del Jurado

Pereira, febrero de 2019

Introducción

El reconocimiento del maestro también parte de ser una actitud donde el mismo maestro se siente y se sabe digno de su importante papel social.

Arcila, C. 2018

La formación de docentes en Colombia es hoy de una relevancia incuestionable por el protagonismo de esta profesión en las transformaciones que los seres humanos y la sociedad requieren, dados los momentos coyunturales como el que afronta el país a la luz de los acuerdos de paz, que abren las puertas a nuevas formas de entendimiento y reconocimiento entre los connacionales, por sobre las diferencias condicionales o situacionales que nos hacen un país diverso.

Es así como el estudio de la formación de los docentes en Colombia, adquiere prioridad y pertinencia toda vez que:

Es la historia del reconocimiento progresivo de las acciones y saberes específicos de unos sujetos cuya función resulta imprescindible para la constitución del Estado Nacional. Así, la historia de la formación de los docentes es la historia de su paulatino reconocimiento como sujetos sociales. Por otra parte, debemos entender que la formación de los docentes en los entornos educativos, está mediada por la valoración que se le da a su función en el contexto social. (IESALC & UPN, 2004, p. 5).

En esta perspectiva, es de suma importancia abrir la reflexión en clave de una epistemología del reconocimiento en la formación docente, en sintonía con lo que propone el Ministerio de Educación Nacional para facilitar las herramientas que viabilicen el desarrollo profesional docente en el entendido que “la calidad de la educación y las expectativas que en ella tenemos todos los colombianos como apuesta de desarrollo, crecimiento y generación de nuevas y mejores oportunidades de bienestar, tiene en los maestros no solo unos protagonistas centrales, sino también unos líderes naturales para cualquier transformación.” (MEN, 2011, p. 4)

Esta investigación parte de evidenciar el vacío empírico de reconocimiento social de los docentes de educación básica del sector oficial especialmente, que trae como efecto lo que se ha denominado *el malestar docente*, un bajo nivel de autoestima y altos grados de estrés, caracterizado principalmente por un ambiente de desmotivación y de incomodidad que ha afectado su ejercicio docente situado, caracterizado principalmente por un ambiente de desmotivación y de incomodidad que afecta su ejercicio profesional ocasionando bajos niveles de autoestima y altos grados de estrés. De igual manera, el estado del arte sobre formación docente pone en evidencia la creciente instrumentalización de la profesión y de los programas de formación docente en aras de cumplir las exigencias de las políticas públicas educativas que dan paso a criterios de eficiencia, eficacia y efectividad para el logro de los estándares de calidad dictados por organismos internacionales de control económico,¹ descuidando la formación del sujeto en su integridad ética, moral y profesional.

Esta situación incide en la reificación de la profesión docente, la cosificación de su acción, o su alienación en términos de Hegel y Marx, situación que cobra efectos directos en los docentes de educación básica al servicio del Estado. Según Cornejo (2008), Alfonso (2014) y Londoño (2017) la intensificación y estandarización del trabajo docente, la sobrecarga laboral, el deterioro de los ambientes de trabajo y una profesión sometida a la crítica permanente por parte de estudiantes, familias, medios de comunicación y la administración educativa, han llevado a una percepción general de pérdida de prestigio social del docente, lo que propicia que en los docentes afloren sentimientos de culpa, sufrimiento y frustración y una permanente sensación de abandono acompañada de estados de angustia y estrés que llevan al deterioro, no sólo de la salud física y mental, sino de la imagen de sí mismo y la pérdida de autoestima, como efectos de la falta de reconocimiento

¹ Las reformas de finales del siglo XX a los sistemas de educación en América Latina, en desarrollo de la economía de mercado y a los procesos de privatización concomitantes al modelo económico neoliberal, exigen hoy procesos de acreditación que favorezcan el posicionamiento y consecuente enriquecimiento de los establecimientos educativos privados y la supervivencia de los públicos bajo el sofisma de la calidad. Como señala Tomaz Tadeu da Silva desde el año de 1997, se instituye la manipulación del campo semántico como estrategia del modelo neoliberal para dar nuevos sentidos a la realidad, así aparecen las modas lingüísticas que a la vez que ocultan, silencian o naturalizan las desigualdades, la memoria, la diversidad, las diferentes formas de resistencia y los movimientos sociales, posicionando en el lenguaje conceptos que legitiman la inequidad, dicha situación la ilustra con el análisis de los trayectos de conceptos como “reforma”, “flexibilidad”, “reestructuración”, desregulación, “calidad”, muy usados hoy en día en el campo educativo, para su mercantilización y servicio a la economía del capital.

legítimo en el campo laboral, entendido como la valoración y consideración de la importancia de la profesión y de sus gestores por parte del colectivo nacional con quienes comparte los mismos valores, cultura, historia, legislación y normas de convivencia. (Londoño, 2017, p.14–17)

Al respecto, el mismo estado del arte revela la escasez de investigaciones sobre la salud de los docentes² y el reconocimiento del sujeto en la construcción de su identidad personal como fundamento de la identidad profesional, en la que se ponen de manifiesto las capacidades del sujeto, que son valoradas por el colectivo social y la comunidad académica de interacción, en tanto que comparte los mismos derechos con todos los miembros de la comunidad, según conceptualiza la autorrealización práctica el filósofo de la Escuela de Frankfurt, Axel Honneth. (Honneth, 1997, p.108) En consecuencia, tanto los sujetos individuales como el colectivo de docentes se hallan en permanente riesgo, si a ello se suma que en las últimas décadas se han constituido en receptores de la crisis social y política y sus impactos directos en la escuela, con el agravante de no contar con las herramientas necesarias y suficientes para la protección de su propia integridad física y emocional, ni para la resolución adecuada de los conflictos generados al interior de los contextos escolares.

Se aprecia entonces que, de un lado, los docentes son utilizados instrumentalmente en el sistema educativo oficial, y de otro, que la sociedad se resiste a reconocer la importancia y valor de su labor, ya sea por influencia de esquemas de pensamiento, (por ejemplo, que tienen más prestigio social otras profesiones) o por estereotipos y prejuicios actuantes en la praxis social, (por ejemplo el difícil ascenso económico del profesorado o su mala formación).³

² En la base de datos Scopus se encontraron 54 artículos relacionados con el campo salud; solo 12 en el periodo 2014 – 2017, de las cuales tres se refieren específicamente a evaluaciones y estudios que dan cuenta de la precarización de la salud de los docentes en las últimas décadas.

³ En Colombia históricamente se han exaltado profesiones como la medicina, el derecho, las ciencias exactas o algunas ingenierías como profesiones de alto nivel, mientras en la escala valorativa otras carreras tienen menos prestigio, entre ellas la docencia, la enfermería, el trabajo social, entre otras. El criterio de valoración está dado por los costos de la carrera, frente a los ingresos que percibirá el profesional al graduarse, o las academias que imparten unas u otras carreras.

Por haber asimilado dicha condición de reificación tanto en la definición de la identidad profesional como en el ejercicio pedagógico, los docentes se han alejado de su compromiso para la transformación social, es decir, no asumen su profesión desde el amor, el derecho y la solidaridad requerida, por lo que no desarrollan pertenencia, apropiación y compromiso en su ejercicio profesional.⁴ Así mismo, la alienación subjetiva en el trabajo cotidiano, tanto mental, como social y cultural, que a decir de Sigaut (2004) se establece al generarse rupturas entre el sujeto, el mundo real y el de los otros:

La alienación subjetiva en el trabajo cotidiano es la separación que el trabajador establece con respecto de la realidad efectiva, con el fin de defenderse de las amenazas que encuentra en la organización del trabajo. Sin saberlo, en la experiencia real de su trabajo él rompe el vínculo con la realidad (o con el Otro) y le rehúye para protegerse de los peligros que percibe, precisamente, a causa de la doble dimensión (social y técnica) de la organización del trabajo. Así, es posible asociar este tipo de alienación a un mecanismo de defensa que apunta a deshacerse, en el espacio propio de la experiencia de trabajo, de ciertos elementos considerados peligrosos por parte del trabajador. Al experimentar este tipo de vivencia el trabajador pierde su propia capacidad de autorrepresentación y de autonomía sin problematizar muchos aspectos inherentes a la lógica de la organización del trabajo. (Bermúdez, 2016, p.269)

Delimitando el problema a la formación de docentes que se proyectan laboralmente al sector oficial, se evidencia la permanencia de procesos académicos que preparan a los estudiantes para asumir el rol de transmisores de conocimientos y técnicas en sus marcos disciplinares, sin brindar espacios académicos concretos para la configuración de subjetividades acordes al momento histórico colmado de incertidumbres en el devenir, transformaciones profundas en las relaciones de poder y emergencia de intersubjetividades vinculadas a expresiones diversas en las estéticas, los cuerpos, la reconfiguración de roles sexuales y de género por la alta vinculación de las mujeres a las diferentes esferas de la

⁴ Los antecedentes que refieren una importante presencia del magisterio en la vida nacional se encuentran en los años de 1980 con el surgimiento y consolidación de *Movimiento Pedagógico* que dio lugar a una importante producción científica y logros en orden reivindicativo de la profesión, según la historia reseñada por el MEN.

vida educativa, social, económica y política sin las limitantes de espacios privados o públicos que otrora condicionaban su rol.

Por su parte, la legislación nacional que señala las directrices a las facultades de educación insiste en propuestas para la instrumentalización de los programas de formación de docentes circunscribiéndolos a los tradicionales campos disciplinares cerrados y a la implementación de procesos de enseñanza centrados en la técnica (didácticas y metodologías aplicadas al campo disciplinar) menos que en la orientación para el desarrollo de procesos que atiendan la integralidad, complejidad y diversidad humana.

Es el caso de la Resolución del MEN No. 02041 de febrero de 2016 que establece las características específicas de las licenciaturas, del todo contrarios a las tendencias emergentes en formación docente preocupadas por la construcción interdisciplinaria de contenidos, la inclusión de poblaciones diversas y vulnerables en la escolarización básica, la formación docente en el ejercicio práctico contextualizado y por la formación en competencias ciudadanas que favorezcan la convivencia armónica, entre otras preocupaciones que apuntan a la formación humana, social y política del magisterio. También el Decreto del MEN No. 490 de marzo del 2016 que define los roles de docentes y directivos de la educación básica, atomiza los cargos y desempeños para la labor educativa atendiendo a criterios administrativos y tecnocráticos que redundan en acciones desarticuladas y lejanas a los fines de la educación, como son la formación humana integral, el ejercicio de la convivencia para la democracia y la inclusión sin discriminación por efectos diferenciales de sexo, género, procedencia, raíces étnicas, necesidades educativas especiales por diferentes formas de discapacidad física o cognitiva, por lo que según sus disposiciones termina apuntando a la desprofesionalización docente.

Estas últimas disposiciones del poder ejecutivo desconocen que en el año 2012 El Ministerio de Educación Nacional (MEN) señaló cinco carencias fundamentales en los

procesos de formación inicial docente⁵ que destacan la necesidad de preparar a los futuros docentes para abordar problemáticas concretas como la inclusión étnica, social, cultural y regional de la nación, de cara a las exigencias de un mundo globalizado, sin perder el horizonte de identidad colectiva trazado por una historia y presente común. (MEN, 2012).

En la misma línea el documento *Sistema Colombiano de Formación Docente* reconoce las falencias en los procesos de formación docente al enunciar que “la formación de los educadores hoy en Colombia, parte de la tensión misma que los educadores constituyen como sujetos sociales frente a los retos de la transformación social, su propia condición, deteriorada en muchos sentidos y abierta a nuevos retos y potencialidades” (MEN, 2013, p.40).

En conclusión, el sistema educativo en cabeza del MEN continúa promoviendo reformas que desconocen los problemas reales de la escuela centrados en sus principales actores docentes/estudiantes y ajenas a los fines generales de la educación, que en síntesis apuntan a la garantía de los derechos civiles y políticos del sujeto (el respeto a la vida, la paz, la convivencia, la justicia, la solidaridad, la participación, promoción y preservación de la salud), de los derechos sociales y económicos que garanticen el bienestar futuro (educación, salud, vivienda, trabajo); de los derechos relacionados con la conciencia de conservación, uso racional y sostenible de los recursos naturales y el medio ambiente; y de los derechos referidos específicamente al acceso a la ciencia y la tecnología para el estudio,

⁵ El documento *Política y Sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente* del Ministerio de Educación Nacional del año 2012 (que no se llevó a publicación) destaca las siguientes problemáticas comunes al sistema nacional de formación docentes (MEN, 2012, p.91-106):

- a) Falta de políticas educativas que promueven el desarrollo de competencias para la vida en los procesos de formación docente, tanto en las escuelas normales superiores y las facultades de educación.
- b) Persistencia de prácticas de formación academicistas, centradas en los contenidos de las disciplinas académicas y alejadas del desarrollo de competencias.
- c) Desarticulación entre la investigación y la práctica pedagógica en los procesos de formación docente, situación que dificulta el avance del conocimiento pedagógico y didáctico.
- d) Escasa integración entre la formación inicial y la continua, con predominio de ofertas estandarizadas, alejadas de los contextos institucionales y sociales de la acción educativa y sin propuestas de evaluación y seguimiento.
- e) Incipiente vinculación de los medios y las tecnologías de la información y la comunicación (MTIC) a los procesos de formación docente y a los aprendizajes escolares y falta de formación en una lengua extranjera, que amplíe las oportunidades para la interacción en un mundo globalizado.
- f) Falta de especificidad en las propuestas de las instituciones formadoras para lograr el desarrollo de competencias que permitan la atención a poblaciones diversas como grupos indígenas, afrocolombianos, raizales y rom y a grupos humanos con necesidades educativas especiales, en zonas rurales y urbanas.

la comprensión crítica, reflexiva y analítica de las ciencias exactas, sociales y humanas que propicien la creatividad, la investigación y la inserción al sistema laboral.⁶

Por su parte, el Sistema de educación superior en Colombia a través de la Ley 30 de 1992 (por la cual se organiza el servicio público de la Educación Superior) establece los fines de la educación superior entre los que se destaca la necesidad de propender por el desarrollo del espíritu reflexivo, orientado al logro de la autonomía personal en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico que tenga en cuenta la universalidad de los saberes y la particularidad de las formas culturales existentes en el país. Dicha ley en el artículo 6° destaca que la educación superior debe profundizar en la formación integral capacitando al sujeto para cumplir las funciones profesionales, investigativas y de servicio social que requiere el país, de la misma manera trabajar en pro de la creación, el desarrollo y la transmisión del conocimiento en todas sus formas y expresiones, promoviendo su utilización para solucionar las necesidades del país, lo anterior en aras de promover la formación y consolidación de comunidades académicas y la articulación con sus homólogas a nivel internacional, con la finalidad de aportar al desarrollo del pensamiento universal.

Concomitante con los anterior los objetivos de la formación docente apuntan a fortalecer en los estudiantes un espíritu reflexivo orientado al logro de la autonomía personal, en un marco de libertad de pensamiento y de pluralismo ideológico; formar académicos y profesionales responsables, con conciencia ética y solidaria, en el mismo sentido la educación superior es condición indispensable para la construcción del derecho del buen vivir, en el marco de la interculturalidad, del respeto a la diversidad y la convivencia armónica con la naturaleza.

Lo que se debe analizar es lo que la educación superior aporta a la actividad docente para potenciar su desarrollo como personas, profesionales y ciudadanos. Pero en nuestro contexto la enseñanza se está llevando a cabo de un modo instrumental donde no se da el

⁶ La Ley 115 de 1994 o Ley General de Educación consolida las aspiraciones del país en cuanto el desarrollo educativo, por lo que su diseño se dio con la participación de la Federación Colombiana de Educadores en sus diferentes capítulos regionales y Junta Nacional.

reconocimiento al otro, hay poca cultura de colaboración entre profesores y poco espíritu de trabajo colaborativo.

Según Emilio Martínez en su texto *Ética profesional de los profesores* (2010) se pretende mostrar a los docentes en formación una visión de la profesión comprometida con la justicia social. Por cuanto los maestros y profesores que ejercen sus funciones desde la etapa infantil hasta la universitaria se encuentran a menudo éticamente desorientados, especialmente en los tiempos actuales, donde se está dando auge al pluralismo ideológico, al multiculturalismo en las aulas y a la inclusión de las diversas condiciones y expresiones de humanidad, y en el fomento del acceso a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación en un mundo global.

Por lo anterior es prioridad que la ética profesional docente sea una herramienta para ayudar a mantener la moral alta mediante propuestas de reflexión personal y grupal en torno a las relaciones que mantienen todos los implicados en la labor docente como se demostrará luego de este trabajo de investigación.

En razón de los fines mencionados y mientras la reestructuración de los programas de formación docente adolezcan de fundamentos centrados en dichos fines y en la integridad del sujeto, (ser, saber, hacer y vivir con otros) partiendo de la valoración de las construcciones intersubjetivas del ser y su profesión y del reconocimiento de la complejidad humana; ante tales circunstancias el escenario posible de la profesión docente continúe perdiendo coherencia y efectividad frente a los tiempos cambiantes y las nuevas exigencias del sistema mundo capitalista.

Lo anterior augura un sistema escolar de espaldas a la realidad y reificante de los sujetos sociales, que en consecuencia continuarán ajenos, distantes, indiferentes y acríticos frente a dicha realidad. Por su parte, los docentes y estudiantes adolecerán de estructuras sólidas que les permitan ser autónomos y críticos en su desempeño social y profesional. Cabe entonces la preocupación al respecto de si los procesos de formación docente preparan efectivamente a los sujetos que se constituirán en docentes para afrontar sus propias expectativas personales y profesionales, las de sus estudiantes y las de la sociedad

en los actuales momentos. En este sentido, vale la observación de la Unesco al respecto de que “es preciso seguir considerando que una profesión docente eficaz es una prioridad de las políticas de educación en todos los países pese a que el discurso dominante apunta a un proceso de desprofesionalización.” (Unesco, 2015, p.57)

Esta inquietud investigativa surge a partir de un diagnóstico inicial que parte del diálogo permanente con docentes en ejercicio en los grupos de conversación, en el que los docentes expresan su inconformidad con el sistema educativo y sus políticas en lo referente al escalafón, salario, las formas de evaluación inquisitiva, el exceso de carga laboral, especialmente en los últimos tiempos en los que se ha recargado el trabajo con una gran cantidad de instrumentos para medir eficiencia, eficacia y calidad de su trabajo, maltrato por parte de las directivas y de los padres de familia que dejan entrever la falta de aprecio y consideración a su labor; otra queja muy frecuente se refiere a que los docentes manifiestan no contar con conocimientos, herramientas y recursos para atender las nuevas exigencias de la escuela como la inclusión de poblaciones con necesidades educativas especiales, grupos étnicos o desplazados; igualmente el manejo y trabajo con nuevas tecnologías como una de las exigencias de la nueva era de la transformación digital, para la transferencia del conocimiento como lo sugiere la Declaración de Salamanca de 2018 donde uno de los mayores retos es la adaptación de la enseñanza al mundo digital y al nuevo contexto laboral.

En este diálogo, los docentes se quejan de la falta de posibilidades de flexibilizar y aplicar métodos educativos innovadores, así como la oportunidad de repensar los procesos organizativos y administrativos de acuerdo con las posibilidades de la era digital. De acuerdo con lo anterior y al diagnóstico desarrollado en 2016 con estudiantes en proceso de formación docente, se encontró un promedio de satisfacción con la formación docente y el reconocimiento de la labor docente de 2.42, de la siguiente manera:

DIAGNÓSTICO INICIAL						
ASPECTOS A IDENTIFICAR	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Media
	5	4	3	2	1	
1. Se encuentra satisfecho con la formación que actualmente recibe para ser docente	0	0	14 (42)	12 (24)	0	2.61
2. Considera que la labor del docente de educación básica en Colombia es reconocida de alto prestigio por la población en general y el gobierno en particular.	0	0	5 (15)	16 (32)	5 (5)	2.00
No. de estudiantes	26					
PROMEDIO	2.42					

Cuadro 1 Frecuencia de datos según el instrumento de diagnóstico aplicado a estudiantes.

Fuente: Autora

La primera pregunta referida al nivel de satisfacción con los procesos formativos que adelantan los estudiantes señala que el 46.1 % se encuentran en desacuerdo y no se siente satisfecho con la formación que recibe, mientras un 53% se muestra indiferente, ya sea por falta de motivación o interés en su proceso formativo.

Frente a la afirmación 2. “La labor del docente de educación básica en Colombia es reconocida como de alto prestigio por la población en general y el gobierno en particular” el 61.53% de respuestas muestran que están en desacuerdo, y un 19.23% en total desacuerdo con la afirmación, es decir que se entiende que los estudiantes perciben un alto desprestigio de la profesión docente; mientras que el 19.23% se muestra indiferente ante esta realidad, lo que señala una percepción de desprestigio de la profesión docente.

Como consecuencia de los factores expuestos, que problematizan la profesión, y especialmente los procesos de formación docente, deriva la pregunta:

¿Qué práctica pedagógica resulta pertinente en la formación de docentes para lograr la autorrealización que consolide su compromiso profesional?

A partir del supuesto según el cual en la teoría del reconocimiento se encuentran los fundamentos epistemológicos que pueden contribuir a un adecuado proceso de formación de docentes, ya que, de un lado, explica las razones profundas de las diferentes formas de

discriminación y desprecio desde las que se puede llegar a la comprensión de las implicaciones morales y políticas que propician la desvalorización, en este caso de la profesión docente; y de otro lado, señala las posibles rutas en el cambio de las orientaciones normativas que favorezcan el reconocimiento de los sujetos en su dignidad y en su integridad, así como en su desempeño profesional. En ese orden, antes que dar a conocer una disciplina en sus contenidos, didácticas y métodos, se busca consolidar una propuesta que permita orientar la formación docente al autoreconocimiento, para fortalecer la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima, como fundamentos para establecer interacciones armónicas con sí mismo, con los pares y con las comunidades educativas, en ejercicio de la autorrealización práctica, desde la tesis que el reconocimiento subjetivo es previo al conocimiento y dominio de cualquier saber teórico.

Los efectos que pueden derivar de un proceso formativo afincado en una epistemología del reconocimiento serían docentes autorrealizados, con subjetividades sólidas construidas en comunidades de interacción de saberes y prácticas discursivas y contextuales significativas y situadas.

Los docentes formados a partir del reconocimiento realizarán un trabajo pedagógico con estudiantes de educación básica para desarrollar en ellos la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima para su efectiva realización en la vida personal, social, laboral y política, con pensamiento crítico para la comprensión del mundo en diversidad, equidad y reconocimiento.

Atendiendo a la pregunta problematizadora y a la alternativa de solución propuesta, el objetivo principal de esta investigación es *Diseñar una propuesta pedagógica de formación docente, fundamentada en la epistemología del reconocimiento, para la configuración de subjetividades que faciliten un ejercicio profesional ético reconocido y valorado.*

Como objetivos específicos se proponen:

- a) Interpretar los fundamentos de la teoría del reconocimiento a la luz de un ejercicio pedagógico situado en la formación de docentes;

- b) Aplicar los fundamentos epistemológicos de la teoría del reconocimiento en experiencias directas basadas en el diálogo, el consenso y la interacción permanente con los estudiantes; y
- c) Validar la propuesta pedagógica para la formación docente, en el laboratorio de reconocimiento.

Dada la actual coyuntura económica, social y política del país, resulta pertinente formar nuevas generaciones de docentes con visión humanista. Se pretende entonces la aplicación de un nuevo conocimiento fundado en la epistemología del reconocimiento, que en el ejercicio investigativo se teje en diálogo e interacción permanente con estudiantes y pares académicos, a partir de la interpretación, adecuación y validación de tesis enmarcadas en la teoría crítica.

En esta perspectiva, se desarrolla una investigación bajo los lineamientos del paradigma socio – crítico que aplicado al tema de estudio busca, desde una realidad situada, proponer alternativas que fomenten la autonomía del docente en sus interacciones culturales, sociales y pedagógicas, para la transformación efectiva de sus acciones intersubjetivas. Para dinamizar dicho paradigma, se emplean los métodos cualitativos en los que las actitudes y los comportamientos colectivos y amigables con los entornos vitales viabilizan metodologías como la *Investigación Acción Docente*, en la que tanto el docente como sus estudiantes se constituyen en investigadores de su realidad, sus entornos y sus interacciones, a través de estrategias metodológicas como la observación participante, los grupos de conversación y los talleres mediados por el juego, el arte y la memoria, que se despliegan en *el laboratorio de Reconocimiento* como estrategia pedagógica central a través de la cual la epistemología del reconocimiento adquiere lugar y forma en el proceso de formación de docentes con autoconfianza, autorrespeto y autoestima, fundamentos necesarios para una praxis profesional como autorrealización práctica del sujeto docente.

A partir de ello, se considera como objeto de estudio la formación docente, desde la educación como campo de conocimiento, específicamente, la estrategia pedagógica pertinente en la formación inicial de docentes desde la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima.

En la construcción del texto final se desarrollan cuatro capítulos que buscan en su orden dar coherencia a la apuesta pedagógica por una epistemología del reconocimiento en la formación docente:

El primer capítulo se dedica a dilucidar sobre el concepto de formación y su aplicación al proceso específico de la formación de docentes, para tal efecto se analizan e interpretan a la luz de la problemática planteada, los conceptos propuestos por Guillermo de Humboldt, sus afinidades con la idea de formación que propone el filósofo Antonio Gómez Ramos y sus posibles aplicaciones en perspectiva decolonial; seguidamente se adopta el concepto de formación docente propuesto por Flórez y Vivas y su pertinencia para el caso de estudio. En este mismo capítulo se realiza una breve reseña de los procesos de formación docente en Colombia y el estado actual de la investigación para evidenciar el vacío que subyace en la instrumentalización a la que se ha llegado en cumplimiento de las reformas al sistema educativo oficial y sus efectos en la desvaloración de la profesión docente. En tal sentido, se orienta la disquisición hacia la definición de un nuevo perfil docente fundamentado en los fines y bienes internos de la educación, en su vocación y su ética profesional y en sus derechos inalienables; así mismo en la definición de un nuevo hombre y en la nueva ciudadanía que debe formar la educación en el pensado de un futuro mejor para la nación en posconflicto, desde las ideas de justicia social y de autonomía del sujeto.

En el segundo capítulo se define la apuesta teórica a partir de la interpretación de la teoría del reconocimiento propuesta por el filósofo Axel Honneth, en contraste con las tesis de Paul Ricoeur y Charles Taylor, partiendo del anclaje del menosprecio en la filosofía negativa y su evolución a hacia la filosofía positiva en el reconocimiento, en consideración de que tanto la subjetividad como la intersubjetividad son las claves fundantes del reconocimiento recíproco en la diferencia; de allí se profundiza en conceptos propios de la teoría del reconocimiento como son las esferas del reconocimiento, la ética del reconocimiento y la autorrealización práctica, desde los cuales se puede avizorar la aplicabilidad de esta teoría en la formación de docentes, en términos éticos o de autorrealización práctica.

El tercer capítulo presenta el proceso metodológico a través del cual se llevó la teoría del reconocimiento al ejercicio práctico en la formación de docentes, desde una perspectiva socio-crítica y a través de metodologías y estrategias metodológicas cualitativas que se consolidan en *El laboratorio de Reconocimiento*. Así tanto los grupos de conversación con docentes en ejercicio y estudiantes de licenciaturas, como la observación participante y los talleres mediados por el juego, el arte y la memoria dan lugar a la definición de una epistemología del reconocimiento en la formación docente, con sus fundamentos epistémicos, pedagógicos, metodológicos y didácticos. El capítulo cierra con la validación de la practicidad e importancia de la epistemología del reconocimiento en la formación docente.

Por último, se presentan las conclusiones en las que se precisan los hallazgos de la propuesta pedagógica a la luz de los fundamentos teóricos y empíricos logrados en cada uno de los capítulos presentados, así como las limitaciones y proyecciones para futuras investigaciones que apunten a cualificar la formación de docentes en aras del cumplimiento de los bienes internos de la profesión y los fines intrínsecos de la educación.

La investigación se justifica y adquiere pertinencia en cuanto su actualidad, ya que refiere un tema de constante discusión en el ámbito educativo, por cuanto se busca reivindicar la labor docente y preparar a los jóvenes para afrontarla con autonomía, capacidad crítica y resolutiva, dando a la profesión docente el lugar que realmente merece en la sociedad. Así las cosas, es de gran conveniencia este trabajo de investigación, toda vez que en la sociedad colombiana se debe entender la importancia del ser docente desde su proceso de formación, esto con el ánimo de cambiar la situación de crisis e inestabilidad que de alguna manera toca a la educación y a la sociedad apoyando un cambio de actitud frente al tema, desde la creatividad práctica.

Estudios que se han realizado al respecto, como lo evidencia el estado del arte, han aportado significativamente, pero son propuestas que no han tenido la acogida esperada ni han solucionado el problema existente derivado en la formación docente, por lo que además de pertinente es una propuesta necesaria y relevante.

Capítulo Uno

De la teoría a la práctica en la formación docente

Este capítulo da cuenta del trayecto que va de la construcción teórica e histórica del concepto de formación, a su elaboración en el ejercicio práctico de formar docentes, para lo cual se parte de la apropiación de ideas fundantes en la historia de la pedagogía, que convergen con la intención de la tesis. Así también se precisan los fines y bienes internos de la educación, como objetivo último del quehacer docente para poder definir el perfil docente necesario para llevarlos a cabo desde una formación ética profesional fundada en la vocación y en los derechos que corresponden a los docentes.

En una primera parte se analiza el concepto de formación propuesto por Guillermo de Humboldt, promotor de la universidad alemana y gestor de las reformas estructurales de la educación en este país a comienzos del siglo XIX, bajo el ideal de formar una nación para la libertad y la autonomía económica después de posguerra, de la mano del pedagogo suizo Johann Pestalozzi. Sseguidamente se contrasta esta idea con la aportación del filósofo español Antonio Gómez Ramos, que favorece el cruzamiento con las apuestas de Boaventura de Sousa Santos adaptadas a la comprensión del sentido de la formación en perspectiva decolonial. En la segunda parte se aborda el análisis del concepto de formación docente que proponen los profesores Rafael Flórez Ochoa y Mireya Vivas García con el interés de entender su practicidad para el estudio de la formación docente en Colombia, en la tercera parte se presenta una breve reseña histórica de la formación docente desde la perspectiva oficial del Ministerio de Educación Nacional.

En la cuarta parte se continúa con la proyección del tipo de educación que el país requiere en la actualidad, a partir de las evidencias que señala el estado del arte, en el que se estudian las nuevas tendencias en la formación de docentes en la región iberoamericana con el fin de conocer las transformaciones y las problemáticas emergentes desde diferentes apuestas investigativas de reciente data, en las que se evidencia el vacío formativo en el reconocimiento, por lo que finalmente se orienta la comprensión de la situación actual de los docentes desde la perspectiva de la filosofía negativa expresada en la teoría del menosprecio que alcanza concreción en la obra de Axel Honneth.

En la quinta parte se presenta una breve lectura del estado actual de la profesión docente, sus problemas y las reivindicaciones necesarias para la garantía de sus derechos en el contexto del posconflicto para lograr proponer un perfil docente actualizado que responda a los requerimientos éticos y de justicia social, con base en la vocación y en los derechos que corresponden a la profesión docente y se propone el derrotero atendiendo a los fines y bienes internos de la educación, que apuntan a definir el tipo de ciudadanía que se pretende formar de acuerdo al proyecto de hombre y de ciudadano que la sociedad espera en el objetivo supremo de la autonomía del sujeto. Para finalizar se presentan las conclusiones del capítulo.

1.1 Del concepto de formación y sus soportes pedagógicos

En el marco estructural de reformas de la sociedad y del Estado acaecidas entre 1807 y 1810 en Prusia a raíz de la derrota del absolutismo, Guillermo de Humboldt propone una reforma educativa que estructure un sistema orgánico de instituciones basado para la formación general del hombre, que para Humboldt era diferente de la formación para el ejercicio de una profesión.

La idea de Humboldt era que, antes de formar profesionales de acuerdo a las necesidades de la sociedad, era preciso formar personas individualizadas, que habrían de constituir una nueva ciudadanía. Para Humboldt la mezcla indiscriminada de educación humanista y de formación / profesión, no generaba ni hombres integrales, ni auténticos ciudadanos”. (Abellán, 2009, p.276).

Según Gadamer, la importancia de la idea de formación de Guillermo de Humboldt (1.767 – 1.835) es que diferencia los conceptos de cultura y formación al afirmar que “cuando en nuestra lengua (alemán) decimos «formación» nos referimos a algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y del sentimiento de toda la vida espiritual y ética y se derrama armoniosamente sobre la sensibilidad y el carácter”. (Gadamer, 1993, p.14)

Desde esta perspectiva, que diferencia y enaltece la idea de formación separándola de la noción de instrumentalización para la aplicación técnica de un saber, los objetivos de una formación integral humana, que en su momento animaron la reforma Humboldtiana, apuntaron al desarrollo de todas las habilidades humanas, no sólo de la razón, sino también del afecto y la capacidad imaginativa para lograr la armonía entre todas las fuerzas del individuo para dar lugar a una forma bella del ser.

Para tal logro Humboldt analiza los planteamientos pedagógicos de Johann H. Pestalozzi (1.746 – 1.827), quien se ocupó preferencialmente de la educación primaria, en cuyo núcleo de la formación debía prevalecer la forma más que los contenidos, es decir, dar forma al hombre en su naturaleza humana y a las leyes a las que está sometida “en torno a lo que nosotros mismos somos, si todo lo que soy, todo lo que quiero y todo lo que debo ser proviene de mí”, (Abellán, 2009, p.278) es decir, en la educación primaria debía prevalecer la formación sensible, estética y física para dar forma al ser humano en su esencia; de otro lado, los conocimientos básicos se orientaban a estimular las habilidades que permiten al sujeto elaborar sus propios puntos de vista y percepciones de mundo.

Seguidamente se daba el proceso de formación del *Gymnasium*, que corresponde a lo que hoy se conoce como educación secundaria, allí se privilegiaban tres bloques de formación: el primero orientado al fortalecimiento del cuerpo y la salud; el segundo, de naturaleza estética, orientado a la contemplación o a la creación de lo bello que mueve las fuerzas humanas hacia el logro de la armonía, especialmente la música; el tercer bloque didáctico, cuyo centro fue la filosofía y la expresión en diferentes idiomas o lenguas, orientado al acercamiento y entendimiento de la diversidad de pensar, actuar y expresar de la humanidad, ya que el aprendizaje de las lenguas y la filosofía al entender de Humboldt iluminan la mente y ejercitan la memoria y la imaginación.

Superada la etapa del *Gymnasium* los jóvenes accedían a la universidad cuyo objetivo era el de cultivar las ciencias y la personalidad, desde el convencimiento que la universidad no debe pretender formar especialistas sino capacitar al ser humano para enfrentar de manera autónoma cualquier situación. (Abellán, 2009, p.283) De esta forma, se entiende que:

El mundo se constituye a través de la experiencia. La “ciencia pura” es lo que el hombre sólo puede encontrar a través de sí mismo y en sí mismo, ...en el entendido que la ciencia es “abierta”, un problema no del todo resuelto, algo que jamás podrá descubrirse por entero, por lo tanto, incesante objeto de investigación... El fin de la ciencia debe ser la reflexión del sujeto sobre su realidad por lo que la ciencia va unida a la *Bildung* del hombre, a su proceso de formación y de desarrollo individual, así se sitúa en disposición de autoafirmarse... por eso la ciencia no puede subordinarse a fines prácticos o a utilidades. (Abellán, 2009, p.285)

Para Guillermo De Humboldt la *ciencia pura* es la filosofía porque surge del movimiento de ideas y la reflexión crítica del hombre y para lograr este fin, se deben dar unas condiciones óptimas tales como:

- Soledad y Libertad para dedicarse al cultivo personal y de la ciencia, ya que “no existe maestro para el alumno, sino que ambos existen para la ciencia.” (Abellán, 2009, p.286)
- La cooperación como método de relación y de trabajo,
- Unidad Investigación docencia ya que lo que el profesor comparte es el fruto de su trabajo investigativo, por lo que la formación no es transmisión de conceptos y conocimientos preestablecidos, sino una incesante búsqueda y verificación de los hallazgos del profesor.

Una formulación del concepto de formación la realiza el filósofo Antonio Gómez Ramos (1959), quien enriquece y amplía la idea al afirmar que sólo cuando se sale de sí mismo para mirar desde distintos puntos de vista se amplía la perspectiva de mundo y tras este movimiento reflexivo se retorna la mirada a sí mismo dando lugar a un proceso de formación subjetiva, es decir que la formación (*bildung*) es un proceso de subjetivación. En esta perspectiva, “todo el proceso de formación es un camino de universalización. Ese proceso supone el desarrollo de las capacidades afectivas, de las destrezas en el trabajo, de la interacción social y política y por eso solo puede tener lugar en el seno de las tres estructuras intersubjetivas.” (Gómez, 2015, p.54). Del anterior concepto queda claro que la formación es un proceso en el que el sujeto en interacciones desarrolla sus habilidades

socio afectivas, sus destrezas que le habilitan para el trabajo y su desempeño social y político y estas sólo se pueden desarrollar de forma intersubjetiva.

En este sentido, la formación se constituye en un ejercicio autónomo del ser en su proceso de construcción de subjetividad y en la búsqueda de conocimiento en intersubjetividad, por lo que, acogiendo los términos de Boaventura de Sousa Santos, el ejercicio formativo exige en estos tiempos de una *ecología de saberes* basada entendida como interconocimiento pues, “La ecología de saberes expande el carácter testimonial de los saberes para abrazar también las relaciones entre conocimiento científico y no científico, por tanto expandir el rango de intersubjetividad como interconocimiento, es el correlato de la intersubjetividad y viceversa.” (Santos, 2013, p.54) Desde este punto de vista, se validan los saberes y prácticas dados en diferentes contextos, territorios y territorialidades atendiendo a la diversidad humana y sus producciones culturales sin discriminación.

Por lo anterior, es que para mirar desde el punto de vista *del otro* se requiere de ese otro diferente en sus ámbitos de desarrollo vital (sus expresiones emocionales y afectivas) y existenciales (contextos diversos de vida, trabajo y de interacción social y política), que se dan en las expresiones simbólicas y materiales de la cultura. En esta misma lógica, Gómez Ramos concluye que es imposible hablar de sí mismo y de la subjetividad sin los procesos de formación y aprendizaje, según lo cual, la formación es entonces:

(...) ese proceso por el que se universaliza el punto de vista, no solo científico, sino también mundano y práctico... el sujeto, conforme va superando un proceso de experiencias de extrañamiento, abandona su lugar inicial, primitivo, provinciano, unilateral, adquiere la capacidad para mirar desde el punto de vista de otros; pero de tal modo que esa capacidad sea suya, y la realice a su manera: adquiere con esa formación una subjetividad propia. (Gómez, 2015, p.56).

En segundo lugar, este movimiento del sujeto en su individualidad, requiere de la existencia de la *heterotopía*, entendida como la deslocalización radical dentro del mismo lugar, nosotros mismos (De Sousa, 2003 p.380) como la capacidad de mirarse hacia

adentro, así como hacia afuera para el encuentro que hace posible la producción del conocimiento en copresencia, de otros diferentes, pero no por ello desiguales.

Como propone Boaventura de Sousa Santos, el pensamiento utópico tiene un doble objetivo: reinventar cartografías para la emancipación y subjetividades individuales y colectivas con capacidad y voluntad para usarlas, ante esto, el único camino para pensar el futuro parece ser la utopía, “exploración, a través de la imaginación, de nuevas posibilidades humanas y nuevas formas de voluntad, y la oposición de la imaginación a la necesidad de lo que existe, sólo porque existe, en nombre de algo radicalmente mejor por lo que vale la pena luchar y al que la humanidad tiene derecho”. (Santos, 2003, p.378) por lo que se hace necesaria una deslocalización radical del sujeto.

Asumiendo la utopía planteada por De Sousa Santos como método y ruta en los procesos de formación, como punto de partida se debe fortalecer, siguiendo a Honneth, la autoconfianza, autorrespeto y autoestima como fundamento de autoreconocimiento ante la historia personal, familiar, social y cultural. Este fin se logra siguiendo el trayecto propuesto por De Sousa Santos que consiste en ir del centro del *Mí* con mirada telescópica, buscando en la internalidad las secuelas emocionales, psíquicas, físicas, cognitivas producto de mentalidades colonizadas y enajenadas históricamente, para aflorar hacia las periferias externas con mirada microscópica con la capacidad de detectar en las otredades los rezagos colonizados en el ser, el saber, el poder y las territorialidades y así orientar hacia recorridos de encuentro interno y convivencia externa satisfactorios.

1.2 El concepto de formación docente

Un concepto de formación pensado desde el contexto local, específicamente aplicado a la formación docente es el que proponen los profesores Rafael Flórez Ochoa y Mireya Vivas García, quienes afirman que la formación primeramente es un proceso de humanización que lleva a la autonomía, al desarrollo de la inteligencia y a la solidaridad de los sujetos, por lo que debe ser el principio unificador y fin último de la formación, según los autores:

El concepto de *formación* que se propone, reconoce que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior, sino como un enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo que se va forjando desde el interior, en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, con la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje. La formación es lo que queda, y los conocimientos, aprendizajes y habilidades son apenas medios para formarse como ser humano. (Flórez y Vivas, 2007, p. 167)

En este orden, el concepto converge con las ideas de Humboldt y Gómez Ramos en el sentido que la formación emerge del sujeto mismo en su dinámica transformadora de sí y en su ejercicio autónomo de búsqueda interior que se despliega a través de la sensibilidad y la razón para encontrarse con el afuera en el que yacen las culturas, el arte, el lenguaje y la ciencia, y en el que los conocimientos que se transmiten a través de procesos de aprendizaje surten las veces de mediaciones de la formación humana. Este concepto de formación docente, como afirman sus autores, obedece a cuatro dimensiones fundamentales que le dan dirección y contenido a los procesos formativos:

En primer lugar, *la universalidad* que favorece el diálogo entre culturas, la interacción humana con la diversidad ecológica y el intercambio planetario para la supervivencia, en lo que puede comprenderse como las copresencias que descentran de la unidireccionalidad eurocéntrica entendida en la academia como la totalidad del saber. En segundo lugar, *la autonomía* como dimensión de la formación según la cual el ser se repliega hacia sí mismo como forma de autoafirmación libre y consciente; la tercera dimensión es *la inteligencia*, entendida como la capacidad de retener, procesar y objetivar la información que el hombre ha recabado en su tránsito histórico. En tercer lugar, *la diversidad integrada*, cuarta dimensión “que reconoce la concentración de la fuerza evolutiva del universo en la especie humana, en la que todos sus individuos y grupos, aunque diferentes, poseen la misma dignidad y las mismas posibilidades de racionalidad que desarrollan colectiva e intersubjetivamente, mediante el lenguaje.” (Flórez y Vivas, 2007, p. 168)

A partir de estas dimensiones que constituyen los ejes de la evolución de la vida humana, (Flórez y Vivas, 2007, p. 168-170) también proponen unos principios pedagógicos derivados del concepto de formación que permiten consolidar la acción educativa en el tiempo, como son: el afecto, las vivencias de cada individuo en su ambiente natural y sociocultural propio, la actividad permanente y consciente de los sujetos, que los lleva a un proceso constructivo, progresivo y diferenciado, y el desarrollo grupal, como principios que especialmente se conjugan con el modelo educativo del socioconstructivismo. El anterior concepto de formación docente, con sus dimensiones y principios, pone especial énfasis en la autonomía del sujeto, así como la idea de Humboldt, según la cual la formación es un ejercicio interior de desarrollo individual para la autoafirmación del sujeto. Igualmente, los conceptos concuerdan desde esta premisa a diferenciar la formación profesional de la formación humana, posicionando esta como antecedente y fundamental.

El segundo elemento del concepto de formación docente radica en que se entiende como un proceso situado en la experiencia intersubjetiva que tiene lugar en las dinámicas sociales y culturales de interacción humana, como también lo considera Gómez Ramos. De otro lado, el concepto de formación encuentra cimiento para los tres autores citados en las interacciones afectivas de los sujetos, en el entramado de sensibilidades y emociones que encuentran expresión en diferentes lenguajes estéticos que a la vez que diferencian, enriquecen la diversidad humana.

Otro puente de encuentro conceptual se haya en el entendido que la formación además encuentra mediaciones en la ciencia compartida, lo que exige un buen uso de la razón, que en ningún caso se presenta como elemento de desencuentro, sino por el contrario como espacio para la divergencia y el encuentro de saberes, culturas y miradas de mundo.

Ahora bien, a nivel nacional y local y revisando la perspectiva oficial, para el Ministerio de Educación Nacional en su documento *Política y sistema nacional de formación docente* se entiende la formación docente como un proceso en doble vía, de un lado, *aprender a enseñar* y, de otro, *enseñar a aprender*, de tal suerte que el docente en formación desarrolle competencias profesionales para afectar positivamente los contextos educativos. En este orden:

La formación docente debe estar articulada, no sólo a los saberes de una determinada disciplina, sino a todos los procesos que posibilitan al docente transformar el conocimiento disciplinar en conocimiento escolar, esto es en conocimiento para ser enseñado, a través de didácticas específicas, de tal forma que pueda desempeñarse como profesional, en su práctica pedagógica que incluye tanto el desarrollo curricular, como la gestión institucional y la proyección a la comunidad, adecuando su accionar al contexto, a la diversidad poblacional del país, a la acelerada generación del conocimiento y al avance en las tecnologías de la información y la comunicación. (MEN, 2012, p.60)

Siendo así, en el contexto nacional la formación se constituye en un ejercicio de transmisión didáctica de contenidos, pero se continúa adoleciendo de fundamentos que preparen al futuro docente para afrontar el reconocimiento de sí mismo y del otro, por lo que se hace indispensable consolidar espacios académicos cuyo objetivo sea enfatizar en la formación humana y el posicionamiento social de los futuros docentes.

El modelo de Freeman para la formación docente

El punto de partida de Donald Freeman para responder a la inquietud sobre cómo se debe formar, concretamente a los docentes de segunda lengua es el lugar idóneo para reflexionar sobre el ejercicio de la formación docente y ofrecer una mirada sistémica a este proceso.

En este orden, Freeman se pregunta a qué conocimientos recurre el docente que enseña una segunda lengua haciendo crucial el proceso de formación. La tesis de Freeman parte de proponer unos elementos constitutivos: Freeman observa que el proceso de formación docente (de segunda lengua) incluye cuatro elementos constitutivos: *conocimientos, habilidades y destrezas, actitud y conciencia*.

El conocimiento incluye lo que se enseña (contenidos curriculares), el conocimiento de los estudiantes (experiencias, estilos de aprendizaje, niveles de lenguaje) y el dónde se enseña (contexto sociocultural, institucional y situacional).

Las habilidades y destrezas se definen como la capacidad de acción del docente: elaboración y presentación de materiales, dar instrucciones claras, corrección de errores de

múltiples maneras, manejo y dominio del salón de clase, disciplina, etc). Estos dos elementos constitutivos del proceso de formación docente se consideran básicos y en su gran mayoría nos quedamos apenas en estos dos elementos constitutivos del proceso de formación.

La actitud es entendida como la postura que adopta el docente frente a sí mismo, frente a la enseñanza y la manera como se involucra con los estudiantes en el proceso de formación y enseñanza - aprendizaje. Es una postura propia, la del docente, es más interna. En suma, se considera que la actitud es la manera como orientamos externamente el comportamiento, las acciones y las percepciones, de un lado, y de dinámicas intrapersonales, sentimientos, reacciones y demás. Esta se convierte en una especie de puente que influencia la efectiva intermediación del docente en el proceso enseñanza – aprendizaje, no obstante, advierte que la actitud frente a la enseñanza es distinta a la actitud frente al aprendizaje.

La conciencia se explica como la capacidad para reconocer y monitorear la atención dada hacia sí mismo o hacia otra cosa o situación. Por lo tanto, solo responderemos frente a aquella situación de la cual tengamos conciencia. Atención no es lo mismo que conciencia. La atención es puntual, se fija apenas en la manera como nos involucramos en el desarrollo de una actividad, mientras que la conciencia es más holística, pero de distinción binaria: se es consciente o no, de alguna práctica educativa. Así, dentro de este análisis, es fundamental que el docente tenga conciencia de cuanto conocimiento posee, de cuantas habilidades goza, adquiere y desarrolla, y cuan productiva es su actitud frente al proceso de enseñanza aprendizaje. Freeman propone el cuarto elemento constitutivo del modelo, *la conciencia*, como un constituyente que integra y unifica.

La puesta en marcha del proceso de formación docente con los cuatro elementos constitutivos del modelo de formación, requiere, según Freeman, la aplicación de dos estrategias: *entrenamiento y desarrollo*. Consideremos que el docente en formación cuenta con los estudiantes con los cuales debe interactuar y con sus docentes formadores o colaboradores. Todos participan en un proceso de transformación y cambio. Estos cambios pueden ser en la conciencia del docente, tales como la afirmación de una práctica pedagógica actual. El cambio no es necesariamente inmediato o completo. Muchas veces el

cambio o transformación ocurre por fuera del tiempo, donde el colaborador únicamente inicia el proceso. Algunos cambios se pueden cuantificar, mientras otros no. Se puede medir cuantas técnicas ha usado un docente para resolver un problema, no así la postura que tenga el docente frente a ciertas circunstancias. No se puede medir el deseo del docente por aplicar nuevas técnicas.

En primer lugar, *el entrenamiento* para Freeman es una estrategia de intervención directa por el colaborador (docente formador) para trabajar en aspectos específicos de la enseñanza y formación del docente. El entrenamiento se focaliza en un problema específico, con alternativas concretas para llevarse a cabo en periodos definidos de tiempo, como punto de partida para finalmente evaluar un cambio. Así, *el entrenamiento* es un proceso de intervención directa, el proceso de formación docente se alcanza a través de cursos específicos de acciones, el entrenamiento se elabora a partir del conocimiento y las habilidades y destrezas del docente, el entrenamiento lo lidera el docente formador (colaborador) y lo culmina el docente en formación y por ende el entrenamiento se da en un periodo específico de tiempo.

En segundo lugar, Freeman entiende *el desarrollo* como una estrategia de influencia indirecta, que trabaja sobre aspectos idiosincráticos e individuales. El propósito del *desarrollo* es para generar cambios en el docente, a través de incrementar o cambiar la conciencia del mismo. Afecta dos elementos del modelo: actitud y conciencia. A través del desarrollo, el docente formador trabaja para despertar la conciencia del docente de lo que será su tarea a futuro. Lo hace a través de preguntas, haciendo observaciones, compartiendo experiencias docentes personales, mediante procesos de reflexión, crítica, autocrítica y el refinamiento de las prácticas en el aula. Así, *el desarrollo* es un proceso de influencia indirecta, idiosincrático e individual; logrando sus objetivos a través de la atención constante, la crítica y el involucrar al docente en su quehacer diario. Esta estrategia, aborda dos elementos constitutivos de la formación: *actitud y conciencia*. La estrategia de desarrollo recae en el docente en formación, aunque lo inicia el docente formador. La estrategia de desarrollo es un proceso abierto, que llega hasta donde el docente lo permita. Para Freeman es claro que las implementaciones de las estrategias dependerán del docente en formación, del docente formador y de sus interacciones.

Cárdenas, González y Álvarez reconocen la prevalencia de estas estrategias, en el caso específico de la formación inicial y permanente de docentes de segunda lengua en Colombia, que tienen como objetivo la adquisición de aprendizajes para poder enseñar. En este orden, a través de la estrategia de *entrenamiento* el formador interviene directamente en la forma como los docentes transmitirán el conocimiento, utilizando una secuencia cerrada de pasos en un periodo concreto de tiempo. “Es decir, que se utilizan recetas pedagógicas pre empaquetadas para ser seguidas por los educadores-usuarios.” (Cárdenas, González y Álvarez, 2010, p.52)

Las mismas autoras concluyen sobre esta estrategia, siguiendo a Narváez (2005) que, por su focalización instrumental, la formación docente sigue siendo “un asunto estático y referido sólo al dominio de destrezas conceptuales... que se sustenta en el conductismo y el tecnicismo en el que, como dice la autora, se le enseña al maestro a enseñar sin orientarlo hacia tensiones conceptuales ni experiencias que le permitan reevaluar su rol en la escuela y la profesión.” (Cárdenas, González y Álvarez, 2010, p.53) Por lo anterior, los docentes resultan ser sólo ejecutores, perdiendo su importante papel en el discernimiento y proyección del área, pues además son agentes externos quienes determinan lo que es válido para evaluar los conocimientos y dominios adquiridos por los usuarios en el manejo de una segunda lengua.

En cuanto a la estrategia *de desarrollo* en la formación docente, esta es considerada como una estrategia indirecta cuyo objetivo es aumentar o modificar la atención que se presta a la enseñanza, por lo que se da en periodos de tiempo más amplios requiriendo una mejor actitud y conciencia del docente en formación sobre el qué y por qué aprende, así esta estrategia depende en gran medida de la interacción entre el docente formador y el docente en formación. Desde esta perspectiva, la estrategia de desarrollo “se encamina a buscar opciones pedagógicas para la transformación y construcción del saber y quehacer pedagógico basado en la reflexión sobre la praxis,” (Cárdenas, González y Álvarez, 2010, p.54) es decir, la reflexión pedagógica, lo que permite el posicionamiento del docente en formación, al contrario del entrenamiento que opaca la intervención crítica, la creación y la innovación.

En este orden, la estrategia de desarrollo es el más aceptada en la actualidad, sin implicar que sea la más utilizada en términos prácticos, dados los paquetes de reformas establecidas por el sistema educativo, que imponen decisiones en cuanto al qué, cuándo y cómo los docentes en formación deben aprender para sostener el macrosistema económico y político. Enseguida se realiza una corta reseña de la historia de la formación de docentes en Colombia.

1.3 Breve historia de la formación docente en Colombia

En Colombia, en la primera mitad del siglo XX se crean las primeras facultades de educación fusionando en la Normal Superior tres instituciones de formación básica de maestros (La Normal de Varones de Tunja, el Instituto Pedagógico Nacional y la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional), con el fin de complementar la formación normalista con especialidades en pedagogía, ciencias naturales, matemáticas y educación física, con un proyecto formativo de corte liberal y modernizante (República Liberal 1936 – 1951) que además impulsó el estudio de disciplinas sociales como la historia, la antropología, la sociología y la filología. (MEN, 2012, p.43).

Entre 1950 – 1953 el nuevo gobierno conservador se encargó de desmontar el anterior proyecto pedagógico de los gobiernos liberales, dando lugar a la separación de una Universidad Pedagógica de Colombia (para hombres) y una Universidad Pedagógica Nacional (para mujeres), favoreciendo las nuevas reformas a los programas de formación de docentes posteriores a la segunda guerra mundial en las que se impuso el modelo pedagógico conductista, católico y conservador. “Este nuevo modelo educativo incidió sobre los propósitos de formación de los docentes: si antes estos debían dominar el conocimiento científico y pedagógico, ahora deberían ser técnicos capaces de implementar el currículum, definido de acuerdo con los objetivos de conducta moral, comportamiento y los nuevos sistemas de medición del rendimiento.” (MEN, 2012, p.44)

La respuesta del magisterio se dio desde los años de 1960, pero con especial contundencia entre los años de 1980 y 1990 cuando se gestó la organización y consolidación del *Movimiento Pedagógico Nacional*, en el que desde las bases de docentes

en ejercicio se procuró reivindicar la profesión docente y asumir las banderas de la transformación de los modelos pedagógicos, a través de grupos de estudio e investigación, la generación de propuestas producto del mismo ejercicio docente y la publicación de apuestas que fueron el telón de fondo de la nueva *ley general de educación* y del *plan decenal de educación 1996 – 2005* que abrieron camino, a partir de la Constitución Política de 1991, a programas como la *expedición pedagógica nacional* que dio continuidad al movimiento pedagógico.

Por su parte el *Plan Decenal de Educación 1996 – 2005*, abrió el espacio para plantear la necesidad y crear un Sistema Nacional de Formación de Educadores. Así las cosas, el Decreto 709 de 1996 definió los subsistemas de formación docente (inicial, posgradual y permanente) y las orientaciones para los programas de formación de docentes, así como los campos básicos de formación: pedagógico, disciplinar, científico-investigativo, deontológico y en valores, de lo cual derivó el perfil docente deseable para comienzos del siglo XXI. Al respecto el Ministerio de Educación Nacional definió el perfil docente así:

Ha de ser un profesional de la educación, capaz de producir conocimientos e innovaciones en el campo educativo y pedagógico; de superar el tradicional método de enseñanza magistral; de garantizar que los educandos se apropien del mejor saber disponible en la sociedad y de crear condiciones agradables en la institución educativa para el autoestudio y el auto aprendizaje grupal cooperativo (...), que el educador sea capaz de lograr que la apropiación de los conocimientos ocurra en un ambiente democrático, de autoestima y solidaridad; y, que las mejores experiencias y conocimientos pedagógicos construidos sean sistematizados, acumulados y reproducidos por las siguientes generaciones de profesionales de la educación, lo cual significa formar tradición pedagógica. (MEN, 2012, p.48)

A partir del año 2000 se consolida el Sistema Nacional de Formación de Educadores y el Plan Decenal de Educación 2006 – 2016 cuyo objetivo se orientó a la superación de la pobreza y la exclusión, a la reconstrucción del tejido social para el logro de la paz y la formación de ciudadanos libres, solidarios y autónomos, para lo cual la

formación de docentes y directivos, debe orientarse a: Fortalecer la identidad profesional de los maestros y los directivos docentes colombianos como pedagogos, sujetos sociales, políticos, éticos y estéticos, promotores del desarrollo humano, protagonistas y dinamizadores de procesos educativos, culturales, interculturales, científicos, ambientales, artísticos y tecnológico.” (MEN, 2008, p.47)

El Decreto 2450 de 2015 reglamenta las condiciones de calidad para el otorgamiento y renovación del registro calificado de los programas académicos de licenciaturas y los enfocados a la educación, luego que el Plan Nacional de Desarrollo aprobara la acreditación obligatoria para los mismos, y la academia pidiera no expedir los lineamientos. El articulado final recoge los procesos de renovación y acreditación de los mismos, y eliminó las propuestas previas de definir, entre otros, un número exacto de años o créditos, así como de prohibir que estos programas fueran a distancia o virtuales, y elevar considerablemente los niveles de inglés, cabe recordar que según la Ley 1753 de 2015, o del Plan Nacional de Desarrollo, todas las IES que ofrezcan programas de licenciatura deberán acreditarlos obligatoriamente antes del 9 de mayo 2016.

Es así que el nuevo Plan Decenal de Educación 2016 – 2026 *El camino hacia la calidad y la equidad* considera como cuarto desafío estratégico “la construcción de una política pública para la formación de educadores” en aras del mejoramiento de la calidad de los programas de educación y por ende acceder a la acreditación (MEN, 2017 p.43-47) para lo cual define los lineamientos estratégicos de la siguiente manera:

Se requiere definir un conjunto de planes, programas y acciones dirigidas a consolidar la calidad y pertinencia en todos los ciclos y modalidades de la formación docente, garantizando presupuestalmente la misión de las instituciones públicas. El Ministerio de Educación Nacional debe fortalecer la Universidad Pedagógica Nacional, renovar y afianzar las propuestas curriculares de las instituciones de educación superior y otros, incluidas las Normales. Igualmente, se debe avanzar en planes y programas de formación permanente para maestras y maestros, y demás agentes pedagógicos dirigidos a mejorar y enriquecer su conocimiento disciplinar y sus prácticas pedagógicas. (MEN, 2017, p.43)

Pero, no obstante, la reciente legislación atenta contra la calidad y estabilidad de la formación docente, es el caso de la Resolución No. 02041 de febrero de 2016 del MEN que establece las características específicas de las licenciaturas, del todo contrarios a las tendencias emergentes en formación docente preocupadas por la construcción interdisciplinaria de contenidos, la inclusión de poblaciones diversas y vulnerables en la escolarización básica, la formación docente en el ejercicio práctico contextualizado y por la formación en competencias ciudadanas que favorezcan la convivencia armónica, entre otras preocupaciones que apuntan a la formación humana, social y política del magisterio. También el Decreto del MEN No. 490 de marzo del 2016 que define los roles de docentes y equipo directivo de la educación básica, atomiza los cargos y desempeños para la labor educativa atendiendo a criterios administrativos y tecnocráticos que redundan en acciones desarticuladas y lejanas a los fines de la educación, como son la formación humana integral, el ejercicio de la convivencia para la democracia y la inclusión sin discriminación por efectos diferenciales de sexo, género, procedencia, raíces étnicas, necesidades educativas especiales por diferentes formas de discapacidad física o cognitiva, por lo que según sus disposiciones termina apuntando a la desprofesionalización docente.

De anterior análisis se infiere que no obstante, las directrices del Ministerio de Educación Nacional apuntan a la profesionalización de la carrera docente, para el logro de procesos que transformen las formas tradicionales de ver la profesión, a través de propuestas centradas en la construcción del sujeto; pareciera letra muerta o una simple exposición de buenas intenciones, ya que las prácticas de formación docente siguen ancladas en la formación disciplinar y en la instrumentalización de la pedagogía al servicio de un modelo económico meramente productivo, pues como señalan las evidencias, mientras que en 1998 existían en el país 681 programas de formación de docentes, 399 de formación inicial docente, para el año 2015 el Consejo Nacional de Acreditación (CNA) registró la existencia en el país de 819 programas en educación con registro calificado y sólo 86 con acreditación de alta calidad, (es decir, el 10,5 % de los programas con acreditación de alta calidad). Según Fabio Jurado, “lo grave es que el problema de la calidad de la educación se endilga a los docentes y no a las universidades que los forman.” (Jurado, 2016, p.14)

1.3.1 La docencia, una profesión devaluada en Colombia

Si bien es cierto que en otros tiempos se relievó la importante función social, cultural y política de la profesión docente, así como su carácter transformador, también lo es que, con el paso del tiempo, la desmejora en términos de retribución material y cualificación formativa, especialmente a partir del advenimiento del modelo económico neoliberal y las consecuentes reformas de finales de siglo XX, tendientes a la regulación del gasto público y a la reducción del Estado en sectores como la salud y la educación; dichas reformas derivaron en estrategias de control como la Gerencia de Alta Calidad que instrumentalizó el modelo neoliberal a través de la estandarización de procesos, bajo criterios de eficiencia, eficacia y efectividad. La lógica de la acreditación de programas de formación profesional, entre ellos las licenciaturas para comprobar la calidad y garantizar posicionamientos en el mercado de la educación surten sus efectos nocivos en los docentes, de una lado, la pauperización de los contratos en el caso de los docentes de educación superior o del escalafón docente en el caso de los docentes de educación básica, orientada a controlar el rendimiento económico de los recursos en la dinámica de mercado, los lleva al plano de la competencia por su posicionamiento en el mercado a través de formas de evaluación punitiva que controla la producción (informes y pruebas de rendimiento, evidencias audiovisuales de su labor, seguimiento al desempeño) más que el saber pedagógico o la cualificación intelectual.

De la anterior dinámica deviene que la docencia en el contexto regional y nacional resulta entenderse como un problema al ser considerada de poco prestigio, en razón de que el sentido común lleva a pensar, por las mismas evidencias, que los profesores ganan poco dinero, lo que dificulta su ascenso social en términos de ser reconocidos, valorados y estimados como gestores de cambio. Otras miradas apuntan a considerar la docencia como un oficio de baja reputación dada la poca profundidad de los conocimientos adquiridos en la carrera docente, cuyo objeto es el de reproducir los contenidos básicos de las ciencias que se transmiten en la educación básica, por lo que adolecen de la exactitud experimental y teórica de las ciencias puras.

1.3.2 Situación actual de los docentes de educación básica oficial en Colombia

Los grupos de conversación con los que se realizó el diagnóstico de la profesión docente, se encargaron de develar la difícil situación que atraviesan los docentes en ejercicio que genera el fenómeno de *malestar docente*.

De las situaciones planteadas por los docentes se dedujeron dos niveles de problematización, según los elementos de afectación en el orden subjetivo, cuando los docentes piensan que solo ellos en su individualidad se ven afectados por acciones de otros sujetos de la comunidad educativa o la sociedad ampliada e intersubjetivo cuando todos convergen en que acciones externas afectan la profesión docente en general, así las cosas.

Se concluyó de manera colectiva que en el orden subjetivo afecta a los docentes no poder controlar situaciones de aula por falta de conocimientos teóricos, pedagógicos o manejos didácticos que les hacen dudar de su saber o por el exceso de tareas de tipo administrativo que los alejan de su función académica (por ejemplo no poder manejar situaciones disciplinarias o de desarrollo de contenidos en el aula por la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales frente a lo cual o han recibido formación o cuando públicamente las directivas les amonestan por ineficiencia o incapacidad de resolver problemas del área) lo que les genera frustración, angustia, sentimientos de fracaso, acompañadas de reacciones físicas que involucran la salud (dolor de cabeza recurrente, taquicardia, fibromialgia, alteración emocional).

Con relación a las percepciones colectivas según las cuales las afectaciones implican la intersubjetividad se encuentran las críticas al profesionalismo por parte de las familias, medios de comunicación, agentes de la vida política (por ejemplo cuando el presidente, ministros, senadores o la comunidad se expresan públicamente en desacuerdo frente a las exigencias gremiales o la eficiencia del sistema educativo en la resolución de problemas sociales como la delincuencia, la paz, la convivencia ciudadana, etc.). Dichas situaciones generan indignación colectiva, insatisfacción frente a la norma, que adquieren respuesta física y emocional adversa al trabajo cotidiano. Según Henry Giroux, este fenómeno se presenta por “la proletarización del trabajo del profesor, es decir, la tendencia a reducir a los profesores a la categoría de técnicos especializados dentro de la burocracia

escolar, con la consiguiente función de gestionar y cumplimentar programas curriculares en lugar de desarrollar o asimilar críticamente los currículos para ajustarse a preocupaciones pedagógicas específicas.” (Giroux, 1997, p.172)

En este orden, es la permanencia de una racionalidad instrumental y una orientación conductista con énfasis en el dominio de las áreas y los métodos de enseñanza como fundamento de la formación docente, que sólo acentúan en el desarrollo de habilidades técnicas – del hacer – lo que resulta de hecho contraproducente tanto para la naturaleza de la enseñanza como para los estudiantes, desde esta lógica, “las racionalidades tecnocrática e instrumental actúan dentro del campo mismo de la enseñanza y desempeñan un papel cada vez más importante en la reducción de la autonomía del profesor con respecto al desarrollo y planificación de los currículos y en el enjuiciamiento y aplicación de la instrucción escolar.”(Giroux, 1997, p.174) así:

En lugar de aprender a reflexionar sobre los principios que estructuran la vida y la práctica del aula, a los futuros profesores se les enseñan metodologías que parecen negar la necesidad misma del pensamiento crítico. Lo decisivo aquí es el hecho de que los programas de educación del profesorado a menudo pierden de vista la necesidad de educar a los estudiantes para que examinen la naturaleza subyacente de los problemas escolares. Es más, estos programas necesitan sustituir el lenguaje de la gestión y la eficacia por un análisis crítico de las condiciones menos obvias que estructuran las prácticas ideológicas y materiales.” (Giroux, 1997, p.174)

Por lo anterior, es el mismo Giroux quien considera que la profesión docente debe apuntar a una formación de docentes como intelectuales transformativos, (Giroux, 1997, p. 173) que desde su autonomía se encarguen de transformar su ejercicio profesional tanto en los procesos de reflexión como de producción de nuevos discursos y prácticas efectivas que viabilicen la crítica, la creatividad y la innovación.

De otro lado, existen factores de valoración social implícitos y explícitos que aportan a la devaluación del reconocimiento profesional docente, a decir de Oscar Cuesta quien a través de su estudio sobre docencia universitaria considera que los primeros

factores son intrínsecos al acto pedagógico y a los esquemas de vigencia social relacionados con entramados afectivos y los segundos factores son explícitos y obedecen a formas de ser – hacer alienados a los parámetros de una educación mercantilizada, en la que se compite por el prestigio académico. (Cuesta, 2018, p.55)

Trasladando este estudio a la comprensión de la problemática del reconocimiento de los docentes de educación básica en ejercicio, con miras a aminorar las causas del *malestar docente* en los docentes en proceso de formación, cabe identificar los procesos que condicionan la subjetividad del docente, en el entendido que el reconocimiento es una dinámica de auto reivindicación a partir de la valoración que hacen los otros, a decir de Axel Honneth. (1997) Se encuentra entonces que existe una distorsión en los esquemas de reconocimiento que circulan ya sea de forma tácita o expresa: Una profesión juzgada socialmente de manera permanente como si cualquiera pudiera prescribir cómo es que hay que ejercerla, es lo que encubre la cualidad implícita que define al docente como profesional en su relación con el saber (en su campo disciplinar – saber - y en el campo didáctico pedagógico – enseñar -) y en las relaciones intersubjetivas que construye con estudiantes y otros docentes a través de su ejercicio para la transformación social.

A la crítica social de la labor docente y sus impactos en la vida comunitaria (desde la que se asigna toda la responsabilidad de los problemas sociales a los docentes), se suman los mecanismos de control oficiales que refuerzan la cosificación del docente en el orden intrínseco, “libretos preceptivos sobre la educación y la profesión docente cimentados en la competencia que, a su vez, usufructúa la carrera por el prestigio como condición de la identidad y vigencia social de profesor.” (Cuesta, 2018, p.61)

Estas circunstancias, (el escrutinio externo, la presión institucional y sus exigencias de competencia y calidad) son introyectadas por los docentes y por eso viven la angustia del menosprecio y de la falta de reconocimiento. (Cuesta, 2018, p.62)

El autor concluye problematizando la formación de docentes en Colombia en el sentido de la carencia de procesos formativos que se preocupen por consolidar su identidad profesional, asumiendo los resultados de estudios empíricos que señalan que,

Un buen ejemplo de hoy en Colombia los esquemas sociales de valoración tienen poca estima al trabajo del docente es el estudio de Charris, Molano y Torres (2016), quienes lograron determinar que los estudiantes que se preparan para ser docentes no tienen claridad sobre su identidad profesional y, aún más, que no dan cuenta sobre su decisión de serlo. En otras palabras, el estudio permite hablar de que los futuros profesores tienen un perfil distorsionado de su labor y, en esa medida, no pueden dar cuenta de cuál es su aporte a la reproducción y transformación social.” (Cuesta, 2018, p.62).

Cuesta concluye que la valoración de los aportes del docente a la sociedad se ha trastocado ocasionando que los futuros docentes no tengan claridad sobre el importante papel social de su profesión, es decir que tanto su identidad personal como profesional se ven afectadas por las percepciones sociales de desprestigio de la profesión y subvaloración de los profesionales que la ejercen. “Dicha falta de seguridad o dificultad para reafirmar que ser profesor es un elemento que suma al malestar como palabra clave para comprender la subjetividad del docente.” (Cuesta, 2018, p.62).

1.3.2.1 Derechos reconocidos de los docentes

Algunos derechos que deben existir para los docentes son, según las asociaciones gremiales:

- Recibir un trato justo y respetuoso por parte de sus pares académicos y superiores en jerarquía, estudiantes, familias de sus estudiantes y comunidad en general y a impartir sus clases en un ambiente adecuado.
- A su integridad física y moral, y a su dignidad no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes.
- A la libertad de expresión y a la libertad de conciencia en lo que respecta a sus convicciones y pensamiento.
- A perfeccionarse para mejorar su desempeño humano y social como profesional.
- A trabajar en equipo para el mutuo enriquecimiento y proyección de su profesión y del contexto en que se desempeña.

- A asociarse vinculándose a agremiaciones, distintas entidades como colegios profesionales, federaciones o asociaciones de forma voluntaria.

La vinculación como docente al sistema educativo estatal se realiza a través de concursos abiertos a los que pueden acceder, como derecho al trabajo cualquier docente egresado de las escuelas normales y profesionales titulados en licenciaturas o profesiones afines a las áreas básicas de conocimiento. En desarrollo del concurso, que generalmente administran empresas o universidades que licitan para tal fin se debe presentar examen de conocimientos generales y disciplinares, según la convocatoria a la que se aplique, este examen es preparado por el Instituto Colombiano de Fomento de la Educación superior (ICFES) atendiendo a estándares internacionales y nacionales para la presentación de pruebas de conocimiento, este mismo Instituto elabora las pruebas de rendimiento y competencias por áreas de la educación básica (pruebas saber y pisa) y de acceso a la educación superior (examen de Estado).

Después de este segundo filtro (el primero es la evaluación de la hoja de vida), los candidatos deben presentar pruebas psicotécnicas y entrevista, después de las cuales, y si es seleccionado según el puntaje, recibe nombramiento con contrato a término indefinido.

1.3.2.2 Reivindicaciones deseables en la profesión docente

En esta tesis se plantea la necesidad del mejoramiento en los procesos de formación docentes para la dignificación personal y profesional del sujeto, poniendo en evidencia situaciones que afectan su integridad y entorpecen su realización individual, su ejercicio profesional y la valoración y dignificación de la profesión, en este orden, es importante identificar las formas de vinculación y la realidad que viven los docentes de educación básica del sector oficial.

En primer lugar, para el acceso al sistema educativo, como docente oficial de planta, según el nuevo escalafón⁷ las personas aceptadas deben renunciar a cualquier derecho de reclamación sobre la experiencia previa, situación que vulnera derechos básicos como la acumulación de tiempo para pensión.

⁷ Decreto 1278 de junio 19 del 2002 por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente

Otro aspecto que actualmente vulnera la carrera docente, a decir de las agremiaciones de docentes es el de la exclusividad para el ejercicio de la profesión, ya que el MEN determinó que profesionales de cualquier área pueden acceder a la profesión docente subsanando el déficit en conocimientos pedagógicos por medio de un diplomado de no más de 130 horas, mientras que quienes han estudiado desde el bachillerato pedagógico hasta licenciaturas que exigen un promedio de hasta de un 60% de los 165 créditos son evaluados en igualdad de condiciones.

Así también otra situación que afecta el ejercicio profesional se refiere a que se mantiene una nómina de provisionalidad con los docentes que a través del concurso quedan posicionados con puntajes inferiores a los primeros que entran a cubrir las vacantes solicitadas, sin cubrir el total de plazas disponibles. Estos docentes normalmente son seleccionados de quienes tienen menos titulación (bachilleres normalistas) y no pueden ascender en el escalafón mientras que tengan la condición de provisionalidad, presentándose casos de docentes con 16 años y más como provisionales, devengando salarios mínimos no obstante haberse cualificado profesionalmente.

Importantes reivindicaciones que exige el magisterio de Colombia a través de sus organizaciones gremiales se refieren al sistema de salud que adolece de calidad en términos de garantía de atención médica, disposición de sedes suficientes y adecuadas en todo el territorio nacional, medicamentos, atención al núcleo familiar. También el magisterio ha exigido históricamente el establecimiento de algún mecanismo que les garantice fácil acceso a préstamos para adquisición de vivienda, que hoy no garantiza el Estado y que es suplido por las cooperativas creadas y sostenidas por el mismo magisterio.

En Colombia, la planta docente es de 330.000 profesores. Según datos de SPADIES⁸ las habilidades de estos docentes, comparadas con las de otros profesionales, son bajas; los estudiantes que obtienen puntajes por debajo de la media en las pruebas SABER son los que más adelante estudian licenciaturas.

⁸ Sistema de Prevención y Análisis a la Deserción en las Instituciones de Educación Superior- SPADIES -

Así mismo, el 75% de los docentes actuales son bachilleres normalistas o licenciados en educación, mientras que el 25% restante lo conforman profesionales de otras áreas. (Barrera, Maldonado, & Rodríguez, 2012).

Con relación al régimen salarial, el informe de la OCDE de 2017 señala las diferencias entre los países miembros, correspondientes a los salarios de docentes de educación básica secundaria, con experiencia mínima de 10 años de servicio. El salario calculado en el país corresponde a docentes escalafonados en grado catorce⁹. El salario de enganche (recién graduado) en el país con mejores salarios, Luxemburgo, es de US\$ 79.000 y para el caso colombiano es de US\$ 8.000 del nivel salarial 2A del decreto 1278. La siguiente tabla señala de manera comparada los salarios. La anterior información evidencia lo afirmado al comienzo de este escrito: en los países desarrollados los maestros tienen los salarios más altos y en Colombia, sociedad muy desigual y con bastantes indicadores de atraso, los docentes devengan menos de una décima parte del salario de un maestro de Luxemburgo, una cuarta parte del salario de un maestro estadounidense y menos de la mitad de un maestro chileno.

PAIS	DOLARES ANUALES US\$ DE 2016	PAIS	DOLARES ANUALES US\$ DE 2016
SUECIA	46.000	LUXEMBURGO	137.000
ESCOCIA	43.000	SUIZA	130.000
ESPAÑA	43.000	ALEMANIA	84.000
GRECIA	38.000	BELGICA	76.000
CHILE	38.000	COREA DEL SUR	75.000
TURQUIA	32.000	AUSTRIA	75.000
HUNGRIA	27.000	ESTADOS UNIDOS	68.000
POLONIA	26.000	PAISES BAJOS	66.000
ARGENTINA	25.000	CANADA	66.000
COLOMBIA	15.000	IRLANDA	65.000

Cuadro 2. Comparativo salario docente en países de la OCDE

Fuente: Informe anual de la OCDE septiembre de 2017 y cálculos del autor (Acosta, 2018)

⁹ Son docentes con más de 20 años de servicio inscritos en el escalafón docente antiguo. Decreto 2277 de 1979)

En promedio los países de la Oede destinan para educación el 5,2% del PIB para educación, mientras el gobierno de Colombia dedica escasamente el 3,3% superando en América Latina solo a Panamá (3,2), Guatemala (3,2%) y a República Dominicana (2,3%), pero muy lejos del país que en la región tiene mayor inversión en educación que es México con un 5,4% del PIB. En conclusión, México invierte 12 veces más que Colombia en educación, es decir que por cada dólar que el país invierte en educación, México invierte 12.

Según los últimos gobiernos de corte neoliberal el propósito es hacer de Colombia el país más educado de América Latina, por lo que los docentes resultan ser factor fundamental para el desarrollo de una educación de calidad. En este orden las desventajas representadas en algunos beneficios que reciben los docentes de otros países miembros de la Oede como vacaciones remuneradas, capacitación y formación permanente financiada por el Estado y conducente a títulos de posgrado para el mejoramiento de las prácticas pedagógicas, la optimización de los ambientes escolares, condiciones dignas de vivienda, son entre otras las exigencias gremiales para el mejoramiento de la calidad de vida de los profesionales de la docencia y de sus familias.

Es así que “los bajos salarios de los docentes están perjudicando las perspectivas de las generaciones futuras ya que desalienta a los jóvenes para optar por esta profesión”, según el mismo informe.

En el informe anual 2017 de la Oede se establece como condición de calidad de la educación para el cumplimiento de los estándares disminuir el tamaño de los grupos escolares, es decir el número de estudiantes por docente. Para el caso nacional, el número de estudiantes por curso en la educación oficial oscila entre 40 y 50 estudiantes por docente lo que dificulta la práctica pedagógica y por ende el mejoramiento de la calidad. Entonces en relación al problema de la calidad de la educación en Colombia, cuyos resultados se endilgan única y exclusivamente al cuerpo docente, Bustamante concluye que se encuentra asociado además al tema de incentivos y de reputación profesional.

En diferentes países del mundo, se han diseñado políticas públicas enfocadas en la importancia de mejorar la calidad de los maestros. En este sentido, la evidencia demuestra que, para mejorar la calidad de los profesores, se deben afrontar tres desafíos: reclutar, desarrollar y motivar mejores profesores (Banco Mundial, 2014). Por lo anterior, para solucionar una de las aristas en el problema de calidad de la educación en Colombia, se podría cambiar y mejorar los incentivos tanto monetarios como no monetarios que tienen las personas para dedicarse y permanecer en la docencia.

1.4. Estado actual de la investigación sobre formación docente

En tanto los lineamientos del Ministerio de Educación Nacional señalan déficit en los programas de formación docente, se desarrolla la etapa heurística, con el fin de buscar, seleccionar y organizar fuentes que permitan identificar avances investigativos que den luces al respecto de las preguntas, tendencias teóricas y metodológicas y resultados que favorezcan el conocimiento del tema y el análisis de las alternativas experimentadas para la cualificación de la formación docente en diferentes contextos académicos, comunitarios y escolares a nivel nacional e internacional.

La revisión bibliográfica partió de la consulta de distintas bases de datos, resúmenes y revistas científicas que se encuentran en línea. La principal fuente de consulta fue Scopus, considerada como la mayor base de datos de citas y resúmenes de literatura revisada por pares. De manera alternativa se utilizaron otras bases de datos en línea que igualmente proporcionaron material bibliográfico para revisión.

La búsqueda de literatura sobre el tema se complementó con contenidos temáticos en redes sociales virtuales como Academia.edu y ResearchGate. Las anteriores bases de datos en línea fueron seleccionadas por ofrecer contenido relacionado con las ciencias sociales y la educación (específicamente en formación docente) y la facilidad para acceder a los artículos en línea y la disponibilidad de los mismos para descarga. En este orden, la búsqueda inicial en Scopus arrojó un universo de 208 artículos científicos relacionados con el tema formación docente; de éstos fueron seleccionados 103 artículos publicados en el periodo comprendido entre 2014 y 2018, de los cuales por pertinencia y relevancia se

escogieron 61 artículos. Después de filtrar en lectura rápida por resúmenes, palabras clave y resultados, fueron clasificados 45 artículos, que conforman el 43.68% del material bibliográfico publicado entre 2014 y 2018; (Anexo 1.) En la siguiente tabla se sintetizan las fuentes bibliográficas para conocer los antecedentes investigativos sobre formación docente

El estudio de antecedentes permite concluir que la investigación sobre formación docente se concentra en los aspectos que conforman el currículo tradicional de las licenciaturas en educación, en busca de concretar un perfil que responda instrumentalmente a los lineamientos de calidad y pertinencia.

El siguiente gráfico muestra los aspectos o campos sobre los cuales se desarrollan los procesos de formación docente, que se analizan a continuación.

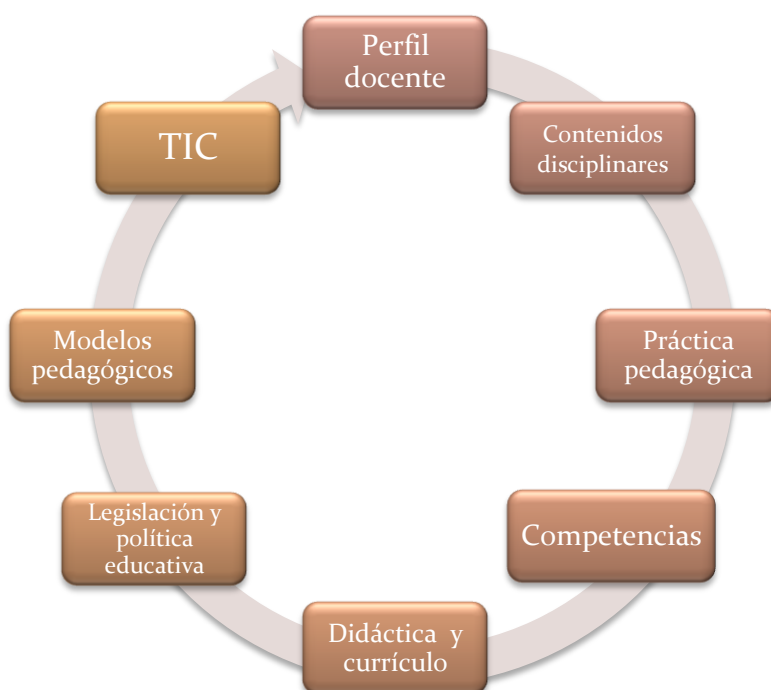


Gráfico 1. Campos de formación para el perfil docente

Fuente: La autora

En respuesta a inquietudes sobre cómo se construye el *perfil docente*, los investigadores estudian la construcción de su identidad, en relación identidad personal – identidad profesional, para hallar el perfil docente que exigen los programas de formación.

Seguidamente se analiza a la necesidad e importancia de la *práctica pedagógica* en los procesos formativos, así como las *competencias* que requiere el docente para la inclusión de poblaciones diversas en la educación. También se estudian artículos científicos referidos a las *didácticas disciplinares específicas y modelos pedagógicos alternativos* en la formación docente. Finalmente se analizaron cinco artículos referidos al *impacto de las reformas educativas de finales del siglo XX* en el diseño y ejecución de las políticas educativas enmarcadas en el neoliberalismo y la globalización y su incidencia en la profesión docente.

De la identidad personal y profesional docente

El estado del arte evidencia que, sobre la conceptualización del tema de la identidad docente, Bajardi (2015), parte de estudiar la identidad personal como sustrato de la identidad docente, en su relación fundamental con el cuerpo, el entorno, la imagen, la escuela, la familia y la sociedad; ya como fenómeno relacional, más que como un atributo personal fijo. Por su parte Galaz (2014) y Jarauta (2017), se encargan de conceptualizar la identidad profesional docente asociada a la historia personal (la percepción de sí mismo) y los modelos de referencia (social y laboral) resaltando la importancia de la estructuración de la identidad profesional por ser la base sobre la cual el docente proyecta su desarrollo personal, su desempeño y sus acciones de cambio. Otros autores problematizan la construcción identitaria del docente por su escasa vinculación con los contextos escolares y sociales cotidianos que los alejan de la realidad, causando una deficiente identificación con la profesión (Williamson y Abello, 2015; Grilli y Silva, 2015) y por la falta de cuidado de sí mismo y de la naturaleza (Villegas, 2015), y por el escaso desarrollo en competencias sociopersonales que fomenten la empatía y la autorregulación. (Canales y Rovira, 2015)

Así se evidencia que los estudiantes y egresados que inician la labor docente poseen una identidad profesional poco elaborada y adecuada a las necesidades históricas en las que la globalización, el mercado y las hipermediaciones caracterizan las relaciones del sistema mundo capitalista. (Serrano y Pontes, 2016; Charris, Molano y Torres, 2016) Como una de las causas encuentran la desadecuación de los programas de formación a las exigencias del medio, tanto en las instituciones de educación superior, como en los planes de estudio y en los mismos docentes formadores. (Meza y Guerrero, 2016 y Quintero y Romero, 2016).

Otro campo de problematización se refiere al efecto de las reformas educativas en las contradicciones que acompañan la profesionalización docente, pues a la vez que las políticas de implementación de dichas reformas, de un lado destacan el apostolado docente y su gran valor social, de otro lado, acotan la profesión docente a un ejercicio instrumental, supervisado y evaluado por las administraciones en término de productos cuantificables por encima de su acción social y de construcción de sujetos. (Marucco, 2015)

Por su parte, Córdoba (2015), entiende que la consolidación de la identidad personal va de la mano con la evolución de la identidad profesional en un proceso continuo que va desde la formación inicial, hasta la experiencia vivencial de ser docente, con sus altibajos, crisis, reflexiones y permanentes transformaciones asociadas a los cambios de paradigmas pedagógicos, y de las metodologías y técnicas específicas de cada disciplina, pero el autor considera que especialmente la construcción de la identidad profesional se encuentra sujeta al devenir social de las nuevas generaciones de estudiantes en un mundo en permanente mutación. El autor concluye que la identidad y la práctica profesional se consolidan en la coherencia que se logra en el sentir y el pensar para actuar en el mundo real.

De otro lado, el artículo *Caracterización de la identidad profesional de los educadores*, considera la importancia del reconocimiento en la formación de la personalidad de los docentes, en el entendido que “Para Honneth (1997) citado por Tello (2011), el ser humano sólo se constituye como tal en relación con otros seres humanos en un medio intersubjetivo de interacción; por lo tanto, su relación consigo mismo y con los demás influye en su reconocimiento como persona”, (Charris, Molano y Torres, 2016, p.51) ya que como concluyen posteriormente, el autoconcepto influye en el desempeño profesional y con ello en la construcción de la sociedad.

Desde otra perspectiva, el grupo de investigación Elkarrikertuz, de la Universidad del País Vasco, estudia la identidad docente en tiempos posmodernos con la intención de develar la influencia de las hipermediaciones en la reinterpretación, comprensión y reconfiguración de los contextos y de las relaciones en la escuela bajo la influencia de la digitalización, las redes sociales y el ciberespacio, desde una perspectiva crítica que

encuentra en las hipermediaciones una posibilidad emancipadora. (Correa, Fernández, Gutiérrez-Cabello, Lozada y Ochoa-Aizpurua, 2018)

Práctica pedagógica y competencias docentes en acción

Un aspecto que determina no sólo la identidad profesional, sino el ejercicio docente es la inducción y el ejercicio de la práctica pedagógica en contextos educativos reales, ya que es a través de ella que el docente en formación desarrolla, no sólo su identidad profesional en interacción permanente con las circunstancias cotidianas y los problemas que vivencian niños, adolescentes y jóvenes tanto en la escuela como en sus comunidades, sino las competencias necesarias para el abordaje y solución creativa de dichas situaciones y problemas. Para el caso de este estudio descriptivo, se infiere que la idea de la práctica docente se encuentra asociada generalmente con los conceptos de diversidad y de inclusión, novedad que obedece a las luchas sociales y las consecuentes reformas políticas y educativas de principios del siglo XXI. (Flórez, García y Romero, 2017)

Para Beatriz Jarauta *el practicum* representa el principal hito en la formación inicial docente, pues además de ser un principio motivador, en él se ponen en cuestión las ideas, preconceptos y expectativas en la transición que va de la idealización teórica a la “recomposición de la profesionalidad docente y la construcción de la propia identidad”. (Jarauta, 2017, p.103) Por su parte, Grilli y Silva (2015) destacan en su trabajo la importancia del aprendizaje colaborativo en la práctica docente, a través del desarrollo de los procesos de planificación, producción de recursos didácticos, clases prácticas y la evaluación por pares que interactúan, se apoyan, observan y evalúan permanentemente y de forma crítica y prospectiva para cualificar su trabajo.

De otro lado, Gonzalo Martín en su artículo concluye que el aprendizaje colaborativo es importante en la práctica educativa desde tres perspectivas, la de la interdependencia social, desde el conductismo social y su sistema de recompensas y castigos y desde la perspectiva evolutiva-cognitiva, a partir de la generación del conflicto y sus posibles soluciones. (Martín, 2016, p.11)

Por su parte, el colectivo de investigación del departamento de educación de la universidad de La Frontera en Chile (Williamson, Espinoza, Ferreira y Abello, 2015) a partir de sus experiencias informales que denominan *voluntariado del estudiantado* en comunidades vulnerables del pueblo Mapuche, así como Rimoli (2016), que las denomina *práctica pre-profesional* o García y Cotrina (2015) que nominan como *Aprendizaje y servicio (ApS)* encuentran el gran valor de la práctica pedagógica en la formación docente ya que favorece la adquisición de nuevos contenidos culturales por fuera del contexto universitario y en interacción con diferentes contextos y poblaciones; permite la aplicación de didácticas a la resolución de problemas concretos y aplicar la capacidad de gestión del tiempo académico, recursos y materiales para el mismo fin; de otro lado, la práctica también favorece el desarrollo de actitudes personales que rescatan el sentido de la vocación, el conocimiento de sí mismo, la autonomía y también la cualificación de las competencias comunicativas en compromiso directo con la sociedad.

En Bogotá, Colombia, un grupo de docentes investigadores realizó un proyecto para entender las relaciones intersubjetivas de los practicantes en colegios oficiales, concluyendo que la práctica tiene un carácter técnico, es decir, “se convierte en un espacio donde el docente en formación inicial observa y por lo tanto copia los esquemas de enseñanza tradicionalista de los maestros a quienes acompañan”. (Olaya, Pachón, Pachón y Ramírez, 2016, p.1098).

En el mismo sentido, el trabajo de Correa (2015) conceptualiza la práctica como primer espacio de profesionalización en alternancia, que según la permanencia en el ámbito universitario o escolar, estimula la formación de una identidad profesional sólida e induce a la adquisición de competencias, apropiación progresiva de la profesión, aunque también tiende a generar tensiones por falta de concertación entre universidad y escuela y de compromiso entre los actores de ambos espacios, especialmente el interés y el apoyo que puedan brindar a los jóvenes los profesores y directivas escolares desde sus saberes y experiencias. En este sentido las investigadoras afirman que uno de los problemas centrales referido a la práctica pedagógica es la tardía vinculación de los docentes en formación básica (escuelas normales) y superior a los entornos escolares y contextos comunitarios, como es el caso de las escuelas normales en México (Flórez, García y Romero, 2017).

Después de entrevistar docentes y estudiantes concluyen, primero, que los docentes formadores deben actualizarse en educación inclusiva; segundo, que deben implementar estrategias metodológicas, contenidos, prácticas escolares y especialmente relaciones maestro-estudiantes que hagan vivenciales la inclusión en la diversidad, sin encontrar consenso con relación al uso e implementación de los conceptos de inclusión y diversidad en la praxis.

Tanto para el caso de las escuelas normales, (Flórez, García y Romero, 2017), como para las unidades de educación especial en México (Montes y Torres, 2015) las prácticas inclusivas favorecen el desarrollo de competencias socio-afectivas en los futuros docentes para la incorporación de la diversidad en la educación; por su parte la investigación realizada por docentes de la universidad pedagógica de Honduras (Paz-Delgado y Estrada-Escoto, 2017) se preocupa por generar estrategias que posibiliten el aprendizaje e implementación de la diversidad, como en la universidad de Jaén, España pues en todos los casos los investigadores evidencian la carencia de formación de habilidades para entender, reconocer y atender las diferencias humanas en la educación básica, lo que produce la insatisfacción de los futuros docentes con su formación. (Pegalajar y Colmenero, 2015)

Por su parte, después de investigar sobre las habilidades cognitivas, afectivas y comportamentales de los estudiantes de pedagogía en universidades de Chile para atender la diversidad sociocultural de sus futuros estudiantes, el grupo de investigación aconseja en su artículo mejorar los currículos formativos integrando temáticas sobre la diversidad de manera explícita y transversal y proponen el establecimiento de programas de comunicación intercultural en los currículos para la formación de docentes. (Sanhueza, Patrick, Hsu, Domínguez, Friz y Quintriqueo, 2016) Además de las competencias interculturales para el reconocimiento de la diversidad y la inclusión escolar de poblaciones atendiendo a las perspectivas de género y el enfoque diferencial étnico, sexual, regional y de necesidades educativas especiales (NEE), estudios recientes destacan otras competencias que necesitan desarrollar los y las docentes de cara a prever y controlar los efectos del cambio climático en protección de los recursos naturales y administrar el acceso y utilización adecuada de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación.

La investigación de Mariza Meza y Alex Guerrero (2015), en otra perspectiva de análisis, apunta a la necesidad de desarrollar la competencia moral democrática en los futuros docentes, ya que evidenciaron su carencia a través de la aplicación del test de juicio moral (MJT) a estudiantes de siete universidades formadoras de docentes, por lo que proponen para este fin implementar cátedras con enfoque cognitivo–afectivo, para la formación del juicio moral con énfasis racional–cognitivo, de raíz teórica Kantiana, o para la formación del carácter y los valores, con énfasis emocional, centrado en Aristóteles.

Por su lado, Montes y Torres (2015) además de considerar la importancia de las competencias cívicas y éticas, abogan en su investigación por la necesaria formación docente en competencias socio–afectivas, (intrapersonales, interpersonales) dados los resultados de su investigación que a través de test y grupos focales señala carencias y vacíos formativos en este campo.

En el mismo sentido, la investigación realizada por Canales y Rovira (2015) de la universidad de Zaragoza, encuentran la necesidad del desarrollo de la autorregulación y la empatía en la formación de docentes de educación física, por medio del desarrollo de competencias socio-personales. Desde otro campo disciplinar, Nidia Torres encuentra en desarrollo de su tesis doctoral la carencia de competencias de pensamiento crítico en la formación de docentes de las áreas de ciencias naturales y educación ambiental, que les posibilite estructurar su manera de pensar para cuestionar la información, distinguir su veracidad, comprender los aspectos éticos, sociales, políticos y económicos de las ciencias, para, así elaborar juicios éticos y tomar posición activa frente a los hechos sociales. (Torres, 2014, p.701)

Las docentes investigadoras Gladys García (2015) de la Universidad de Oriente en Venezuela y Carla Fernandes (2014) en Brasil concuerdan en considerar la importancia de la investigación en los procesos formativos de los futuros docentes, como espacio posible para el desarrollo de la creatividad y de destrezas científicas para la solución de problemas en contextos socioeducativos, (García, 2015, p143) es decir, resignificando los conocimientos adquiridos en la cotidianidad del trabajo escolar, como señala la autora, “las reflexiones presentadas en este texto tienen como punto central la interrelación constitutiva y constructiva entre la investigación y la formación profesional de profesores, cuyo eje, como hemos afirmado, son las prácticas docentes y pedagógicas en su continua

resignificación.” (Fernandes, 2014, p.173) En el mismo orden, la investigadora concluye que la investigación es una importante estrategia para facilitar la reflexión y generar el conocimiento necesario sobre la diversidad, por lo que se constituye en un aspecto necesario, no solo en la formación inicial, sino en la formación permanente de los docentes en ejercicio. (Fernandes, 2014)

Por último, vale considerar el trabajo investigativo de Galaz quien reflexiona de forma crítica sobre la instrumentalización que puede ocurrir en cuanto se asuman las competencias desde un enfoque funcionalista, basado en criterios de rendimiento y resultados en el campo laboral, en cambio de la implementación de las competencias ya sea desde un enfoque conductista de orden pragmático centrado en las habilidades del pensamiento; o desde un enfoque constructivista orientado a la comprensión y acción sobre las disfunciones de los contextos. (Galaz, 2014)

Didácticas, metodologías y modelos educativos

Una importante preocupación en la investigación sobre formación docente apunta al énfasis disciplina, especialmente en ciencias exactas, en tal sentido, Marcel Gaete relievaa la importancia de replantear la dimensión didáctica de las disciplinas ya que ésta, por su linealidad es incapaz de generar narrativas con sentido, perpetuando de esta manera el orden dominante. La autora encuentra que “la didáctica se ha configurado como una disciplina del acto de enseñar sin cuerpo claro, delimitado y autónomo” (Gaete, 2015, p.598) por lo que su implementación se ha naturalizado en el aprendizaje de técnicas, destrezas y competencias, ya sea en perspectiva de transmisión del saber, centrada en el aprendizaje de los estudiantes o en la planificación del proceso enseñanza aprendizaje configurando una noción lineal y objetivada del tiempo que impide atender a los acontecimientos de la cotidianidad y su afectación en los procesos de aprendizaje, por tanto propone desincronizar el tiempo didáctico, para sincronizarse con la realidad de la vida y construir con los estudiantes nuevos relatos en el tiempo histórico habitado.

En cuanto a la apuesta por la implementación de nuevos modelos pedagógicos en la formación docente, Ronald Feo propone un modelo teórico para la formación docente centrado en el “aprendizaje estratégico” que, grosso modo consta de tres momentos,

primero, el de desarrollo personal, segundo el crítico-social, y tercero el desarrollo investigativo aplicado en contexto. (Feo, 2015, p.100) Así mismo, Alejandra Rico, desde su ejercicio docente e investigativo en la Universidad Santo Tomás de Bogotá, considera que la formación docente debe estar atravesada por el componente de “gestión educativa”, con base en principios rectores como la autonomía, la democracia y la calidad. (Rico, 2016)

En Cuba se prepara a los futuros docentes en la “perspectiva desarrolladora”, siguiendo los postulados del socio-constructivismo (Martín, 2015), idea que se apareja al pensamiento de los investigadores mexicanos quienes encuentran que la excelencia está asociada a una docencia centrada en el estudiante, en la que se promueve el trabajo colaborativo, concluyendo que “la ética del reconocimiento es una condición indispensable para ejercer una docencia centrada en el alumno, y es la clave del buen funcionamiento de grupos de investigación capaces de producir conocimiento con relevancia científica.” (Yurén, Pons y Briseño, 2016, p.17)

En este orden de ideas se infiere que la rigidez y encasillamiento de los planes de estudio y de la cultura académica dificultan la innovación, idea que se fortalece desde la perspectiva de Nieto y Alfageme-González, (2017) quienes se ocupan de investigar las características de las modalidades de formación continua, para concluir que prevalece la transmisión y el entrenamiento técnico individual o autoaprendizaje, con bajo impacto en la transformación de la práctica pedagógica. Este problema obedece en gran medida a los modelos pedagógicos de formación docente utilizados antes y después de las reformas de finales del siglo XX y a la falta de renovación a que convocan los nuevos tiempos. En este orden, Nuñez y Villamor (2017) se encargan de realizar una revisión crítica de carácter histórico de los modelos pedagógicos hasta el presente y encuentran que, aunque emergen en el concierto internacional nuevas alternativas y se renuevan algunas de impacto real en el tiempo (socioconstructivismo, pedagogía crítica, Montessori)

Reformas y Políticas educativas

Ávalos (2014) y Sandoval (2015) encuentran en sus investigaciones que por consenso académico se considera que las reformas neoliberales en educación condicionadas por

organismos financieros externos llevaron a su mercantilización y a un ejercicio profesional individualista y sin poder transformador; también consideran que la crítica a la formación de nuevos docentes se enmarca en percepciones sociales e imaginarios ambiguos que afirman que quienes eligen la profesión docente no son buenos estudiantes, o que eligen la carrera docente porque ha crecido su oferta en la misma medida que ha decrecido su calidad, hasta llegar a considerar que los docentes que se forman en universidades privadas no ejercen donde más se les necesita o que los bajos resultados en pruebas estandarizadas para la educación básica son responsabilidad única de docentes mal preparados para su ejercicio profesional.

En correspondencia con estas críticas populares afincadas en el imaginario colectivo, otras investigaciones cuestionan el actual modelo educativo de formación de docentes, en apariencia neutral, pero políticamente inadecuado por su intención central de re-producir ciertos conocimientos y discursos científico-técnicos que alejan al docente de lo que afirma en su discurso, mientras adopta una falsa objetividad desprovista ideológicamente, (Galaz, Fuentealba, Cornejo y Padilla, 2014, p.7) lo que ha llevado a la instrumentalización de los discursos de las ciencias y a un ejercicio *bancario* de la profesión docente, con la consecuente pérdida del horizonte profesional y de la función social de la educación. (Córdoba, 2015; Marruco, 2015). En conclusión, las investigaciones referidas al análisis del impacto de las reformas al sistema educativo de finales del siglo XX han encontrado que en el modelo económico neoliberal subyacen las ambigüedades que hoy acosan la formación docente.

Estos antecedentes evidencian la escasez de estudios que apunten a la comprensión de los procesos de los estudiantes en la elaboración subjetiva de su identidad, desde la perspectiva de las esferas del reconocimiento a través de las que puede consolidar su autopercepción positiva y en el ejercicio intersubjetivo de experiencias vitales en las que se forma como docente en interacción con pares con quienes comparte no solo el ciclo vital sino temores y expectativas frente al futuro profesional en la docencia.

De ello se deduce que la formación docente obedece a procesos pragmáticos que si bien cumplen la función de enseñar a ser docentes en campos disciplinares específicos y en

el saber pedagógico (modelos pedagógicos, didácticas y currículo, competencias), para el desempeño instrumental en el sistema educativo, adolecen de la consideración de formar seres humanos en campos fundamentales que como bien señalan Humboldt, Gómez Ramos, De Sousa Santos, así como Flórez y Vivas auspician la universalidad, la autonomía a partir de la consideración de la complementariedad humana en la experiencia intersubjetiva de estéticas, culturas y mundos diversos, en tiempos y espacialidades igualmente distantes y ajenos pero propios en la copresencia del mundo del conocimiento científico y de otros mundos de saber práctico anclado en el mundo de las vivencias compartidas. Así las cosas, desde los procesos de la formación inicial docente los jóvenes se involucran en una profesión sobre la que existe una percepción generalizada de pérdida de prestigio social, situación que fomenta sentimientos de frustración y abandono que llevan al deterioro de la autoimagen y la autoestima, con efectos en la salud física y mental de los docentes, por falta de reconocimiento legítimo en el campo laboral.

1.5 Fines y bienes internos de la educación como profesión

La pregunta respecto a la razón de ser de la profesión docente conduce la reflexión hacia los fines y bienes internos que son los que legitiman socialmente una actividad profesional a decir de la filósofa María José Codina, quien considera como bienes internos de la profesión docente:

Buscar el correcto aprendizaje de los alumnos y alumnas, fomentar su desarrollo como personas autónomas y críticas, posibilitar al máximo que puedan llevar una vida felicitante y contribuir a una sociedad y un mundo mejor, más justo, donde se posibilite que todos los individuos puedan vivir en paz pudiendo diseñar, cada cual, su propio plan de vida autoescogido. (Codina, 2015, p.10)

La autora entiende que para que los estudiantes tengan una vida felicitante el ejercicio educativo debe brindar las condiciones necesarias para que puedan ser felices, como, por ejemplo, tener una buena educación, con principios éticos que le posibiliten actuar correctamente, que pueda construir su identidad y ser una persona autónoma y auténtica.

Desde una lectura contextualizada en el país, se pueden considerar los fines de la educación básica, para comprender los bienes o la razón de ser de la profesión docente. La Ley General de Educación, surge a partir del consenso entre el Ministerio de Educación Nacional y la Federación Colombiana de Educadores con el objetivo de normatizar el servicio educativo en el marco de la nueva Constitución Política de Colombia, suscrita en el año de 1991 y establece los fines de la educación.¹⁰

En este orden, los bienes internos de la profesión docente en Colombia, basados en los fines de la educación, debieran estar orientados al desarrollo integral de los sujetos (físico, psicológico, emocional, afectivo, cognitivo y trascendental), atendiendo a la complejidad humana en las diferentes etapas del ciclo vital, que se corresponden con la escolarización básica, media y superior, para el pleno goce de la vida y el buen vivir en comunidad.

¹⁰ Ley 115/1994. Artículo 5°. Fines de la educación. 1. El pleno desarrollo de la personalidad sin más limitaciones que las que imponen los derechos de los demás y el orden jurídico, dentro de un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos; 2. La formación en el respeto a la vida y a los demás derechos humanos, a la paz, a los principios democráticos, de convivencia, pluralismo, justicia, solidaridad y equidad, así como el ejercicio de la tolerancia y la libertad; 3. La formación para facilitar la participación de todos en las decisiones que los afecten en la vida económica, política, administrativa y cultural de la nación; 4. La formación en el respeto a la autoridad legítima y a la ley, a la cultura nacional, a la historia colombiana y a los símbolos patrios; 5. La adquisición y generación de los conocimientos científicos y técnicos más avanzados, humanísticos, históricos, sociales, geográficos y estéticos, mediante la apropiación de hábitos intelectuales adecuados para el desarrollo del saber; 6. El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y de la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la identidad nacional y de su identidad; 7. El acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica, y demás bienes y valores de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones; 8. La creación y fomento de una conciencia de soberanía nacional para la práctica de la solidaridad y la integración con el mundo, en especial con América Latina y el Caribe; 9. El desarrollo de la capacidad crítica, reflexiva y analítica que fortalezca el avance científico y tecnológico nacional, orientado con prioridad al mejoramiento cultural y de la calidad de vida de la población, a la participación en la búsqueda de alternativas de solución a los problemas y al progreso social y económico del país; 10. La adquisición de una conciencia para la conservación, protección y mejoramiento del medio ambiente, de la calidad de vida, del uso racional de los recursos naturales, de la prevención de desastres, dentro de una cultura ecológica y del riesgo y la defensa del patrimonio cultural de la nación; 11. La formación en la práctica del trabajo, mediante los conocimientos técnicos y habilidades, así como en la valoración del mismo como fundamento del desarrollo individual y social; La formación para la promoción y preservación de la salud y la higiene, la solución de los problemas socialmente relevantes, la educación física, la recreación, el deporte y la utilización adecuada del tiempo libre, y; 13. La promoción en la persona y en la sociedad de la capacidad para crear, investigar, adoptar la tecnología que se requiere en los procesos de desarrollo del país y le permita al educando ingresar al sector productivo.

Es importante reconocer como bienes de la educación el formar en el conocimiento, exigencia y disfrute de todos los derechos y todas las prerrogativas que garantiza un Estado Social de Derecho para sus ciudadanos, por lo que la justicia y la ciudadanía deben fundamento de los bienes de la profesión.

1.5.1 Justicia y ciudadanía, bienes internos de la educación

En la construcción del concepto de justicia, Adela Cortina retoma el debate del liberalismo y del comunitarismo para validar en cada una de sus tesis de justicia los elementos que posibilitan consolidar una noción que se ajuste a las exigencias de estos tiempos.

De un lado, en la década de los años 70 del siglo pasado se posicionó la corriente del liberalismo político con la tesis de justicia distributiva de John Rawls que desde la ética distingue entre lo justo y lo bueno que exigen las sociedades pluralistas en contextos democráticos concluyendo que “Aquellos valores que todos comparten componen los mínimos de justicia a los que una sociedad pluralista no está dispuesta a renunciar, aunque los diversos grupos tengan distintos ideales de vida feliz, distintos proyectos de máximos de felicidad.” (Cortina, 1999, p.24), en el entendido que el liberalismo como doctrina política radica su interés en el ciudadano por sobre el hombre. Cortina acuña dos términos que sintetizan y explicitan la teoría de justicia, ética de mínimos, para los valores compartidos y ética de máximos para los proyectos completos de vida feliz. Se infiere entonces que la justicia en sociedades multiculturales y pluralistas deriva de la articulación entre mínimos y máximos, de tal suerte que se hace esencial para sentirse ciudadano pertenecer a una sociedad justa.

Esta tesis de justicia fue recurrentemente criticada por el movimiento comunitario por considerarla procedimental ya que no logra motivar a los ciudadanos para su adhesión y sí genera individualismos desarraigados de las comunidades en las que los sujetos aprenden las tradiciones que les generan pertenencia e identidad.

Sólo la persona que se siente miembro de una comunidad concreta, que propone una forma de vida determinada; sólo quien se sabe reconocido por una comunidad de este tipo

como uno de los suyos y cobra su propia identidad como miembro de ella puede sentirse motivado para integrarse activamente en ella. La ética de la autenticidad, de fidelidad a la identidad individual y comunitaria ha de complementar al menos la ética de la justicia. (Cortina, 1999, p.28)

Del debate reciente que suscitan estas dos teorías de justicia deriva una lectura alternativa y propositiva que es la que realiza Axel Honneth, que se desarrolla más adelante en el marco de la teoría del reconocimiento.

Por su parte, Adela Cortina posiciona la noción de ciudadanía como síntesis de justicia y pertenencia apelando a la razón y al sentimiento de los miembros de la sociedad en su ejercicio ciudadano. Cortina sostiene que “la racionalidad de la justicia y el sentimiento de pertenencia a una comunidad concreta han de ir a la par, si deseamos asegurar ciudadanos plenos y a la vez una democracia sostenible.” (Cortina, 1999, p.30)

La filósofa Adela Cortina considera que son distintas las facetas de la ciudadanía y no sólo la política, dados los múltiples problemas que implica su comprensión en las diferentes esferas de participación y de pertenencia social, de allí que se entiende que el sujeto y las comunidades se constituyen en ciudadanos sociales, según la tradición, pero también por sus actividades se constituyen en ciudadanos económicos, y por su ejercicio libre y espontáneo se da la ciudadanía civil; así mismo por la coexistencia de grupos de distintas culturas debe pensarse una ciudadanía multicultural, intercultural o diferenciada; y por último, dadas las tradiciones universalistas que trascienden la ciudadanía nacional también se hace necesario pensar en ciudadanía cosmopolitas.

Pero por sobre las anteriores precisiones, Adela Cortina concluye que “la ciudadanía como toda propiedad humana, es el resultado de un quehacer, la ganancia de un proceso que empieza con la educación formal (escuela) e informal (familia, amigos, medios de comunicación, ambiente social). Porque se aprende a ser ciudadano como a tantas otras cosas, pero no por la repetición de la ley ajena y por el látigo, sino llegando al más profundo ser sí mismo. (Cortina, 1999, p.33) En este orden, resulta imperativo entender la ciudadanía como un concepto mediador, donde se integren la justicia y la pertenencia, que

conlleven a entender que el Estado debe estar fundado en los principios constitucionales de igualdad y dignidad humana, donde impere el reconocimiento de todos sus miembros y la consecuente adhesión, por parte de éstos, a los proyectos comunes, pues sólo quien se siente motivado puede hacer parte integral y activa de una comunidad.

El tipo de educación que se busca con la dignificación de la profesión docente en sus nuevos protagonistas, precisa una descripción concreta de la situación actual y una descripción detallada de su horizonte, del tipo de ciudadano que se pretende formar y el tipo de sociedad desde una perspectiva ética de justicia para preservar el objetivo supremo de la autonomía del sujeto.

1.5.2 La vocación profesional docente en entredicho

El concepto de vocación como fundamento de una profesión se refiere a la selectividad de ciertas personas para ejercerla, ya que la actividad a desempeñar previamente se encuentra configurada por reglas y valores morales que deben ser asumidas por el principiante. A decir de Codina, quien, siguiendo a Max Weber, considera que una profesión tiene a la vez sentido de vocación y de misión, en el sentido de que:

Son los reformadores los que, sin pretenderlo, sientan las bases para que pueda entenderse que la propia conducta moral consiste en sentir como un deber el cumplimiento de la tarea profesional en el mundo. Y es esta convicción la que engendra el concepto a la vez religioso y ético de la profesión: el único modo de agradar a Dios consiste en cumplir en el mundo los deberes profesionales; por eso el profesional se entregará a ello en alma y cuerpo. (Weber en Cortina 1989, p. 3)

En esta perspectiva, el ejercicio profesional se convierte en un apostolado, así se entendió y ejerció la profesión docente en el ámbito nacional cuando esta a su vez se asociaba con la moralidad y el ejercicio público. En los pequeños poblados de mitades del siglo XIX aún se constituían como las máximas autoridades, el cura, el alcalde y el maestro a quienes se encomendaba el escrutinio de la conducta de los pobladores y las decisiones importantes que implicaban el bienestar común.

Con el paso del tiempo y en razón de los avatares políticos que llevaron a la confabulación de poderes asociados a los intereses de las elites del gobierno, el maestro empezó a ser relegado del estatus adquirido con el tiempo, especialmente por su favoritismo hacia la protección y exigencia de los derechos de los sectores populares y más vulnerables frente a los gobiernos y sus políticas económicas de turno. Pronto estas distancias se fueron tornando en enemistad al punto de invisibilizar su presencia y deliberación en los asuntos públicos y de señalarlo como cómplice de los sectores políticos progresistas. De forma paralela la posición económica del docente se fue diezmado, así como sus posibilidades de ascenso dentro de la profesión.

Pero existen otras lecturas que confrontan la idea de vocación como estructurante de la identidad y la ética profesional, al entenderla como un *reconocimiento reificante*. Siguiendo a Oscar Cuesta, quien sostiene que la vocación entendida como una cualidad porta una complicidad y una necesidad subjetiva de creer que es así, algo como una cuota de consuelo frente a la adversidad, en tal sentido, es más la necesidad de creer que se tiene vocación o no, como artilugio que da piso al ejercicio profesional y lo diferencia de quienes asumen la docencia simplemente como un trabajo que genera ingresos adicionales. En otras palabras, como afirma Cuesta:

La vocación, la pasión, la mística son cualidades que los docentes necesitan atribuirse para poder mantener un esquema de reconocimiento que los distinga, no solo entre ellos, sino también en su relación con la sociedad en general. Así la vocación no es una condición sine qua non para ser profesor, porque solo tiene sentido como parámetro de valoración si los miembros así lo creen. (Cuesta, 2018, p.67)

En este orden, Cuesta entiende la vocación como un *reconocimiento auto-reivindicativo* toda vez que es la autoreafirmación de las cualidades que él mismo docente se atribuye hasta el punto de naturalizarla como respuesta a la reificación que la sociedad o el sistema hacen de su profesión. Pero esta reivindicación cae en cuestión al percibir su dinámica en los nuevos actores que acceden a la profesión a partir de su proceso formativo inicial, así lo demuestran (Calvo, Rendón y Rojas, 2004; Gómez, 2008; Herrera, 2000;

Tenti, 2007) en sus investigaciones que evidencian que un factor que incide en el desempeño pedagógico de los docentes se relaciona con el perfil social de quienes optan por carreras docentes, pues normalmente provienen de sectores populares y de estratos económicos medios y bajos, quienes al finalizar la educación básica obtienen bajos puntajes en las Prueba Saber 11 lo que les impide acceder a otras carreras. (Jurado, 2016, p.18)

Al respecto Jurado encontró más acentuada la crisis de identidad de ser docente en estos jóvenes ya que “un porcentaje alto de jóvenes que ingresan a las licenciaturas en educación como única alternativa frente a la imposibilidad de ingresar a otras carreras (los puntajes de las pruebas de admisión no son los mejores); muchos aspiran a cambiarse de carrera, pero finalmente permanecen”. (Jurado, 2016, p.18)

De otro lado, la investigación de Oscar Cuesta toma los hallazgos de Charris, Molano y Torres (2016) para afirmar que, “los estudiantes que se preparan para ser docentes no tienen claridad sobre su identidad profesional, y aún más, que no dan cuenta sobre su decisión de serlo. En otras palabras, el estudio permite hablar de que los futuros profesores tienen un perfil distorsionado de su labor, y en esa medida, no pueden dar cuenta de cuál es su aporte a la reproducción o transformación social.” (Cuesta, 2018, p.62)

La “falta de seguridad o dificultad para reafirmar que es ser profesor es un elemento que se suma al malestar como palabra clave para comprender la subjetividad del docente.” (Cuesta, 2018, p.62)

1.5.3 Hacia un nuevo perfil del docente en formación

Auto enunciarse como pedagogo legitima la labor docente y permite al docente pensar qué tipo de sujeto quiere formar a través de sus discursos y prácticas y las consecuencias sociales de su intención, esto es reivindicar la profesión y el ser profesional.

En una sociedad con una educación ideal las licenciaturas en educación no deben olvidar la responsabilidad de formar un docente que se integre a una colectividad con la que tenga la capacidad de compartir un ideal de justicia y un sentimiento de pertenencia, al

respecto Adela Cortina recuerda que “la racionalidad de la justicia y el sentimiento de pertenencia a una comunidad concreta han de ir a la par, si deseamos asegurar ciudadanos plenos y a la vez una democracia sostenible.” (Cortina, 2009, p.30)

Así mismo, el perfil de un nuevo docente exige el reconocimiento de la importancia de esta labor para la transformación social, por lo que, en primer lugar, cada docente debe adquirir autoconfianza en sus capacidades cognitivas de orden básico y superior, como en sus habilidades emocionales y socioafectivas; en segundo lugar, debe adquirir autorrespeto para conocer, garantizar y exigir el cumplimiento de los derechos humanos para sí mismo, sus estudiantes y la sociedad en general; y, en tercer lugar fortalecer la autoestima entendida como la aplicación de todas las formas de solidaridad que requiere para su óptimo desempeño social y profesional, en la misma medida que ofrece en sus relaciones intersubjetivas.

1.6 Hallazgos del capítulo uno

En cuanto a la formación docente se valida en primer lugar el concepto de formación de Guillermo de Humboldt quien alude a la necesidad de formar personas capaces de construir una nueva ciudadanía separando la formación de la noción de instrumentalización para la aplicación técnica de un saber. Por su parte Antonio Gómez Ramos complementa el concepto de formación como proceso de subjetivación, y universalización que supone el desarrollo de las capacidades afectivas, de las destrezas en el trabajo, de la interacción social y política, de ahí que la formación se constituye en un ejercicio autónomo del ser en su proceso de construcción de subjetividad y en la búsqueda de conocimiento en intersubjetividad.

En segundo lugar, se asume el concepto de formación docente de Rafael Flórez y Mireya Vivas quienes afirman que la formación es un proceso de humanización que lleva a la autonomía, al desarrollo de la inteligencia y a la solidaridad de los sujetos. La formación es vista por estos autores como un enriquecimiento que se va edificando desde el interior del sujeto, en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal. Visto así y analizado el proceso de formación de los docentes, de manera

empírica en la práctica pedagógica, se encuentra que este no se ajusta a estas expectativas y ricas posturas de los autores estudiados, toda vez que se reduce a la instrumentalización del conocimiento y las técnicas para transmitir información dejando de lado la construcción humana y social del sujeto que se da en procesos intersubjetivos y en consecuencia obstaculizando la consolidación de ciudadanías plenas e identidades profesionales sólidas.

Desde las apuestas teóricas adoptadas se evidencia como carencia en la formación de docentes un campo de reflexión y apropiación dado en la teoría del reconocimiento, en la que los futuros docentes desde procesos intersubjetivo de orden cognitivo y socioemocional logren su autorrealización práctica como expresión de una ética profesional cimentada en el reconocimiento.

La revisión bibliográfica sobre formación docente muestra que los avances en investigación son adelantados por docentes universitarios adscritos a grupos de investigación de las facultades de ciencias de la educación, también en desarrollo de tesis de maestría o doctorales de docentes. Estas investigaciones se realizan con estudiantes universitarios que se forman para ser docentes y también participan estudiantes que realizan práctica pedagógica en diferentes contextos (escuelas de educación básica primaria, colegios de básica secundaria y comunidades ampliadas) y poblaciones diversas (en algunos casos son comunidades étnicas) de áreas rurales y urbanas; también se presentan investigaciones con docentes en ejercicio en sus propios espacios laborales. Los países con mayor número de publicaciones abordadas en el estado del arte son España (14 artículos), Chile (10), México (7), Colombia (6), seguidos de Venezuela, Brasil y Argentina, aunque se abordaron fuentes de 12 países de América y Europa.

También se encuentra que los problemas centrales que se abordan en la bibliografía reciente (2014–2018) inciden en replantear temas estudiados en décadas anteriores, especialmente en lo que se refiere a investigaciones sobre didácticas y metodologías de enseñanza en áreas disciplinares específicas; también se encuentra que la preocupación por las reformas educativas neoliberales se inicia desde los años de 1990 cuando empiezan a implementarse y en entender sus impactos en las diferentes décadas y en el contexto regional (Sur América) y nacional, especialmente desde la perspectiva de la pedagogía

crítica. Un renovado esfuerzo se encuentra en las investigaciones que se refieren a la identidad docente con distintos abordajes que apuntan finalmente a la búsqueda de redefinición de la identidad profesional docente en tiempos de la globalización, de las hipermediaciones, del impacto del modelo neoliberal en las reformas educativas y de las políticas públicas y las mutaciones en las interacciones a partir de la adopción de la posmodernidad en la vida escolar, mostrando nuevos itinerarios conceptuales, teóricos y metodológicos.

Es importante anotar que aunque el auge en el estudio de las competencias tuvo especial énfasis a finales del siglo XX, en el corte temporal abordado en el estado del arte (2014 – 2018) este ha disminuido notoriamente, a la vez que ha delimitado su interés hacia competencias que apuntan a la importancia de que los docentes desarrollen habilidades para la inclusión escolar de poblaciones diversas y vulneradas históricamente, atendiendo a las políticas públicas de enfoques diferenciales, pero con especial énfasis hacia la formación intercultural, para la democracia inclusiva, y en pensamiento crítico. Se deduce el vacío en la formación docente y se convoca desde la investigación al desarrollo de competencias emocionales, socioafectivas para formar el carácter (autorregulación y empatía), los valores, la formación ética y ciudadana.

Otro hallazgo importante se refiere a la escasa presencia de investigaciones en formación de docentes en el campo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC) o transmedia, a pesar del interés del Ministerio de Educación en posicionar y avanzar en la cobertura nacional.

Un importante avance es la consideración de las categorías de subjetividad, intersubjetividad y reconocimiento en el campo educativo y en la formación de las identidades personales y colectivas tanto de estudiantes como de docentes en sus interacciones cotidianas, avances investigativos que se desarrollan en la primera década del siglo XXI y que se abordan concretamente en el marco teórico, sin que de manera radical hayan entrado a impactar las políticas educativas, ni los programas de formación docente en sus currículos, principios epistemológicos, antropológicos, psicológicos, ni en sus didácticas, metodologías y praxis pedagógica.

Por el contrario, el estado del arte evidencia la creciente instrumentalización de la labor docente y de los programas de formación docente en aras de cumplir las políticas públicas educativas en el marco de las reformas de corte neoliberal al sistema educativo, dando paso a criterios de eficiencia, eficacia y efectividad para el logro de la calidad y de los estándares dictados por organismos internacionales de control económico, lo que incide en la reificación de la profesión.

La revisión bibliográfica también hace evidente la disminución del discurso políticamente militante en cualquiera de los extremos de la vida política regional que se juega entre una práctica política de derecha y la emergencia de movimientos renovadores de la izquierda ortodoxa hacia nuevas configuraciones de centro izquierda o progresistas. La investigación docente y universitaria parece distanciarse de dichas fronteras que como en los años 70 y 80 del siglo XX marcaron el derrotero del discurso pedagógico que se hizo contestatario, crítico y radicalmente opuesto al ejercicio político de los partidos de derecha en el poder, de forma consecuente con posiciones pedagógicas radicales como las de la pedagogía crítica norteamericana (Apple, Bernstein, Giroux, McLaren) y la pedagogía crítica de Paulo Freire, así como al posicionamiento de la teología de la liberación en la órbita latinoamericana.

Otros acompañamientos teóricos subyacen la renovación investigativa en educación, a saber, la consolidación de las teorías posmodernistas con sus nuevas preguntas, interpretaciones y comprensión de mundo. Así también la ampliación de las redes de comunicación virtual y las hipermediaciones han favorecido el intercambio de ideas, proyectos y apuestas para cualificar sus resultados y sus impactos en la intervención educativa con el estímulo de la inter y la transdisciplinariedad con sus préstamos de recursos epistemológicos y teóricos, el intercambio de métodos y la imbricación de metodologías y herramientas que enriquecen el panorama de acción de la educación y en particular de la formación de docentes para acompañamientos más acordes al momento histórico en las construcciones de sujeto, de subjetividades e intersubjetividades que atiendan a la necesaria copresencialidad en un mundo global y a los extrañamientos necesarios para la complementariedad en otredades igualmente humanas, pero también en respeto a los entornos vitales de sustento y al reconocimiento de la diversidad plena.

En el siguiente capítulo se presenta el estudio de la teoría del reconocimiento para comprender las carencias que ocasionan el malestar docente como expresiones de menosprecio que llevan al desprestigio de la profesión y validar su pertinencia en la formación docente para el logro de las esferas del reconocimiento que lleven a la autorrealización práctica individual y colectiva que reivindiquen la profesión docente en sus bienes internos para el logro de los fines de la educación.

Capítulo Dos

Teoría del Reconocimiento, su validez en procesos formativos

El presente capítulo sintetiza los principales aportes de la teoría del reconocimiento a la educación en el entendido de su función formativa y específicamente busca su aplicabilidad en la resolución de los vacíos producidos por la instrumentalización en la formación docente, que en consecuencia ocasiona una percepción general negativa de la profesión, pérdida de credibilidad en sus ejecutores, los docentes y en el sistema educativo en general, al no dar respuesta a los requerimientos en términos de aprendizaje y rendimiento escolar y de calidad del sistema desde los estándares trazados internacionalmente.

En desarrollo del capítulo se organizan los contenidos en seis apartados, en el primero, siguiendo a Honneth, se analiza la contradicción de que parte en sus escritos para contrastar ideas, actitudes y bases racionales desde las que actúan los sujetos, en lo que se puede llamar filosofía negativa; así, se parte de comprender las causas del menosprecio, a partir de la reactualización de la noción de reificación o cosificación acuñada por Lukács, esta vez con el fin de resignificarla como menosprecio, antítesis del reconocimiento. Se complementa o enriquece esta lectura en la interpretación de los rezagos de la colonización y los impactos de las formas de colonialidad en la construcción de subjetividades colonizadas, a la luz de los teóricos latinoamericanos de la inflexión decolonial.

El segundo apartado, señala la forma como Honneth salva esta antinomia para trascender de la reificación al reconocimiento, señalando las esferas en las que yace el menosprecio, desde las que, en perspectiva de la psicología social, Honneth se apoya para sustentar las esferas del reconocimiento, superando la filosofía normativa en las que fueron planteadas por Hegel. Siguiendo el mismo orden el tercer apartado dilucida sobre las bases del reconocimiento dadas en los procesos subjetivos de elaboración de la identidad en cruzamiento con la idea de intersubjetividad, como fenómenos sociales y culturales de la interacción. En un cuarto espacio se profundiza en el fundamento teórico y práctico de las esferas del reconocimiento, para en el quinto apartado posicionar la autorrealización práctica como el aspecto superior o ético al que lleva el reconocimiento.

Finalmente, en el sexto apartado se pondera la teoría del reconocimiento y su incidencia en la formación docente.

La obra de Paul Ricoeur, *Caminos de reconocimiento. Tres estudios*, parte por reconocer la polisemia del término *reconocimiento*, (ejercicio cognitivo de aprehender, agradecimiento, identificación o distinción...) y desarrolla en sus tres estudios los caminos del reconocimiento. En el paso inicial el reconocimiento se conceptualiza como identificación, ejercicio cognitivo que va de la sensibilidad al entendimiento. Ricoeur concluye que identificar ideas permite discernir entre lo falso y lo verdadero en dos momentos que llevan de la intuición a la síntesis y de la reproducción en la imaginación a la recognición o elaboración de los conceptos. (De Haro, 2006, p.168)

El segundo paso de los caminos de reconocimiento se corresponde con el reconocimiento de sí mismo que se desarrolla, según el pensador francés, en pasado, es decir en la memoria contra el olvido y en la promesa frente al futuro. En este trayecto de auto-reconocimiento el sujeto identifica sus capacidades propias y en consecuencia sus derechos entre los que se cuentan el respetarse y el propiciarse en el ámbito de lo público. (De Haro, 2006, p.170). El tercer paso del recorrido es el reconocimiento mutuo en reflexividad y alteridad, la *Anerkennung* de Hegel en Jena que vincula la autoreflexión con orientación hacia el otro, para descubrir la radical anterioridad del deseo de ser reconocido que se concreta en el amor familiar, pero además en el propio deseo, “no del otro, sino el deseo del deseo del otro” y en el derecho como formas universales de reconocimiento según Hegel, y siguiendo a Honneth, Ricoeur completa la tríada con la figura de la estima social o solidaridad. (De Haro, 2006, p.173)

De otro lado, Charles Taylor, en el contexto neoliberal de los años 90 en Estados Unidos y Canadá concita la discusión en torno al papel de la universidad frente a problemas estructurales de orden ético como es el de la igualdad, en estos países que con más frecuencia enfrentan el advenimiento de poblaciones diversas por efecto de la migración y el reordenamiento poblacional en un mundo global, como desafío a las democracias liberales comprometidas con el reconocimiento de las distintas identidades culturales en un mundo pluralista.

Taylor problematiza los procesos de violencia, racismo, exclusión y desconocimiento del Otro; no se protege a quienes se encuentran fuera de las órbitas del poder conformada por grupos hegemónicos, lo que promueve la invisibilización de otras culturas y cosmovisiones, es decir que existen sectores de población que tienen más poder y beneficios que otros, y esos otros, se ven afectados por el poder y las decisiones de esas minorías, de allí el empleo del concepto de *multiculturalismo* entendido como “el reconocimiento de los grupos minoritarios o subalternos”. (Taylor, 2009, p. 53). Ser multicultural implicaría entonces es reconocer a aquellos que se encuentran excluidos y dicha exclusión violenta al ser, socava su identidad, en el entendido que, como afirma Taylor “la identidad personal se moldea por el reconocimiento o la falta de él”. (Taylor, 2009, p. 53).

El colonialismo, como manifestación temprana del capitalismo configuró esquemas sociales que sostuvieran el proceso explotador que abonó a la cosificación humana y de la naturaleza atentando contra el desarrollo colectivo de los individuos y de la sociedad. (Taylor, 2009, p. 61).

Ante esa situación, el pensador canadiense propone un esquema ideal como vía de transformación de la desigualdad, identidad – reconocimiento – diálogo, en el entendido que no existen identidades a priori, sino que se configuran en el intento de llevar a cabo el reconocimiento. (Taylor, 2009, p. 62-66).

Para tal fin Taylor propone el establecimiento de una *Política de la Diferencia*, donde se deben de reconocer las individualidades, pues en ella todos tienen iguales derechos, desde es el concepto de *Potencial Humano Universal*, entendido como cualidad innata y omnipresente a todo ser humano. (Taylor, 2009, p. 76). Según la interpretación que hace Taylor de la obra de Rousseau, la existencia de la persona tendría que darse por encima de la opinión de los demás, buscando la igualdad, por sobre el estatus, el rol social y la interdependencia, lo que se alcanzaría por medio de principios como la *reciprocidad* y el *propósito Común*, por la *igualdad de la colectividad*, en contraposición a la jerarquía, la competencia y la desunión predominantes. Para el logro de este fin se requiere la existencia

de un Estado racional y humanista por sobre uno hegemónico y punitivo. Un Estado que fuese al mismo tiempo soberano y súbdito, esclavo y Amo. (Taylor, 2009, p. 84-87).

El contraste entre estas dos tesis del reconocimiento además de evidenciar diferentes interpretaciones, una desde la perspectiva de la semiótica y la de Taylor desde una posición políticamente centrada en el liberalismo, esto contrasta con la propuesta de Honneth, orientada desde la filosofía social a entender el reconocimiento como una posición ética para la acción práctica del sujeto en perspectiva de justicia y equidad.

Así las cosas, la lectura de los anteriores pesadores permite dilucidar sobre la importancia de conceptos como inclusión, diversidad y multiculturalismo, afines al debate educativo reciente y a la teoría del reconocimiento que fundamentan la investigación. En primer lugar la teoría de Taylor sobre multiculturalismo parte de entender que la conformación de las sociedades está marcada por la riqueza de la diversidad étnica y cultural de diferentes pueblos que residen en un mismo territorio, especialmente para el caso norteamericano, en donde los movimientos migratorios han llevado a territorio Estadounidense y Canadiense gran población de todos los continentes, en razón de la presión económica en sus lugares de origen, en busca de mejorar las condiciones de vida en todos sus aspectos, dando relevancia al pluralismo como forma de reconocimiento de la importancia de esta diversidad y poniendo énfasis en la necesidad de garantizar la igualdad para todas ellas.

En concordancia con lo anterior, para viabilizar una política multicultural, se requiere que los Estados agencien políticas de inclusión en los sectores de salud, vivienda, educación, que posibiliten la igualdad social, la equidad y en consecuencia la justicia social con enfoque diferencial. Para ello es necesario partir de un enfoque epistemológico de reconocimiento en el que cada sujeto primero se autovalore y adquiera autoconfianza, segundo se autorrespete en términos del conocimiento y la exigencia de los derechos que son comunes a toda la población y en tercer lugar adquiera la autoestima necesaria para actuar solidariamente con todos miembros de la sociedad con la cual se construye el pato intersubjetivo de bien común.

2.1 Menosprecio: Entre reificación y olvido

Tomaz Tadeu da Silva sostiene que el neoliberalismo para consolidar su hegemonía se encargó de construir nuevas categorías lingüísticas con las que se fue modificando el significado de viejos conceptos y dejando en el olvido otros, dando a la realidad nuevas connotaciones acordes a sus intereses. La educación por su parte también fue bombardeada con una estrategia retórica enmarcada en la conocida Gerencia de Alta Calidad, con múltiples fines: Desplazar las causas de la crisis de los sistemas educativos a las propias víctimas; despolitizar la educación y naturalizar problemas sociales como la pobreza o la exclusión, extinguir la memoria e higienizar el discurso que amparó las luchas democráticas; o en otro sentido, santificar el mercado y la esfera privada como rutas para mejorar la educación, entre otros objetivos que afectan el currículo, las didácticas y las prácticas educativas; así entran al léxico del sistema educativo adquiriendo lugar privilegiado palabras cargadas de intención como *reforma*, *flexibilidad*, *reestructuración*, *calidad*, puestas al servicio de la industria capitalista de la educación. (Da Silva, 1997, p.147)

Del mismo modo, el concepto *inclusión* desplaza rápidamente en la política pública un problema de la educación enraizado en un pasado de *exclusión* de quienes, por su situación de pobreza, por su extracción popular, su procedencia étnica, rural o periférica, históricamente fueron marginados de la educación desde los tiempos de la colonia, y después, quienes por sus condiciones diferenciales, como las necesidades educativas especiales (antes discapacidad), la particularidad sexual (homosexualidad) o de género (mujeres), las diferentes filiaciones religiosas o políticas (ateos, comunistas) fueron desatendidos por el sistema educativo por largo tiempo, en una espiral que creció del menosprecio al olvido o a la invisibilización. Reificación es el término acuñado en otras esferas de pensamiento político para explicar la exclusión; Honneth cuenta como Georg Luckács en su obra *Historia y conciencia de clase* (1925) relata que en Alemania hacia 1920-30 las relaciones sociales eran de una instrumentalidad fría y calculadora y las experiencias de los sujetos marcadas por una docilidad interesada. La explicación de Lukács a este fenómeno es que “una relación entre personas [adquiere] un carácter de cosidad [*Dinghaftigkeit*].” (Honneth. 2007, p.24)

Para Luckács esta condición hace parte de la vida cotidiana bajo el capitalismo siendo como la *segunda naturaleza* del hombre, según la cual tanto él como el entorno se perciben como objetos con carácter de cosa. (Honneth. 2007, p.27) Por consiguiente, Lukács entiende por *reificación* “el hábito o la costumbre de una conducta simplemente observadora desde cuya perspectiva el entorno natural, el entorno social y los potenciales propios de la personalidad son concebidos de manera indolente y desapasionada como algo que tiene calidad de cosa.” (Honneth. 2007, p.30) Así mismo, el concepto usado por Luckács “designa un proceso cognitivo por el cual algo que en sí no posee propiedades de cosa –por ejemplo, algo humano- es considerado como cosa.” (Honneth. 2007, p.24), pero considera, de forma crítica, que el uso que da Luckács al concepto confunde despersonalización (en las relaciones sociales) con reificación (negar su humanidad) generalizando la idea al mundo capitalista, siendo que el fenómeno también se dio en otras sociedades primitivas y se sigue presentando sin asociación necesaria a las relaciones económicas del capitalismo, este sesgo propicio que el concepto de reificación entre en desuso.

Estudios de sociología cultural y de psicología social pasan entonces a entender la reificación ya sea como un estado de ánimo individual, pero también como una forma modificada del comportamiento humano o, como una tendencia creciente de los sujetos a simular deseos o sentimientos por oportunismo, hasta que los experimentan como componentes de la propia personalidad. Más recientemente Martha Nussbaum retoma el término para designar “formas extremas de la utilización instrumental de las personas”, (Honneth. 2007, p.16) dadas en las relaciones intrapersonales, interpersonales y con la naturaleza. Por su parte, el filósofo Antonio Gómez actualiza el concepto al afirmar que;

Reconocer es no reificar: ver en el otro una subjetividad libre, un ser humano y no una cosa, y tratarlo como tal, y esa actitud de no reificación puede expresarse en respeto moral, cuidado del otro, responsabilidad... en todo caso... se trata de un reconocimiento que precede al conocimiento mismo del otro con el que uno se encuentra. (Gómez, 2015, p. 49).

Salvando estas dificultades conceptuales y metodológicas, Honneth aplica el concepto de reificación para apuntalar la teoría del reconocimiento en el entendido que:

El núcleo de toda reificación reside en un *olvido del reconocimiento* por lo que hay que buscar las causas en prácticas y mecanismos que perpetúan sistemáticamente dicho olvido, (una determinada praxis social, la adopción de una perspectiva del mundo, un sistema de convicciones reificante o los contenidos de una ideología específica o una tipificación reificante de mujeres, judíos, negros...) (Honneth. 2007, p.138).

Axel Honneth reintroduce la idea de la reificación desde el concepto de *menosprecio* al considerar que existen formas que afectan la imagen normativa de sí mismo desde la perspectiva en que otro lo percibe y configura, apareciendo el peligro de lesiones emocionales que atentan contra la identidad de la persona, al decir que:

(...) “menosprecio” o “injuria” puede englobar diferentes grados en cuanto a la lesión psicológica del sujeto. Entre el desdén ordinario que se vincula con la privación de los derechos fundamentales y la humillación sutil, que se vincula con la alusión a un fracaso de una persona, hay una diferencia categorial que amenaza perderse en el uso de la expresión. (Honneth, 1997, p.161)

Así las diferentes formas de menosprecio que van desde las que afectan la integridad personal (violación, tortura) provocando un grado tal de humillación que atentan contra la autoconfianza, hasta las que afectan la integridad social del sujeto y su autorrespeto (en términos de vulneración de derechos) hasta las formas de menosprecio que atentan contra la dignidad del sujeto y su autorrealización en la vida social.

El siguiente gráfico ilustra las tres formas de desprecio o menosprecio, según la teoría del reconocimiento de Axel Honneth.

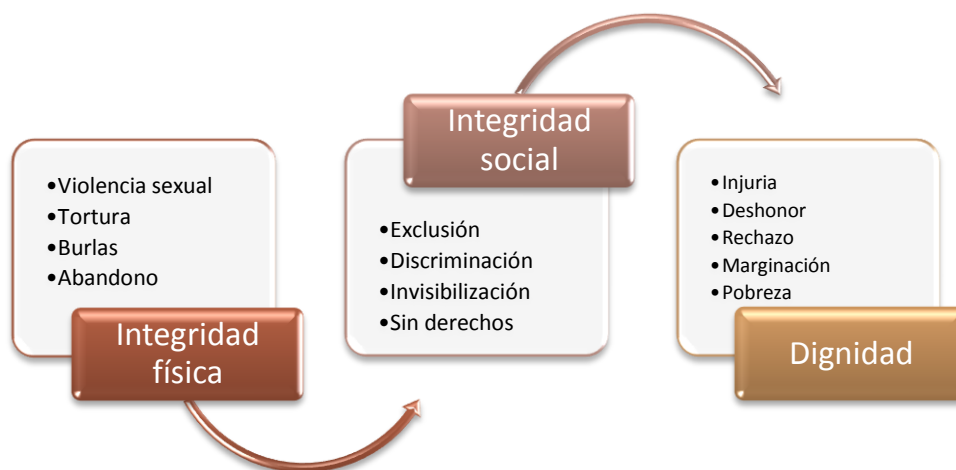


Gráfico 2. Formas de menosprecio

Fuente: Honneth. *La lucha por el reconocimiento* (1997)

2.1.1 El menosprecio a la profesión docente

Las diferentes formas cómo se incluye el magisterio en las distintas formas de menosprecio constituyen un claro ejemplo de la practicidad de la teoría del reconocimiento en un caso concreto como es el ejercicio de la profesión docente en Colombia, especialmente en el sector docente que se dedica a la educación básica de carácter oficial y público, en las tres formas de menosprecio que considera Honneth como fundamento de la necesidad de autorrealización práctica del sujeto como expresión de justicia y de eticidad.

En cuanto a la vulneración de su integridad física, esta se da cuando se subvalora su dedicación al ejercicio educativo, social y comunitario en cumplimiento de los bienes internos que persigue la educación como profesión, cuando se menosprecian sus esfuerzos personales en términos materiales e intelectuales por su profesionalización según las exigencias del sistema educativo, ni se valoran sus logros tanto académicos como personales en términos de una buena representación del gremio, se invisibiliza o pormenoriza la cuota cotidiana de afecto que brinda a sus estudiantes y a la comunidad educativa de forma empática a sus situaciones de vulnerabilidad emocional, física y material; cuando se desconfía de los sentimientos de amistad y fraternidad hacia sus pares académicos con quienes intersubjetivamente procura tejer acciones tendientes al bienestar colectivo a través de acciones pedagógicas encaminadas a desarrollar los fines de la

educación y sus bienes internos, en el sentido que todas estas formas de menosprecio afecta física y emocionalmente a los docente generando a la postre cuadros clínicos de distintas dimensiones. Estas formas de menosprecio atentan contra la autoconfianza del docente en su identidad personal y profesional

Se vulnera la integridad social del docente cuando se le excluye individual o colectivamente de la toma de decisiones relacionadas con el ejercicio profesional, para después enjuiciarlo por los errores o fracasos derivados de estas (por ejemplo resulta significativo que en Colombia quienes gerencian el sistema educativo no son profesionales de la educación); también se hace palpable el menosprecio en formas tácitas o expresas de discriminación, como señala Cuesta (2018), ya sea a través de la práctica de la *apología condicionante* (se exalta o premia la labor de algunos docentes para aleccionar en el deber-ser a los otros) o a través del *despido, sanción o castigo ejemplificante* (cuando se discrimina a uno para mostrar a los otros docentes como *no* debe ser-decir).

La invisibilización de las acciones positivas o los logros individuales también es otra forma de desprecio a la labor del docente, y, finalmente la vulneración de sus derechos fundamentales o la estigmatización del gremio por exigir la garantía de sus derechos constituyen las formas de menosprecio que atentan contra el autorreconocimiento individual o del colectivo. Por último, la esfera de la solidaridad se ve afectada cuando diferentes formas de menosprecio atentan contra la dignidad individual o gremial en casos tales que los docentes se ven sometidos al escarnio o al rechazo público, cuando se habla de ellos de forma injuriosa o ultrajante (son vagos, no trabajan, otra vez en paro...), o cuando debido al régimen salarial se ven empobrecidos y marginados del ascenso social y el prestigio que acredita su profesión.

La falta de reconocimiento a los docentes es vociferada por los medios en cada ocasión que estos, desde las diferentes agremiaciones que los agrupan luchan por sus derechos adquiere especial dimensión toda vez su especial protagonismo en la vida nacional.

En este caso se configuran las tres formas de menosprecio: la vulneración física y emocional del colectivo docente, el maltrato y el abandono por parte de los medios y de la sociedad que invisibilizan e ignoran las causas de las luchas sindicales que propenden por la justicia hacia el sector educativo lo que incluye reivindicaciones para los mismos estudiantes y la sociedad en general, abonan a la pérdida de autoconfianza; la exclusión social, el rechazo y la privación de derechos, atentan contra el autorrespeto del docente y la desaprobación, el rechazo, el deshonor afectan la autoestima del colectivo docente.

2.2 Del menosprecio a la teoría del reconocimiento

Axel Honneth filósofo y sociólogo de la tercera generación de la Escuela de Frankfurt y seguidor de la teoría crítica de la sociedad, hacia el año de 1992 escribe *La lucha por el reconocimiento*, obra en la que retoma como fundamento las tesis idealistas de Hegel en su teoría del reconocimiento, para darles una orientación empírica desde los estudios de psicología social de George Herbert Mead, con el fin de reestructurar y actualizar dicha teoría. Según explica Honneth, Hegel construye tres tesis especulativas con las que pretende entender las razones que generan tensión en la vida social hasta el punto de propiciar el conflicto:

La primera tesis afirma que la formación del *Yo* está ligada al presupuesto del reconocimiento recíproco en la confirmación de cada sujeto en el enfrentamiento y posterior entendimiento complementario con los otros para la definición de su identidad. La segunda tesis considera que en el arranque de relaciones sociales intersubjetivas se afirma la existencia de diferentes formas de reconocimiento que se diferencian según el grado de autonomía del sujeto, dándose la secuencia de tres tipos de reconocimiento: el amor, el derecho y la solidaridad, en las que el sujeto se confirma en su individualidad y autonomía de un modo cada vez más elevado. La tercera tesis de Hegel se refiere al hecho de que el reconocimiento se lleva a cabo a través de la lucha moral de los sujetos en el curso de la formación de sus identidades, por medio del conflicto intersubjetivo dado por el menosprecio, producto del no reconocimiento, que al ser superado en la reconciliación da lugar al reconocimiento recíproco. (Honneth, 1997, p.116)

A decir de Honneth, las tesis de Hegel, al no ser producto de comprobación empírica requieren actualización en condiciones del pensamiento posmetafísico, para lo cual utiliza la plataforma filosófico social de Mead, a través de la que la autorrealización del sujeto se entiende dependiente de las tres esferas de reconocimiento, amor, derecho y solidaridad, a cada una de las cuales corresponde una forma de menosprecio en las que se originan los conflictos ya sea del sujeto individual como sociales, de tal suerte que,

En el cuadro que se presenta a continuación, se encuentra la correlación entre las categorías que conforman el modelo que expone Honneth para definir las esferas de interacción a partir de las tesis de Hegel y las actualizaciones desde las tesis de Mead; se sustenta en los tipos de autorreferencia personal que remiten a modos de reconocimiento recíproco que a su vez se corresponden con las formas de menosprecio y el potencial de desarrollo moral, dando lugar a la estructura de las relaciones de reconocimiento social.

MODOS DE RECONOCIMIENTO	DEDICACIÓN EMOCIONAL	ATENCIÓN COGNITIVA	VALORACIÓN SOCIAL
Dimensión de personalidad	Naturaleza y necesidad de afecto	Responsabilidad moral	Cualidades y capacidades
Esferas de reconocimiento	Relaciones primarias (amor y amistad)	Relaciones de derechos (derechos)	Comunidad de valor (solidaridad)
Potencial de desarrollo		Generalización, materialización	Individualización, Igualación
Autorrealización práctica	Autoconfianza	Autorrespeto	Autoestima
Formas de desprecio	Maltrato y violación Integridad física	Desposesión de derechos y exclusión integridad social	Indignidad e injuria, "honor", dignidad

*Cuadro 3. Estructura de las relaciones de reconocimiento social
Fuente: Honneth. La sociedad del desprecio (2011)*

Como señala el cuadro son tres categorías o formas de menosprecio que agrupan acciones, actitudes e ideas que hacen efectivo el menosprecio y que afectan desde el sujeto individual, hasta colectivos caracterizados por compartir características identitarias físicas, culturales o territoriales; o, como el caso de este estudio, colectivos o grupos a los que son comunes, (como el caso de los estudiantes) un mismo ideal, un gusto o elección profesional compartida, o una profesión con todas sus particularidades, como es el caso de los docentes en ejercicio.

2.2.1 Subjetividad e intersubjetividad, claves del reconocimiento

Los conceptos de subjetividad e intersubjetividad han tenido tránsito en la filosofía y las ciencias sociales a través del tiempo, dando lugar a diferentes interpretaciones y resignificaciones. En el trayecto han pasado por las elaboraciones teóricas de pensadores como Fichte, Hegel, Husserl y Mead, quienes buscaron determinar las bases de la conformación del sujeto en su proceso de autocomprensión, de tal suerte que una primera certeza radica en que la subjetividad no es algo innato al sujeto sino un proceso en el que el sujeto se autorreconoce en presencia de otros iguales. Fernando González Rey afirma que, por ejemplo, en la filosofía kantiana y en la hegeliana lo subjetivo aparece mucho más como una referencia genérica para significar procesos del sujeto que conoce y construye, que como una definición ontológica particular de los fenómenos humanos.

Así también, el psicólogo González Rey sostiene que el culto a lo objetivo en el desarrollo de las ciencias modernas, en especial después de la aparición del positivismo, generó una representación de la subjetividad, así como de la comunicación, como procesos de distorsión del saber objetivo, con lo cual lo subjetivo quedó encapsulado y controlado en el principio de la neutralidad que materializó en el positivismo la escisión sujeto-objeto en el campo del conocimiento. (González, F. 2008, p.227)

En palabras de Antonio Gómez Ramos, el término sujeto proviene del prefijo *sub* sumado al nombre *-jectum-*, describe lo que está por debajo de “una especie de núcleo íntimo de uno mismo donde uno, o una, se da del modo más auténtico, donde es distinto de, incluso opuesto a todos –objetos- que, en el mundo externo, se colocan enfrente.” (Gómez, 2015, p.23) Se da entonces el par subjetivo-objetivo, donde lo subjetivo y particular de cada uno se opone, en general de manera desvalorizada, frente a la objetividad.

Por lo anterior, se entiende la pertinencia de la teoría del reconocimiento en cuanto busca la actualización de dichas concepciones del sujeto, y de la dualidad objetividad/subjetividad, desde nuevas tendencias que estudian la subjetividad como producto del cruzamiento disciplinar entre neurociencias, psicoanálisis y fenomenología que cuestionan y matizan la filosofía clásica de corte cartesiano.

En la filosofía moderna, se entiende al sujeto como la única cosa capaz de decir *yo*, es el *sujeto humano, racional, pensante*, que se descubre a sí mismo como causa cuando dice *cogito ergo sum*. Pero, a decir del filósofo Antonio Gómez Ramos, esta afirmación resulta excluyente pues deja por fuera a los no blancos, no occidentales, no hombre, no heterosexuales y sostiene que solo a finales del siglo XX, cuando se demuestra lo inoperante del concepto moderno de sujeto, esta noción se ve repelida por importantes movilizaciones sociales que reivindican, desde distintos lugares y conglomerados la diversidad humana en sus múltiples expresiones, demandando a la vez el reconocimiento en la diversidad, no sólo social, sino política y cultural; y, mientras las realidades individuales también hacen presencia, por ejemplo en expresiones de sexualidad liberadas de los cánones, en las modas, gustos y estéticas de grandes sectores de población que, como los jóvenes se escapan de los rigores de las normas, en lo que Gómez Ramos denomina “nuevas tecnologías del yo y del cuidado de sí”, (Gómez, 2015, p.215) elaboraciones individuales y colectivas que van por fuera del modelo de sujeto que dominó en la modernidad.

En el orden cronológico que sigue la obra de Honneth, en *La lucha por el Reconocimiento* (1997) encuentra que Hegel retoma la teoría de Johann Fichte para entender que las relaciones sociales se dan en la forma de intersubjetividad práctica en el marco del reconocimiento. (Honneth, 1997, p.27) Por su parte Antonio Gómez sostiene que Hegel fue quien consideró la subjetividad como punto central de su teoría al expresar que:

Ningún sujeto lo es si no se ve reconocido por los otros, es por eso que la relación con el mundo es normativa, “queremos unas cosas y otras no...” en virtud de unos propios criterios que deben ser reconocidos por los otros para su validación, “normas propias de la relación intersubjetiva, tejidas, o enmarañadas, de hilos biográficos, afectivos, estéticos, sensuales, etcétera”. Sin duda, las normas pueden venir de fuera; son aprendidas, impuestas, imitadas, rara vez una creación original. Pero el sujeto lo es en la medida en que se las apropia y define por ellas su relación con el mundo. (Gómez, 2015, p.43)

Para comprender la dinámica subjetividad/intersubjetividad como fundamento del reconocimiento Axel Honneth acoge la teoría de Georg Herbert Mead quien afirma que la formación de la identidad humana se genera espontáneamente en el curso del desarrollo social del niño cuando aprende a concebirse desde la perspectiva normativa del otro, que se ensancha en cuanto la expansión del círculo de los otros en la interacción, como referencia de su autoimagen práctica. De esta forma, por un lado, el *Yo* se autoreconoce como objeto ante la perspectiva de su otro de interacción y nunca en tanto que sujeto actualmente activo de sus propias exteriorizaciones. (Honneth, 1997, p.94) El *Yo*, en consecuencia, requiere de otro para autoreconocerse.

Por otro lado, Honneth afirma que, “el hecho de que el ente hombre pueda estimularse y ante su estímulo pueda reaccionar como ante los estímulos de los otros, dispone en su comportamiento la forma de un objeto social del que puede brotar un *Yo* al que pueden referirse las experiencias denominadas subjetivas. (Honneth, 1997, p. 94) Así también, desde la perspectiva del filósofo español Antonio Gómez se entiende que:

La capacidad de decir “yo”, la forma en que el sí mismo se constituye es el resultado de múltiples y variables procesos -fisiológicos, psicológicos, socio-culturales- que son completamente ajenos al yo mismo y sin los cuales la autorreferencia del yo mismo no tendría lugar. No hay un sí mismo sin un mundo externo de experiencias y sin otros (otros sí mismos por lo demás) con los que se entra en redes de interacción... Un sujeto solo se da como vértice de un triángulo cuyas otras dos puntas son el mundo de los objetos y el resto de los sujetos con los que se tejen las relaciones intersubjetivas (Gómez, 2015, p.27-28)

En conclusión Mead aporta a la teoría del reconocimiento la elaboración del concepto de *identidad práctica* entendida como elaboración socio-psicológica de la doctrina del reconocimiento con base en la comprobación empírica del desarrollo intersubjetivo de la identidad en el que el *Yo* es producto de las interacciones en un marco definido por la norma, y el *Mí*, como su antítesis emerge en los impulsos y en la subjetividad que busca permanentemente la ampliación de derechos que abarquen las necesidades y cualidades individuales.

En esta dinámica intersubjetividad/subjetividad encuentra Honneth la evolución histórica de las sociedades que van mutando en la medida que el marco normativo se actualiza. (Honneth, 2013, p. 13-22)

En el mismo orden, Gómez Ramos concluye que “*el individuo moderno es un sujeto que ama, que trabaja, que actúa*. En la conjunción de esas tres actividades se ve realizado como él mismo y encuentra el reconocimiento de los otros, singularmente distinto entre ellos, y en estas tres esferas, amor – trabajo – acción, que suponen una compleja estructura intersubjetiva de reconocimiento, no hay subjetividad alguna.” (Gómez, 2015, p.52)

Otra importante ubicación teórica la ofrece el trabajo de Lev Vigotsky, desde un enfoque histórico-cultural, que tiende el puente entre una conceptualización individualista de la subjetividad y su comprensión como producción social, así fundó una nueva psicología de lo individual que se configura en el curso de las relaciones sociales de la persona a través de instrumentos de la cultura, entre los que destaca el lenguaje. (González, F. 2008, p.233)

Así mismo, la cultura nos coloca frente a realidades que adquieren valor normativo y relacional por el vínculo inseparable de lo emocional y lo simbólico. Las prácticas culturales que pasan a formar parte de nuestras identidades no son racionales, son subjetivas, y las emociones tienen un lugar central en la configuración subjetiva de esas prácticas y relaciones, las que pasan a ser formaciones y procesos esenciales de la subjetividad. (González, 2013a, p.19)

En ese mismo orden se plantea que la cultura es subjetiva en sus propias producciones, que responden a la imaginación y la creatividad humanas, pero a su vez entran en sistemas supra individuales políticos, económicos y jurídicos que se configuran subjetivamente a nivel macro, constituyendo otro sistema, también de naturaleza subjetiva que, al configurarse de múltiples formas singulares en los individuos que viven esas realidades, adquiere una relevancia particular en los procesos que se organizan en la vida social.

A ese sistema se le denomina subjetividad social, que hace parte esencial de la realidad social que vive el individuo como *trama simbólico-emocional* que se configura en diferentes espacios sociales como resultado de las múltiples experiencias vividas. La base de la subjetividad como nivel psíquico diferenciado del hombre, que es inseparable de la cultura, es la capacidad humana de respuestas emocionales múltiples a las producciones simbólicas de origen cultural sobre las que se desarrollan sus diversas prácticas. (González, 2013a, p.22, 23)

Así, a partir de la obra de Vigotsky se configura la refundación de una teoría de la subjetividad de base cultural-histórica que, inspirada en la plasticidad ilimitada de los signos, los símbolos y sus relaciones con las emociones, permite complejas formaciones simbólico-emocionales que están en la base de las producciones humanas. (González, 2013b, p.32)

Así mismo, la creatividad resulta ser una de las expresiones más interesantes de la subjetividad ya que expresa la capacidad humana para subvertir el orden normativo dado, condición esencial para el crecimiento de la humanidad, de modo que es una “posibilidad de producción de sentidos subjetivos diferentes que permiten al sujeto desarrollar la compleja configuración subjetiva de la acción creativa.” (González, 2009, p.96)

2.2.2 Las esferas del reconocimiento

Las esferas del reconocimiento son las maneras a través de las que se realiza el reconocimiento y actúan de forma secuencial e interdependiente de tal suerte que a la realización de una esfera que se consolida en la actitud positiva del individuo hacia sí mismo, se sigue otra que la perfecciona en el plano individual e intersubjetivo ya que como afirma Honneth, “En conjunto, las esferas de reconocimiento que se van generando de esta manera producen la red de premisas normativas en que una sociedad moderna y liberal debe basarse a fin de poder producir ciudadanos libres y comprometidos”. (Honneth, 2013, p. 22). El siguiente gráfico señala la interdependencia de las tres esferas del Reconocimiento:



Gráfico 3. Dinámica de las esferas del reconocimiento

Fuente: La autora

La esfera del amor: la primera esfera es la del amor que se corresponde inicialmente con la formación intersubjetiva del yo individual en interacción con la figura materna y se sigue con las relaciones afectivas próximas que ayudan a consolidar el mí social, según la tesis de Hegel en la cual “el amor representa el primer estadio de reconocimiento recíproco, ya que en su culminación los sujetos recíprocamente se confirman en su naturaleza necesitada y se reconocen como entes de necesidad; en la experiencia recíproca de atención amorosa los dos sujetos se saben unificados, porque en su necesidad son dependientes del otro ocasional”. (Honneth, 1997, p. 118). Según lo anterior el amor resulta fundamental en la estructuración del yo, por lo que cualquier forma de desprecio que conlleve la vulneración física y emocional de los individuos, como el maltrato físico, el abandono materno a temprana edad, el acoso, la violación y otras formas de violencia menos explícitas pero por ello no menos profundas en sus afectaciones, como la burla al aspecto físico o a las formas culturales que particularizan en medio de un contexto social normatizado afectan de manera radical la construcción de la identidad del sujeto o del colectivo. (hablar diferente o en otra lengua, provenir de otra región, ser campesino en un entorno escolar urbano).

La actitud positiva que deriva de esta interacción es la *autoconfianza*, entendida como “el estrato más básico de seguridad emocional y física en la exteriorización de las necesidades y los sentimientos propios, que constituye la premisa psíquica para el desarrollo de todas las otras formas de autoestima.” (Honneth, 2013, p. 24)

La autoconfianza que debe desarrollar el individuo a temprana edad se ve afectada por el rechazo y por una serie de prejuicios, generando temores, autocompasión, timidez, entre otras afectaciones psicológicas, emocionales y cognitivas. Desde otra perspectiva el nacer como hijos no deseados por situaciones de precariedad material o de violencia sexual ocasiona rupturas en el proceso de simbiosis con la madre como primera figura de identificación en reciprocidad. En Colombia, la última encuesta nacional de demografía y salud (Ends 2015) señala que el 50.5% de niños nacidos son producto de embarazos no deseados,¹¹ y que en consecuencia algunos son abandonados, dejados en manos de cuidadores, maltratados y no amados, que son derechos fundamentales referidos a la vida con dignidad.

La esfera del derecho: se da cuando el individuo en interacción permanente aprende a considerarse titular de los mismos derechos que el colectivo en lo que Mead conceptualiza como *Yo generalizado*, en donde se garantiza la autorrealización práctica, entendida como “el proceso en el que un sujeto desarrolla las capacidades y cualidades sobre cuyo específico valor para el entorno social puede ser convencido en conexión con las reacciones de reconocimiento de sus compañeros de interacción... porque las cualidades que se le reconocen en tanto que persona de derecho, precisamente las comparte con todos los miembros de la comunidad.” (Honneth, 2009, p. 108) El autorrespeto se consolida cuando el individuo supera con autoconfianza la esfera del amor y está preparado para interactuar en entornos sociales más amplios, como la escuela, el colegio, los equipos deportivos y demás organizaciones en las que las normas establecidas regulan las relaciones en función de procesos de socialización y formación en los que se le asignan roles específicos. La exclusión social, el rechazo y la privación de derechos son las formas de menosprecio que propician la lucha por el reconocimiento que el sujeto libra desde su individualidad, para su

¹¹ La Encuesta Nacional de Demografía y Salud (Ends-2015) se realiza cada cinco años. Vanguardia.com. En internet. Consultado el lunes 12 de diciembre de 2016

inclusión social y la garantía de sus derechos, de tal suerte que la marginalidad por factores económicos, condiciones diferenciales como la etnia o la preferencia sexual diversa colocan al sujeto en condición de vulnerabilidad y en consecuencia debilitan su autorrespeto. Estas situaciones se presentan de forma recurrente en los entornos escolares bajo la denominación genérica de acoso escolar o bullying tan común en la cotidianidad escolar y que conlleva graves consecuencias psicológicas y físicas para el desarrollo integral del individuo o las colectividades objeto del menosprecio.

La esfera de la solidaridad: se entiende como una relación de aprobación y apreciación de las capacidades y formas de vida desarrolladas individualmente a la que es inherente el principio de diferencia igualitaria, es decir, cuando el individuo adquiere la aprobación intersubjetiva necesaria en sus aspiraciones de unicidad e irremplazabilidad, autoafirmación ética que se refleja en la autoestima, al sentirse valorado por sus compañeros de interacción en sus capacidades específicas. (Honneth, 2013, p. 28-30)

La desaprobación, el rechazo, el deshonor son las formas de menosprecio con las que el grupo castiga al individuo dejándolo al margen de la colectividad, como históricamente ha sucedido con las comunidades indígenas, afrodescendientes, romi, con las comunidades LGBTIQ, ocasionando graves daños en la autoestima, no sólo de individuos sino de comunidades enteras que, en respuesta se automarginan de la vida política o social o se resisten por medio de formas de lucha por el reconocimiento que van de la búsqueda personal a la protesta colectiva.

2.2.3 Las esferas del reconocimiento desde la profesión docente

La esfera del amor: Esta esfera se sintetiza en orden a la profesión docente en el amor del sujeto hacia su profesión concretado en su dedicación, sus esfuerzos personales por alcanzar los niveles académicos requeridos por el sistema para un excelente desempeño profesional, en el afecto que brinda a sus estudiantes, a la comunidad educativa y a la sociedad en general, especialmente a las poblaciones vulneradas en sus derechos, en la amistad y fraternidad hacia sus colegas con quienes intersubjetivamente teje el bienestar para su comunidad por medio de la investigación y su intervención en acciones

pedagógicas encaminadas a desarrollar los fines de la educación y sus bienes internos, en cuyo caso el docente consolida su autoconfianza lo que contribuye a su empoderamiento como gestor de las transformaciones que la sociedad requiere.

La esfera del derecho: Se consolida cuando se garantizan los derechos de los docentes, garantizando su integridad social. Esta esfera adquiere realización cuando al docente se le incluye individual o colectivamente en la toma de decisiones relacionadas con el ejercicio profesional, (se entendería que, por ejemplo en Colombia la gerencia del sistema educativo estuviera en manos de profesionales de la educación en todas las jerarquías de la administración); también cuando se fortalece su autorrespeto en la garantía de los derechos que exige el gremio que garantice el bienestar material de cada docente y el de su familia (garantía a los derechos de salud, educación, vivienda, recreación, etc.).

La esfera de la solidaridad: Consolida la dignificación de la profesión docente, no sólo en el orden retributivo que garantice su posicionamiento social y el prestigio que acredita su profesión, lo que induciría la visibilización de sus acciones positivas y de sus logros individuales y colectivos en la construcción de nuevas ciudadanías.

El siguiente cuadro sintetiza las esferas y sus efectos en la autorrealización práctica.

FORMAS DE MENOSPRECIO	ESFERA	AUTORREALIZACIÓN PRÁCTICA
Maltrato físico, abandono materno a temprana edad, acoso, violación. Otras formas de violencia: Burla por aspecto físico, proveniencia, etnia o por formas culturales particulares.	AMOR	Autoconfianza: Estrato más básico de seguridad emocional y física en la exteriorización de las necesidades y los sentimientos propios, que constituye la premisa psíquica para el desarrollo de todas las otras formas de autoestima. (Honneth, 2013: 24)
Exclusión social, rechazo, privación de derechos, marginalidad por factores económicos y condiciones diferenciales como la etnia o la preferencia sexual diversa.	DERECHO	Autorrespeto: El individuo en interacción permanente aprende a considerarse titular de los mismos derechos que el colectivo en lo que Mead conceptualiza como “Yo generalizado”, en donde se garantiza la autorrealización práctica. (Honneth, 2013: 26).
Indignidad e injuria, desaprobación, rechazo, deshonor: históricamente ha sucedido con las comunidades indígenas, afrodescendientes, romi, o con las personas LGBTI.	SOLIDARI DAD	Autoestima: Cuando el individuo adquiere la aprobación intersubjetiva necesaria en sus aspiraciones de unicidad e irremplazabilidad, autoafirmación ética que se refleja en la autoestima, al sentirse valorado por sus compañeros de interacción en sus capacidades específicas. (Honneth, 2013: 28-30)

Cuadro 4. Fundamentos epistemológicos de la teoría del reconocimiento

Fuente: La autora

2.2.4 La ética de la Autorrealización práctica

Honneth afirma que, desde la perspectiva de la filosofía social, el reconocimiento debe producir la autorrealización práctica o positiva de cada sujeto en la sociedad, lugar al que llega al plantear un concepto formal de eticidad con el que “designa el conjunto de condiciones intersubjetivas de las que puede demostrarse que, como presupuestos necesarios, sirven para la autorrealización individual.” (Honneth, 1997, p.208) De este modo, para llegar a una autorrealización lograda, el ser humano se encuentra destinado al reconocimiento intersubjetivo de sus capacidades y operaciones:

Si en alguno de los escalones de su desarrollo tal forma de asentamiento social queda excluido el ser humano, esto abre en su personalidad un hueco psíquico, en el que penetran las reacciones negativas de sentimientos tales como la vergüenza o la cólera. Por ello la experiencia de desprecio siempre va acompañada de sensaciones afectivas que pueden indicarle al singular que se le priva de ciertas formas de reconocimiento social. (Honneth, 2011, p.21)

El gráfico que sigue muestra el producto de la dinámica de las esferas del reconocimiento que se denomina autorrealización práctica:

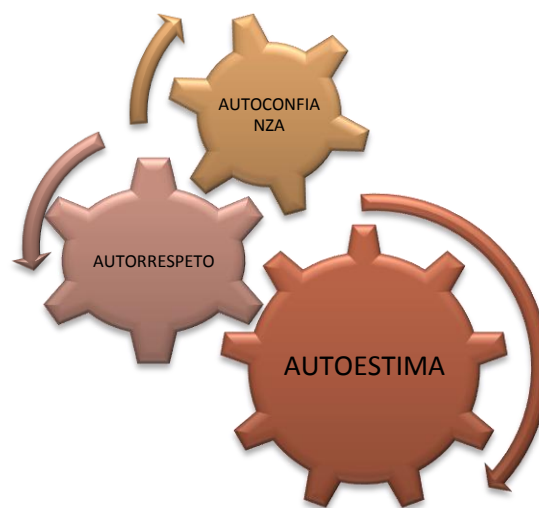


Gráfico 4. Dinámica de la autorrealización práctica
Fuente: Honneth. La lucha por el reconocimiento (1997)

Desde la anterior lógica Honneth actualiza la teoría del reconocimiento, de una discusión filosófico-moral anclada en el modelo racional idealista de Hegel, a decir del propio autor, al plano de la filosofía social y práctica en el que la discusión sobrepasa la limitante de una comprensión de la lucha por el reconocimiento como posibilidad de eliminar las desigualdades sociales y económicas en el entendido de “una idea de justicia que tiene como objetivo la creación de igualdad social a través de la redistribución de bienes que garantizan la libertad”, a un concepto que “define las condiciones para una sociedad justa a través del objetivo del reconocimiento de la dignidad o la integralidad individuales”. (Honneth, 2013, p. 10). En el entendido que este reconocimiento individual es producto del acuerdo intersubjetivo sobre las normas que rigen el pacto social de convivencia en el reconocimiento.

Se entiende, con Honneth, que este tránsito de perspectiva conceptual y normativa del sentido del reconocimiento se da por dos razones, de un lado, por el desencanto político cuando las poblaciones o comunidades ven cerradas sus posibilidades de reconocimiento y retribución material individual y colectiva en el modelo económico neoliberal. (Honneth, 2013, p. 9-13) Esta perspectiva es discutida por Nancy Fraser, en términos de considerar como sofisma la teoría del reconocimiento en la intención de soslayar la desigualdad material de las poblaciones la necesidad de redefinir la distribución de las riquezas en el neoliberalismo bajo el manto de una normativa que prevenga la humillación y el menosprecio. (Honneth, 2013, p.10), de tal suerte que “el reconocimiento cultural reemplaza a la redistribución socioeconómica como remedio contra la injusticia y como objetivo de la lucha política.” (Butler y Fraser, 2016, p.23)

De otro lado, el tránsito de sentido de la teoría del reconocimiento se da de forma paralela, por el aumento de la sensibilidad moral de las poblaciones (hacia la naturaleza, la calamidad, la angustia colectiva...) en el sentido que “hemos entendido que el reconocimiento de la dignidad de personas o grupos constituye un elemento esencial de nuestro concepto de justicia.” (Honneth, 2013. P. 12) de tal suerte, se puede concluir que no puede haber justicia social sin el previo reconocimiento de la dignidad humana.

2.3 Validez de la teoría del reconocimiento en la formación docente

Se encuentra que la teoría del reconocimiento facilita la comprensión del fenómeno del menosprecio a la profesión docente desde la perspectiva de la filosofía negativa, entendiendo que los docentes pierden confianza, respeto y estima de sí mismos y de su profesión, como se señaló anteriormente al adaptar las esferas a la comprensión del malestar docente, por lo que en términos de autorrealización práctica no cuentan con las básicas condiciones intersubjetivas como presupuestos necesarios para su autorrealización individual, la ausencia de significación social de sus cualidades individuales por parte del colectivo les niega la posibilidad de dicha autorrealización, en el entendido que el reconocimiento define las condiciones para una sociedad justa a través del objetivo del reconocimiento de la dignidad o la integralidad individuales, según las tesis de Axel Honneth.

En este orden, la misma teoría del reconocimiento provee los argumentos, desde la filosofía positiva, para repensar los procesos formativos que favorezcan la autorrealización práctica de los docentes, a partir de apuestas que brinden a los estudiantes de las ciencias de la educación herramientas pedagógicas y argumentos discursivos para la constitución de su ser profesional en la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima, como bases para su autorrealización individual y profesional.

2.3.1 De la redistribución al derecho de reconocimiento

Nuevas lecturas e interpretaciones han desviado el foco de intención de la teoría del reconocimiento que se encuentra en la realización ética del sujeto y de la sociedad como un ejercicio intersubjetivo de reconocimiento. Por ejemplo, la teoría de la redistribución de Nancy Fraser cuestiona a Honneth al respecto de que para que los individuos logren el reconocimiento se debe partir de generar condiciones de igualdad económica y de justicia social, en el entendido que las condiciones de menosprecio derivan de la injusticia económica y no al contrario. Fraser diferencia y coloca en primer plano de la lucha política la redistribución socioeconómica y el reconocimiento cultural, afirma que la primera está asociada a la estructura económica y política de la sociedad, a la explotación, a la

desigualdad material y a la privación de condiciones básicas que dignifican la humanidad, (Butler y Fraser, 2016, p.27-30) para finalmente concluir que:

Lejos de ocupar dos esferas separadas herméticamente, la injusticia económica y la injusticia cultural se encuentran habitualmente imbricadas hasta el punto de reforzarse dialécticamente. Las normas culturales que tienen un sesgo de injusticia en contra de alguien están institucionalizadas en el Estado y en la economía; simultáneamente, las desventajas económicas impiden la participación igualitaria en la creación de la cultura, en las esferas públicas y en la vida cotidiana. Con frecuencia, esto acaba en un círculo vicioso de subordinación cultural y económica. (Butler y Fraser, 2016, p.30-31)

Si se entiende la formación docente como el espacio en que los estudiantes adquieren los fundamentos identitarios que fortalecen su autoconfianza, su autorrespeto y su autoestima en orden a su autorrealización práctica como profesionales de la educación, resulta práctica la interpretación de Nancy Fraser al respecto que, la injusticia cultural o dominación cultural, que se puede comparar al menosprecio, “estar expuestos a la invisibilidad en virtud de las prácticas de representación, comunicación e interpretación legitimadas por la propia cultura; la falta de respeto (ser difamado/a o despreciado/a de manera rutinaria por medio de estereotipos en las representaciones culturales públicas y/o interacciones cotidianas).” (Butler, Fraser, 2016, p.28-29) y que ésta se encuentra arraigada en procesos y prácticas que perjudican al colectivo desde antes de ejercer la profesión docente, la solución implicaría una apuesta de orden cultural – pedagógico, a decir de Fraser:

Esto implicaría una reevaluación dinámica de las identidades denigradas y de los productos culturales de los grupos difamados, también implicaría reconocer y valorar de manera positiva la diversidad cultural. Una perspectiva aún más radical precisaría de la transformación total de los modelos sociales de representación, interpretación y comunicación de modo que pudiera cambiar el sentido que *cada cual* tiene de sí mismo... -. (Butler, Fraser, 2016, p.31-32)

En cuanto a la teoría del reconocimiento se puede evidenciar que:

Los conceptos de reificación, olvido, invisibilización, desprecio, desvaloración, injuria, cosificación, exclusión representan la contracara o antítesis del concepto positivo de Reconocimiento, y han sido objeto de estudio en distintas épocas y por diferentes disciplinas sociales que concluyen que el Reconocimiento es previo a cualquier forma de conocimiento que niegue la existencia positiva del sujeto en interacción con quienes comparte la norma primera de ser.

El menosprecio está anclado históricamente en las mentalidades y se materializa en la praxis social, en contenidos ideológicos dados por diferentes perspectivas del mundo, en sistemas de convicciones reificantes derivados de procesos de colonización en los que se construyeron prejuicios que llevaron a diferentes formas de discriminación, como la xenofobia, el racismo y el sexismo. En ese mismo orden, cualquier forma de menosprecio, desde la más sutil, hasta la privación de derechos, en lo individual o en lo grupal, son causa de graves perjuicios que atentan contra la salud mental y la integridad física.

La profesión docente ha sido reificada en desarrollo de la economía de mercado en la que la educación se constituye hoy como una empresa que debe producir plusvalía, por lo que los estudiantes se han transformado en clientes y los docentes en los operarios que venden conocimientos y cumplen con estándares de calidad, por sobre su verdadera función como formadores de seres humanos.

Las diferentes formas de menosprecio tienen correlato positivo en las esferas del Reconocimiento en cuanto a cada forma de menosprecio se corresponde una forma de autorrealización práctica o forma de reconocimiento en la interacción emocional, cognitiva o social que se da en subjetividad.

En la subjetividad según G. H. Mead, el *yo* aparece como objeto ante sí mismo y se construye como sujeto en las relaciones subjetivas en las que se ve reconocido como sujeto por los otros sujetos de interacción y en procesos fisiológicos, psicológicos y socio-culturales que son completamente ajenos al *yo* y sin los cuales la autorreferencia del *yo*

mismo no tendría lugar. La intersubjetividad por su parte nace de las interacciones normativas de los sujetos dentro de espacios sociales y culturales compartidos y en las emociones, la imaginación y la creatividad, a través de las que el sujeto se adentra, interpreta, recrea y resignifica el mundo que se le presenta a través de símbolos y del lenguaje con el que se comunica, interactúa y construye interpretaciones intersubjetivas de mundo en el marco normativo compartido o como ruptura en respuesta a la crisis y flujo de dichas normas en cuanto lo vulneran en sus derechos compartidos.

Los sujetos encuentran su autorrealización práctica a través del Reconocimiento que se da en la dinámica interdependiente de las tres esferas del reconocimiento que son: el amor, el derecho y la solidaridad, en contraposición a las formas de menosprecio que afectan la integridad física y emocional del sujeto, la posesión y disfrute de los derechos o su honor y dignidad. Al alcanzar en intersubjetividad las esferas del Reconocimiento, esto es cuando el sujeto es valorado, aceptado y reconocido en su familia, la sociedad y su comunidad de vida, el sujeto logra su autorrealización práctica, esto es autoconfianza, autorrespeto y autoestima, factores necesarios como base de la ética de la convivencia humana, que posibilita el logro individual y el progreso colectivo.

Para el caso de la investigación, es importante enfatizar la formación docente en el reconocimiento toda vez que los estudiantes aún no enfrentan el dilema laboral, por lo que es importante fortalecer sus identidades individuales y gremiales para articular adecuadamente la vida personal y cultural en comunidad y así sobrellevar apropiadamente la vida laboral.

2.4 Conclusiones: Pertinencia y utilidad de la teoría del reconocimiento en la formación docente

Cabe señalar la gran riqueza teórica de las obras de Paul Ricoeur y Charles Taylor que permiten develar las diferentes posturas e interpretaciones que se han dado al concepto de reconocimiento desde distintas disciplinas y enfoques epistemológicos, así como las convergencias especialmente de la obra de Ricoeur en relación a la polisemia del término, pero su ajuste a la comprensión de la construcción de la subjetividad individual y la

necesaria intersubjetividad en la construcción de las relaciones de convivencia solidaria entre los seres humanos.

Con relación a la necesidad de una epistemología del reconocimiento resulta de gran valor identificar como causa el menosprecio que da lugar a la subvaloración de los seres humanos, a su cosificación o reificación que lleva a actos de injusticia, desigualdad e invisibilización de poblaciones por efectos de las diferencias étnicas, de género, religiosas e incluso laborales, como es el caso de los docentes cuya labor es permanentemente subvalorada.

La teoría del reconocimiento de Axel Honneth constituye una apuesta teórica que favorece la valoración y la inclusión de las poblaciones históricamente excluidas y subordinadas en igualdad de condiciones desde una perspectiva de autorrealización práctica intersubjetiva, a partir de las tres esferas del reconocimiento, que al ser fomentadas en los procesos de formación propiciarían autoconfianza, autorrespeto y autoestima, como factores fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía plena y la transformación social desde los procesos educativos, atendiendo a los fines y bienes internos de la educación.

En este orden, sin llegar a los extremos de la radicalidad, una formación docente en reconocimiento se constituye en una apuesta asentada en procesos pedagógicos que transformen la forma de percibirse a sí mismo, de considerar la profesión y enaltecerla desde la subjetividad y la intersubjetividad pensadas en términos de reconocimiento.

Lo anterior permitirá la formación de un profesional que cumpla una función social para educar sujetos autónomos y críticos, que sea capaz de identificar las injusticias y así ser capaces de sugerir herramientas para el cambio, donde la educación sea realmente incluyente para hacer efectivo dicho derecho. Así mismo, se debe entender que en una educación incluyente y en la medida en que prime el reconocimiento del otro se hace posible el ejercicio de otros derechos y de la ciudadanía, y puede contribuir a la movilidad social y al entendimiento y el diálogo entre distintas culturas, de allí que la educación a pesar de ser un derecho social es también un derecho fundamental, pues de ella se desprenden otros derechos fundamentales como el de la libre expresión, la dignidad, la

libertad de pensamiento, la igualdad, entre otros, que hacen que la labor docente dignifique la sociedad. Una buena formación de docentes, en derechos, hace que en la escuela y en la sociedad se reduzcan las desigualdades y se supriman las discriminaciones

Los principios básicos que orienten la educación han de ser los mismos para todas las personas, pero también es preciso considerar algunos derechos diferenciados en la Declaración Universal de la Unesco sobre educación y diversidad cultural (2002) adoptada por la Conferencia General, se señala que para alcanzar la meta de educación para todos es imprescindible vincularla con los diferentes contextos culturales en los que se desarrollan los educandos. En el artículo 4 se declara que la defensa de la diversidad cultural es un imperativo ético, inseparable de la dignidad de la persona humana, y en el artículo 5 se establece que toda persona tiene derecho a una educación y a la formación de calidad que respete plenamente su identidad cultural.

En síntesis, una educación y la formación de educadores con una mirada equitativa es aquella en la que se diversifican las estrategias de enseñanza para lograr que todos sin excepción alcancen el máximo progreso en función de sus distintas capacidades e intereses. La inclusión aspira al desarrollo de una escuela plural en la que todos los formadores tengan cabida, sea cuales fueren su origen social y cultural y sus características individuales. El desarrollo de facultades de Educación inclusivas es la base para avanzar hacia sociedades más inclusivas, justas y democráticas. La inclusión implica una visión de la educación común basada en la diversidad y no en la homogeneidad, si se considera que cada alumno tiene capacidades, intereses, motivaciones y experiencia personal que lo hacen ser único e irreplicable en cada caso. Se recomienda entonces ampliar la oferta educativa diversificando: Los contenidos, con el objeto de escapar al modelo único, fuente de competencia y a menudo de frustración.

Capítulo tres

Proceso metodológico e implementación de la Propuesta Pedagógica

La carrera docente- investigativa, en cualquiera de sus campos de desarrollo implica el *estar ahí*, la concreción de la presencia en el tiempo de la vivencia, en la que el mundo tangible, así como el de las ideas, encuentran su esencia en la amplitud y complejidad del hacer/estar con otros en el mundo de la experiencia.

Desde esta perspectiva, este capítulo recoge la experiencia en el desarrollo de la investigación *Praxis del reconocimiento en la formación docente*, a partir de la metodología implementada. En primer lugar, se realiza una breve presentación de la estructura metodológica, (paradigma investigativo, enfoque metodológico, metodología o tipo de investigación) desde donde se pensó y desarrolló el proceso investigativo; en segundo lugar, se especifica la estrategia metodológica empleada, con sus respectivos instrumentos o herramientas prácticas. En tercer lugar, se precisa el modelo de *laboratorio de reconocimiento* a través del que se implementó la teoría y sus resultados, como lo presenta el siguiente esquema:

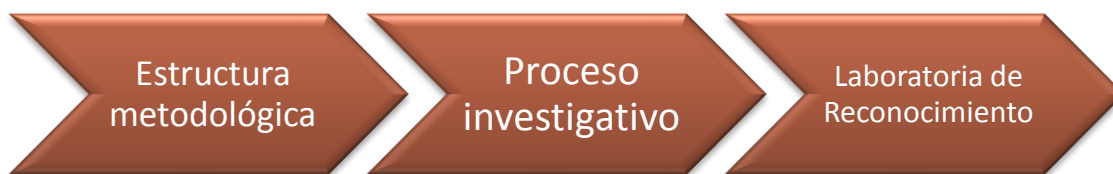


Gráfico 5. Metodología implementada

Fuente: La autora

3.1 Estructura metodológica

3.1.1 Paradigma

En el entendido que un paradigma se constituye en un modelo o manera de concebir la realidad a través de una visión de mundo compartida por una comunidad académica y por lo tanto con carácter socializador y normativo con respecto a los métodos y técnicas de investigación con que se aborda el problema de estudio, (Paz Sandín, 2003, p. 28-29) esta investigación se inscribe en el paradigma socio-crítico, basado en la tradición filosófica de la teoría crítica, que se caracteriza por identificar el potencial de cambio, a partir del análisis de la realidad, en busca de la emancipación de los sujetos en su poder transformador; en donde el investigador es un sujeto más en interacciones marcadas por el compromiso entre los participantes que comparten valores y validan de manera consensuada e intersubjetiva los procesos y en donde las técnicas parten del diálogo en grupos de estudio dinámicos en todo el proceso de investigación, por lo tanto de corte participativo.

El paradigma socio-crítico parte por reconocer que las interpretaciones se encuentran cruzadas tanto por las fuerzas sociales, políticas y económicas situadas, así como por la clase social, la etnia o el género de quienes participan; desde este lugar, se deben comprender los factores reales que actúan en un contexto real y particular en el que se ancla la experiencia intersubjetiva, como todo acto educativo.

3.1.2 Enfoque

Esta investigación se corresponde con el enfoque cualitativo, fundamentado en la experiencia práctica de formación de docentes basada en:

- una temporalidad concreta que es el tiempo vivido y compartido con los estudiantes,
- una espacialidad que es el entorno universitario, comunitario, natural y cultural de la ciudad.
- una corporalidad propia que posibilita la interacción y producción de conocimiento,

- Unas relaciones comunicativas con los estudiantes y pares académicos que activan el cuestionamiento permanente, la búsqueda de respuestas y las acciones de cambio para obtener nuevos y mejores resultados en la práctica formativa (relaciones intersubjetivas normadas por la institucionalidad y enriquecidas en la experiencia cotidiana).

3.1.3 Estrategia metodológica

Atendiendo al paradigma seleccionado, se implementó la *Investigación-Acción-Docente (IAD)* como estrategia metodológica, lo que implica, por un lado, un ejercicio democrático con perspectiva comunitaria, por la necesaria interacción docente-estudiantes en el análisis, deliberación y toma de decisiones frente a las metodologías y contenidos a explorar según las carencias y necesidades del proceso formativo, para la consolidación de una comunidad de estudio autocrítica cuyo objetivo es transformar la realidad educativa que propicia el problema planteado en la investigación.

De otro lado, la *IAD* destaca la preponderancia de la acción basada en el papel activo que corresponde a cada participante en interacción con el grupo y el compromiso con el proyecto investigativo surgido de los problemas, debilidades y deficiencias que se evidenciaron en el currículo de los programas de formación docente y en la práctica educativa, a partir de la reflexión colectiva y toma de posición grupal. Además, se seleccionó la estrategia metodológica *IAD* que presenta las siguientes características puntuales que se ajustan a las expectativas de la investigación:

- Analiza situaciones experimentadas por los docentes en su ejercicio práctico que resultan inaceptables, contingentes y susceptibles de cambio y que requieren una respuesta práctica.
- Apunta a que el docente profundice en la comprensión de su problema investigativo, desde una actitud inicialmente exploratoria que lleva “a una postura teórica según la cual la acción emprendida para cambiar la situación se suspende temporalmente hasta conseguir una comprensión más profunda del problema práctico en cuestión”. (Ghiso, 2013, p.13)

- Analiza la situación desde una posición teórica definida, para construir un *guión* sobre el hecho en cuestión, relacionándolo con un contexto de contingencias mutuamente interdependiente, “hechos que se agrupan porque la ocurrencia de uno depende de la aparición de los demás.” (Ghiso, 2013, p.13)
- Interpreta lo que ocurre desde el punto de vista de quienes actúan e interactúan en la situación problema (docente y estudiantes).
- Considera la situación desde el punto de vista de los participantes, describe y explica lo que sucede con el mismo lenguaje utilizado por ellos; “con el lenguaje de sentido común que la gente usa para describir y explicar las acciones humanas y las situaciones sociales en la vida diaria.” (Ghiso, 2013, p.13)
- Contempla los problemas desde el punto de vista de los implicados, “sólo puede ser válida a través del diálogo y el consenso libre de trabas entre todos los participantes, por lo que debe haber un flujo libre de información”. (Ghiso, 2013, p.13)



Gráfico 6 Estrategia metodológica IAD.

Fuente: La autora.

3.1.4 Despliegue de la estrategia metodológica

3.1.4.1 Técnicas de investigación

En desarrollo de la investigación se implementaron como técnicas enmarcadas en la investigación cualitativa y la *IAD* las siguientes, que se amplían en el apartado del laboratorio del reconocimiento:

- Grupos de conversación con docentes en ejercicio para el diagnóstico y reconocimiento de la situación de los docentes y sus problemáticas, de las que se derivaron narrativas que sirvieron para el diseño del laboratorio de reconocimiento.
- Grupos de conversación con los estudiantes de licenciaturas en ciencias de la educación básica, a través de los cuales se identificaron los problemas que presenta el proceso de formación inicial y se proyectó el conocimiento de la teoría del reconocimiento y los talleres para implementar las esferas del reconocimiento en la formación docente
- Observación participante, por medio de la cual los estudiantes abordaron los contenidos y contextos desarrollados en los talleres
- Talleres de reconocimiento, que son la puesta en práctica de la teoría del reconocimiento a través de secuencia didáctica en la cual, por medio del juego, el arte y la memoria, los estudiantes identifican, interiorizan y llevan a la práctica las esferas del reconocimiento para el desarrollo de la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima

3.1.4.2 Elaboración de instrumentos y recolección de información

Se diseñó y aplicó un instrumento tipo escala Likert para dar cuenta de la situación diagnóstica y posteriormente la validación de los talleres de reconocimiento. (Ver anexo 3.)

De otro lado, los grupos de conversación y los talleres fueron la principal fuente de información que se condensó por parte de los participantes, en el caso de los docentes en

ejercicio, en narrativas, y por parte de los estudiantes de licenciaturas, en las carpetas de reconocimiento individuales. (Anexo 4.)

El proceso de observación se consolidó a través de registros fotográficos y diversas expresiones estéticas en las carpetas de reconocimiento.

3.1.4.3 Participantes

En el primer momento se trabajó con un grupo de entre 20 y 30 docentes al servicio del sector oficial de acuerdo con su disponibilidad de tiempo, dentro de la jornada laboral, este grupo general se subdividió en seis grupos de entre 3 y 5 docentes, uno por cada colegio.

En un segundo momento, se desarrolló el *laboratorio de reconocimiento* con los estudiantes de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Libre, sede Bogotá, desde el año 2016 para un total de seis grupos de estudiantes de cuarto semestre, cada grupo con un promedio de 30 estudiantes, para un total de 180 estudiantes.

3.2 Ruta metodológica del laboratorio de reconocimiento

Gordo y Serrano refieren la necesidad del trazado de mapas que iluminen el camino de la investigación, tanto las estrategias como los instrumentos de investigación se hacen móviles y dúctiles al momento de su aplicación, dando más importancia al trabajo intersubjetivo y a los productos de la interacción que al instrumento mismo. Así, por ejemplo, los grupos de discusión/conversación se articulan e implementan, con ajustes al contexto, como técnicas cualitativas fundadas en el diálogo, el debate y la acción sobre situaciones específicas.

La principal herramienta de investigación no es ninguna tecnología especial ni ningún saber instrumental particular, sino el investigador mismo, formado y consciente de su posición en el sistema de relaciones sociales que lo enmarcan; y, segundo, que la investigación social – y especialmente la investigación social cualitativa- se mueve en una dinámica reflexiva en la que el objeto de conocimiento siempre está determinado por la construcción realizada por el investigador, quien, a

su vez, es un sujeto e proceso que se construye en prácticas sociales múltiples, entre las cuales su propia práctica de investigación social lo forma como un sujeto con sentido y sensibilidad... se comprueba con contundencia que el objeto de conocimiento es en realidad un conjunto de sujetos y que todo sujeto se mueve en marcos de sentido concretos que es necesario reconstruir, interpretar y en gran medida, objetivar desde un contexto más general. (Gordo y Serrano, 2008, p. XI)

Así también, la ruta metodológica hace posible la creación de maneras de interactuar con estudiantes que por su edad están expectantes a las novedades e innovaciones que lleve el docente al salón de clase, y en este caso como co-creadores del *Laboratorio de Reconocimiento* que concitó el interés, la búsqueda y la puesta en escena de sus propios saberes culturales y conocimientos disciplinares para llevarlos a la práctica. De esta forma la estrategia posibilita el ejercicio de la imaginación y la creatividad intersubjetiva.



Gráfico 7. Ruta metodológica

Fuente: La autora

3.2.1 Aspectos contextuales

La investigación se desarrolló en dos momentos y escenarios, en un primer momento se trabajó en varias instituciones educativas Distritales, ubicadas en diferentes localidades de la ciudad de Bogotá: Usme, Engativá, Suba, Kennedy y Bosa, en ellas se seleccionaron seis (6) colegios atendiendo al criterio de interés y disponibilidad de los docentes y directivas para apoyar la investigación de forma paralela con el proyecto que se desarrollaba con la Secretaría de Educación del Distrito sobre Reorganización Curricular por Ciclos, en razón a que la temática del reconocimiento atrajo la atención de los docentes participantes dada su pertinencia y necesidad frente al quehacer y problemáticas de la docencia.

En un segundo momento y dado el primer diagnóstico y problematización con los docentes en ejercicio, se propuso el desarrollo del *laboratorio de reconocimiento* en la Universidad Libre, Facultad de ciencias de la Educación, sede principal.

3.2.2 Grupos de Conversación con docentes en ejercicio

Los grupos de discusión, en cuya estructura metodológica se apoya la propuesta, alcanzaron auge a mediados del siglo XX en Estados Unidos desde la perspectiva terapéutica o enfoque clínico y posteriormente en la investigación sociológica; en ambos casos el tema de discusión así como el desarrollo de la misma discusión eran controlados por el terapeuta o el investigador como moderadores e intérpretes de los fenómenos producidos y controlados en microsituaciones de grupo, (Gordo y Serrano, 2008, p.97-109) haciendo de dichos grupos instrumentos cuantitativos para medir reacciones frente al conflicto, identificar patologías y conocer los efectos tangibles de la intervención grupal.

Por el contrario, para esta investigación se asume el modelo cualitativo diseñado por Jesús Ibáñez, de gran importancia, especialmente para el desarrollo de la *IAD*, toda vez que los grupos de discusión son entendidos como “los espacios en los que se trabaja con el *habla*, en la acepción de tener una conversación acerca de algo... un trato mutuo que comporta una construcción conjunta de sentido,” (Gordo y Serrano, 2008, p.99) de donde deriva el nombre desde el que se asumen en esta investigación.

En esta misma perspectiva, se entienden los *grupos de conversación* como “una representación colectiva a nivel micro de lo que sucede a nivel macrosocial, toda vez que, en el discurso de los participantes, se generan imágenes, conceptos, lugares comunes, etc., de una comunidad o colectivo social... Así, el objetivo es alcanzar una estructura de sentido compartida y bien fundamentada.” (Monje, 2011, p.152)

De la misma manera, siguiendo a Ibáñez, se entiende que estos *grupos de conversación* son espacios para el diálogo, con “una orientación más bien crítica, hacia la comprensión de los procesos sociales en curso,” (Monje, 2011, p.100) y donde la responsabilidad de la conversación recae sobre el grupo y no sobre el docente, a diferencia de los *grupos focales* en los que prima una orientación más instrumental hacia la obtención de datos y en su conformación continúa teniendo más peso el sesgo de quien orienta el grupo, propone el tema, induce y direcciona la discusión con el objetivo de obtener una conclusión final.

Desde esta perspectiva metodológica se abordó el estudio analítico y crítico de la teoría del reconocimiento, su evolución y aplicabilidad en la comprensión de realidades históricas recientes que dieron lugar a ampliaciones y precisiones atendiendo a las particularidades del contexto académico, lo que favoreció la comprensión de la dinámica formativa de los docentes y del entorno educativo situado en la experiencia propia, (carencias y necesidades formativas en el momento histórico de la institución universitaria y del país).

La implementación práctica de los *grupos de conversación* se dio en dos momentos diferentes en relación al tiempo en el que se desarrolló el ejercicio investigativo, a los participantes, su tipo de vinculación con el sistema educativo y la edad, (docentes en ejercicio y estudiantes de licenciaturas) pero a la vez complementarios en cuanto a la profesión.

Como antecedente se desarrollaron 15 *grupos de conversación* con docentes del distrito de seis colegios urbanos de Bogotá (entre tres y cinco docentes por Institución Educativa); el total de participantes osciló entre 20 y 30 docentes, con edades entre los 40 y

60 años y con experiencia de entre 15 y 30 años de trabajo en educación básica primaria, secundaria y media en el sector oficial, al servicio de la Secretaría de Educación Distrital.¹²

Cada grupo se conformó libre y espontáneamente previa consulta y explicación del objetivo extracurricular de la investigación (por fuera del objeto del contrato que adelantaban la investigadora y los docentes) por lo que el espacio favoreció que los docentes pudieran expresarse de manera libre y espontánea sobre temas cercanos a sus intereses, facilitando la interacción discursiva y el contraste de opiniones.

En los *grupos de conversación* que se desarrollaron en cuanto se logró el consenso con los docentes, según la disposición de tiempo y de interés, se abordaron temas sobre su práctica pedagógica, los problemas que enfrentan los docentes en la cotidianidad escolar, las carencias y deficiencias en los procesos formativos básicos, sus fortalezas y debilidades a la hora de abordar contextos y poblaciones diversas, sus relaciones con la institucionalidad (equipo directivo, docentes y el nivel central de la SED), con los padres y madres de familia, la percepción subjetiva de realización personal y profesional, sobre la salud de los docentes y sobre sus relaciones con las organizaciones gremiales y sus proyecciones.

En todos los grupos se percibió un descontento generalizado hacia la institucionalidad (Ministerio de Educación Nacional, Secretaría de Educación Distrital) y el sistema de salud, en relación al maltrato hacia los docentes en el orden salarial y prestacional, hacia las deficiencias del sistema de salud al que están inscritos, por la falta de oportunidades de ascenso profesional y por la mala calidad de la capacitación que imparten los entes administrativos. En términos generales consideran que sus problemas tanto económicos como culturales radican en la falta de una retribución material acorde a la complejidad del ejercicio profesional y en cuanto al poco reconocimiento que tiene la

¹² Entre los meses de julio y diciembre del año 2015 la investigadora desarrolló el acompañamiento pedagógico a 40 Instituciones Educativas en cumplimiento de contrato de prestación de servicios con la Secretaría de Educación Distrital (SED), Dirección de Educación Preescolar y Básica (DEPB), cuyo objeto fue el acompañamiento a docentes de 40 colegios del distrito para el fortalecimiento curricular en todas las áreas de la educación básica y la reorganización curricular por ciclos, atendiendo a la política pública distrital orientada a la inclusión de población vulnerable desde el enfoque diferencial (étnico, sexual, de procedencia), con perspectiva de género, así como desde las competencias socio emocionales para un mejor vivir.

carrera docente en el país, en términos comparativos con otros países de Latinoamérica y el mundo.

Estos *grupos de conversación* permitieron aclarar el panorama sobre la situación actual de la profesión docente desde la perspectiva de sus propios actores y propiciaron espacios de consolidación afectiva, empatía y solidaridad que favorecieron la comprensión intersubjetiva de sus problemáticas y de las raíces de los conflictos subjetivos que comparten los docentes en ejercicio de su profesión.

En lo particular, estos espacios de diálogo e interacción con los docentes facilitaron la toma de decisiones frente a la ruta a seguir para la definición de contenidos, metodologías y tareas a desarrollar con los estudiantes. Fueron varios temas los que se desarrollaron en los grupos de conversación, atendiendo a la necesidad de los participantes de ser escuchados para expresar sus vivencias y experiencias como docentes y los sentimientos que estas les generan en un ejercicio subjetivo de recuperación de recuerdos, pero también de intercambiar con sus pares las emociones, reflexiones y decisiones que les afectan en lo personal y en lo colectivo, en un ejercicio de diálogo, integración y construcción intersubjetiva de conocimiento sobre la profesión docente. Estos momentos permitieron a los docentes relatar sus historias de vida en los que fueron entretejiendo pasado, presente y sueños de futuro.

La profesora Rosa nació y creció en la Palma, municipio de la provincia de Rionegro en Cundinamarca, donde estudio hasta quinto de primaria, pues

En esos tiempos y en el campo las mujeres no teníamos derecho a continuar estudiando, los papás decían que si acaso aprendiéramos a sumar y restar para que no nos robaran la plata del mercado. En una ocasión el alcalde del pueblo solicitó que las personas que supieran leer y escribir pasaran por su despacho y como yo era bastante inquieta fui a ver para qué, resulta que el presidente Gustavo Rojas Pinilla había solicitado que vincularan maestros para cubrir la demanda educativa del país, pues yo me inscribí y a la otra semana ya tenía trabajo y me volví una de las primeras mujeres más importante y respetada de la región pues recorrí como maestra de primaria toda la región, después por causa de la violencia paramilitar

perdí a mi hija y tuve que venirme para Bogotá donde uno se vuelve casi invisible, pierde hasta la moral frente al trabajo.¹³

Así como relata esta profesora quien dedicó toda su vida a la docencia en difíciles contextos y circunstancias, para vivir actualmente el desencanto de ser desvalorada, son varios los docentes, especialmente los mayores de edad, quienes identifican unas mejores épocas en el magisterio, “cuando el maestro era valorado, respetado y estimado por sus comunidades y autoridades.”

Varios testimonios convergen en afirmar que, debido a la masificación de la educación pública en las grandes ciudades, donde se hace más difícil el desempeño docente con grupos de más de 40 estudiantes y extensas jornadas que deterioran el clima laboral, se ha llegado a la invisibilización de la importante labor del maestro.

Anteriormente el maestro era un personaje deliberativo en la vida comunitaria, su función traspasaba los muros de la escuela y los proyectos que en ella se desarrollaban impactaban en la economía, en los valores y en la convivencia comunitaria, tanto así que en el sur de Bolívar donde trabajé por más de diez años los maestros llegamos a ser intermediadores entre el gobierno y los grupos armados, por el respecto que de un lado y otro se nos tenía, así llegamos a ser asesores de los alcaldes y del Consejo frente a temas de orden público y del manejo de los recursos municipales.”

Esto cuenta el profesor Oscar quien terminó siendo señalado de auxiliar de la guerrilla y desplazado por la violencia en esta región del país donde tuvo asiento el Ejército de Liberación Nacional (ELN) y actualmente se desempeña como docente de educación básica secundaria en una localidad del occidente capitalino, en la que prefiere el anonimato que lo ha llevado a marginarse de proyectos pedagógicos y asuntos que impliquen algún tipo de deliberación.

¹³ Para el caso de todas las narrativas se ha cambiado el nombre de los docentes para efectos de confidencialidad.

El profesor Diego labora como docente de castellano en un colegio del centro de Bogotá que trabaja con población altamente vulnerable (población indígena desplazada, hijos de población habitante de calle y en situación de prostitución).

Mi sueño era ser escritor, de hecho entré a estudiar licenciatura en idiomas en una universidad pública, pues era imposible acceder a una universidad privada donde el énfasis fuera literatura ya que los recursos familiares no alcanzaban para darme esos lujos, como decía mi papá; apenas terminé la carrera empecé a trabajar para ayudar a la familia, primero como interino hasta que pasé el concurso que me trajo a este colegio que más parece un infierno que un centro educativo; yo he aguantado, pero ya han renunciado tres docentes que entraron conmigo.

Este docente ingresó en el primer concurso docente que convocó además de a licenciados en las áreas básicas de conocimiento escolar, a profesionales de otras áreas (derecho, física, ingenierías, comunicación, trabajo social, etc.) para ocupar 6000 plazas docentes disponibles en el Distrito; hacia el año 2012 había renunciado el 50% de los docentes nombrados, debido a problemas relacionados con el clima escolar afectado por diferentes formas de violencia y por falta de formación y experiencia pedagógica, especialmente en el caso de los profesionales de otras áreas que accedieron a la profesión en busca de mejoramiento material, por la posibilidad de trabajar en dos o más jornadas laborales, más que por el interés en la educación como tal.

El profesor Lanza, como lo llaman sus estudiantes inició su labor como docente de educación básica primaria en la localidad de Usme apenas terminó bachillerato en la Normal Departamental de Pasca, Cundinamarca donde obtuvo el título de maestro bachiller, su historia que además es compartida por el grupo invita a reflexionar sobre la relación vocación/economía.

El sueño de cualquier joven es trabajar, para comprar buena ropa, zapatos, relojes, siempre me han dicho que soy muy vanidoso, pero en lo personal pienso que el profesor se debe destacar por su excelente presentación, por esa razón, pero además porque me nace enseñar empecé esta carrera. Lamentablemente hay que decirlo y con ello apoyar a la ADE, es que la remuneración docente en el país es precaria. Por esa razón y debido a los compromisos familiares tomé la decisión de aprovechar el

tiempo para empezar una nueva carrera, seleccioné derecho, porque la jornada no se interpuso y pienso que además se complementa con la docencia. Actualmente continúo en la profesión docente que ejerzo hace 42 años, pero ahora como Directivo de un colegio en Usme y además me dedico a litigar, amo la docencia, pero solo dependiendo de ella no hubiera podido sacar adelante a mi familia, el estudio de mis tres hijos que ya son profesionales, continuar estudiando y cualificándome como profesional. Lamentablemente así le pasa a la mayoría de docentes, debemos trabajar dos y hasta tres jornadas ya sea como profesores taxistas o en otras profesiones, lo que obviamente redundará negativamente en nuestra salud, pero nos garantiza al menos estabilidad económica y una vejez cómoda.

La profesora Neyla tiene 45 años, hace cinco fue incapacitada por sufrir una crisis nerviosa ocasionada por exceso de trabajo.

El nuevo escalafón es muy exigente en cuanto al rendimiento del docente, pero además también es una exigencia personal la excelencia, por esa razón, como docente de humanidades me siento comprometida con mis estudiantes. Hace seis años además de mi carga académica y por amistad con la anterior rectora me comprometí a diseñar e implementar el proyecto de NTIC, que además potencié en mi área, la rectora quedó tan encantada con los resultados que al siguiente año me descargó de horario en mi área y me vinculó al área de tecnologías para dar continuidad al proyecto, sin realizar el previo ajuste de nómina. Todo transcurría a las mil maravillas, los estudiantes felices pues diseñamos programas de apoyo en casi todas las materias, aprendieron a programación básica, hasta que la Secretaría de Educación realizó cambio de rectores. El nuevo año fue para mí desastroso pues la nueva rectora, al no encontrar justificación para mi desempeño en el área de tecnologías, me asignó carga académica en tres materias, español, inglés y además tecnología, de tal manera que había días que tenía clase en grado octavo toda la jornada, no tenía una sola hora de descanso y me correspondieron 13 cursos. Fue tal la tensión que empecé a enfermar, me daba taquicardia, con sudor y se me empañaba la mirada, sentía gran angustia y ganas de llorar, así pasó inicialmente, pero fui empeorando, los estudiantes me llevaban al patio para que pudiera respirar, luego a enfermería, hasta que empecé a desmayarme con frecuencia. Me dieron una

primera incapacidad de ocho días que prácticamente se fue haciéndome exámenes de laboratorio que no mostraron la causa de mi enfermedad; como fui empeorando, me dieron una segunda incapacidad de un mes y casi seguido una tercera incapacidad de tres meses, cada vez que regresaba a trabajar se reiniciaban y empeoraban los síntomas hasta que finalmente me jubilaron por enfermedad profesional. Lo más triste es que por necesidad económica y por amor a la profesión, solicité mi reingreso, pero desafortunadamente no apareció mi historia laboral y hoy estoy provisional mientras me presento a un nuevo concurso, de todas formas, he perdido los 14 años de trabajo con el distrito y debo empezar de cero.

La historia de la profesora Neyla generó gran solidaridad y emociones que propiciaron un amplio diálogo sobre las diferentes enfermedades que agobian a los docentes.

3.2.3 Observación simple, no regulada y participante

La observación ahora no es la de la distancia sino la del acercamiento a lo más próximo. Extrañamiento diferente que no nos llega por sernos ajeno, sino por aquello que queda desatendido por evidente, por cotidiano, por compartido. Observamos *desde dentro* y, en este rastreo de las dinámicas cotidianas, ser parte de la sociedad del grupo estudiado es lo que nos permite contextualizar lo que vemos. La *distancia* se resuelve en su versión más extrema –el analista es parte de la sociedad estudiada-. (García y Casado, 2008, p.55)

Esta perspectiva de la observación como estrategia metodológica es la que permite asumirla en el *laboratorio de reconocimiento*, toda vez que se constituye en punto de arranque y de concreción ya que a través de ella cada participante se apropia de su mirada para comprender su comportamiento y el de los demás estudiantes, a partir de experiencias académicas concretas, con la participación directa del docente, en desarrollo de los grupos de conversación y de los talleres.

A través de la observación los estudiantes desarrollan habilidades para describir, comparar, diferenciar, cuantificar, pero además para desarrollar la apreciación estética de paisajes, de contextos diversos como la naturaleza de los parques, pueblos, exposiciones de arte, videos, películas, fotografía, objetos, grupos sociales en interacción y además el propio comportamiento en escenarios programados (juegos, talleres, dinámicas grupales).

Como instrumento de registro se implementan carpetas de la memoria en las que los estudiantes expresan y registran sus percepciones del trabajo individual y grupal, los cambios que se dan en el proceso en términos de emociones, sensaciones, integración grupal, habilidades mentales como la descripción, la comparación, la interpretación, el manejo de información y el pensamiento crítico con relación a sitios, relaciones, expresiones artísticas, etc.

3.2.4 Los Grupos de conversación con estudiantes

En las clases del seminario de lineamientos de investigación II se implementó la metodología de los *grupos de conversación*, con estudiantes de cuarto semestre, (77% con edad entre 19 y 21 años) quienes normalmente asumen una actitud pasiva en las clases. En la primera ocasión, después de presentar a los estudiantes el programa y la apuesta metodológica, se les invita a participar en el *Laboratorio de Reconocimiento* que en primera instancia se fundamenta en la *observación simple, no regulada y participante* y en los *grupos de conversación* en los que cada estudiante es deliberativo frente a las discusiones que se den en cuanto a los contenidos del seminario orientados al reconocimiento de la subjetividad de cada uno y el grupo, al estudio de sus identidades personales y la definición de su identidad profesional en el marco de la autorrealización; así mismo en cuanto a las metodologías para el desarrollo del seminario y decisiones que se tomen.

Los estudiantes se organizan en grupos de acuerdo con sus propios criterios de amistad, edad, género, etc. Estos grupos tienden a permanecer durante todo el semestre pues se van afianzando las relaciones de estudio, amistad y solidaridad. La primera

actividad es la de presentación de cada grupo que diseña una forma original para darse a conocer. (Taller de presentación).

Los dos primeros *grupos de conversación* giran en torno a las falencias en los procesos formativos que los estudiantes adelantan para ser docentes, a partir de la experiencia en los tres primeros semestres de carrera y en las propuestas de cada grupo para cualificar los procesos de formación de docentes y sobre lo que esperan del *Laboratorio de Reconocimiento* y de las metodologías y actividades para llevarlo a cabo.

En la socialización de los logros de los *grupos de conversación* cada grupo expone sus conclusiones utilizando técnicas como el mapa mental, la cartelera o un juego y al compartirlas retroalimentan y enriquecen sus propuestas y alternativas de concretarlas en los talleres que ellos mismos planean, diseñan y ejecutan.

El tercer *grupo de conversación* gira en torno al pensamiento de Alain Touraine sobre el cual los estudiantes debaten, critican, comparan con el modelo educativo en que han sido y están siendo formados y proponen formas de hacer de la educación un espacio para aumentar la autonomía, la iniciativa y el pensamiento crítico:

La educación en nuestras sociedades fue definida como socialización. ¡Eso es horrible! Es horrible utilizar la educación como una manera de incorporar los individuos a la sociedad, que es un sistema de poder. La cuestión es reemplazar la socialización, como meta de la educación, por la famosa subjetivación. El papel de la educación es aumentar el grado de autonomía, de iniciativa y de crítica de cada individuo, especialmente de cada joven. No solamente, pero la población más importante es esa.¹⁴

Como producto, los estudiantes proponen contenidos, metodologías y formas concretas para aumentar su autonomía, poner en juego sus iniciativas y ser críticos frente a

¹⁴ Fragmento tomado de la entrevista realizada a Alain Touraine por Ana Montero en el año 2016 y publicada en AIKA, Diario virtual de innovación y tecnología en educación. Tomado de <http://www.aikaeducacion.com/entrevistas/alain-touraine/>.

sus procesos formativos, de lo que derivan ideas para dinamizar *El Laboratorio de Reconocimiento* que después se plasman y ejecutan en los talleres.

El cuarto *grupo de conversación* surge del interés de los estudiantes por proponer algunas competencias que ellos consideran debe desarrollar un buen docente: Autonomía, sensibilidad, capacidad de superación, ser feliz (con mayor puntaje) cocinar, el respeto, ser saludable, la creatividad, (segundo lugar) tradiciones, autoaprendizaje, compasión, tolerancia, comunicación, convivencia, empatía, leer y escribir, coordinación, situación política. Así sucesivamente se desarrollan por semestre entre cuatro y seis *grupos de conversación* que orientan y precisan el derrotero del *laboratorio de reconocimiento* pues allí se construyen los fundamentos teóricos, pedagógicos, metodológicos y evaluativos del proceso, de forma participativa.

De forma previa, durante o después de los talleres, en el marco de desarrollo del *laboratorio de reconocimiento* realizamos con los estudiantes conversatorios que nos sirven para seleccionar la temática y preparar los talleres. Estos espacios de diálogo aportan a la integración del grupo, a generar empatía con el otro y a desarrollar autoconfianza en cada participante, pues usualmente los jóvenes son tímidos para expresarse verbalmente.

En ocasión del desarrollo denominado “Música del recuerdo” en el que cada estudiante comparte un tema musical de su predilección y después cuenta a sus compañeros las razones que le inducen emocional y afectivamente, se ha tenido la oportunidad de conocer sus historias que llevan a la solidaridad.

Andrés es un estudiante proveniente del departamento de Santander del Norte, su acento lo diferencia de los demás, lo que ha ocasionado su exclusión e incluso las burlas de algunos compañeros del grupo, por eso se presenta serio, alejado del grupo, callado. Cuando coloca su canción todos guardan silencio. Mientras suena un tema de Olimpo Cárdenas Andrés empieza a llorar, la melodía y su llanto discreto contagian.

Hasta hace dos años nunca había salido de mi pueblo, allí vivía con mi abuelito por parte de mi mamá pues ella se vino para Bogotá en busca de trabajo y nunca más volvió, por eso mi abuelito fue mi padre, mi madre, mi mejor amigo, cuando a veces

se tomaba unos tragos con sus amigos siempre ponía en la rocola esta canción, me abrazaba y me decía cuánto me quería y que yo era la razón de su vida.

Así como esta narrativa, los estudiantes en los diferentes talleres fueron explorando en sus recuerdos, vivenciando su presente y tejiendo futuros posibles que fueron plasmando en el instrumento implementado para el registro personal de sus experiencias denominado *Carpetas de la memoria*, que se presentan en el Anexo 6.

3.2.5 Los talleres de reconocimiento

Los talleres constituyen la tercera estrategia metodológica que concreta la propuesta pedagógica del *Laboratorio de Reconocimiento*. Siguiendo la apuesta de Agustín Cano (2012) se asume el concepto de taller como:

Dispositivo de trabajo con grupos, que es limitado en el tiempo y se realiza con determinados objetivos particulares, permitiendo la activación de un proceso pedagógico sustentado en la integración de teoría y práctica, el protagonismo de los participantes, el diálogo de saberes, y la producción colectiva de aprendizajes, operando una transformación en las personas participantes y en la situación de partida. (Cano, 2012, p.33)

Algunos principios que sustentan esta estrategia metodológica en la experiencia son, la integración del trabajo manual con el trabajo intelectual, el encuentro en torno a una tarea común, la transformación subjetiva de los participantes, la interacción permanente, la creación colectiva en el diálogo de vivencias. Al final de este capítulo se especifica esta estrategia en términos de la praxis pedagógica.

3.3 El Laboratorio de reconocimiento

Es una estrategia de reciente data aplicada a generar espacios de experimentación, intercambio tecnológico e innovación en diferentes áreas, incluidos los laboratorios sociales; para el caso colombiano resultan paradigmáticos los Laboratorios de Investigación

y Creación del Ministerio de Cultura, destinados al fomento de la experiencia y el pensamiento artístico:

La formación en este marco de referencia se entiende como un derecho a la creación como conocimiento y al conocimiento como creación, con evidentes repercusiones en la construcción y simbolización de las subjetividades personales y colectivas... y a la expresión ligada a la sensualidad propia, a las diferentes estéticas, a la emoción, al sentimiento, entendido como profundidad del sujeto en su relación con la vida.” (Mincultura, 2010)

A partir de este referente, para la fundamentación empírica y su aplicación práctica en los espacios académicos compartidos con los estudiantes se constituyó el *Laboratorio de Reconocimiento*, en el que se llevan a la vivencia intersubjetiva, a partir del diálogo y el consenso talleres para experimentar y consolidar la propuesta *Epistemología del reconocimiento en la formación docente*, a través de diferentes actividades, metodologías y mediaciones dentro de las que encuentra lugar privilegiado el juego, el arte, la memoria, la imaginación, que estimulan y provocan la argumentación dialógica de la que emergen preguntas, nuevos conceptos y apuestas investigativas a la luz de la interpretación crítica de las fuentes teóricas y de la experiencia.

El laboratorio de Reconocimiento a su vez gira en torno a tres estrategias metodológicas articuladas en torno a propósitos, contenidos, preguntas y acciones: La observación simple, no regulada y participante, los grupos de conversación y los talleres de reconocimiento.

3.3.1 Cuatro claves para la formación

Este apartado se centra en dilucidar sobre los saberes epistemológicos, teóricos, conceptuales y metodológicos que fundamentan el ejercicio docente en el caso específico del diseño y la implementación de una propuesta pedagógica para la formación de docentes,

fundamentada en una interpretación socio crítica de la teoría del reconocimiento y de la práctica pedagógica. En términos de organización se divide en cuatro partes:

La primera responde a la pregunta *¿A quiénes formamos para ser docentes?* En la que se realiza una caracterización de los estudiantes que acceden a las carreras de licenciatura, así como al horizonte de los programas de formación docente.

La segunda parte responde a la pregunta *¿para qué formamos?* en la que se sintetiza la importancia de la teoría del reconocimiento como fundamento de una epistemología del reconocimiento en la formación docente, como fin último de esta tesis.

En la tercera parte se busca responder a la pregunta *¿Qué enseñamos para formar docentes autónomos?* En ésta se aventura la propuesta de los ejes de formación, que desde la teoría del reconocimiento y la perspectiva de esta tesis, serían nodales para modificar el currículo dando lugar a una epistemología del reconocimiento encargada de fundamentar y desarrollar las bases de la autorrealización práctica de los futuros docentes; así, se realiza un acercamiento a las tres apuestas teóricas que fundamentan el ejercicio docente en la realización de los talleres, la teoría de la inteligencia emocional (IE) y de las habilidades emocionales (HE) por un lado; algunas aproximaciones a la teoría del desarrollo socio afectivo (DSA) por otro; y algunos fundamentos de la teoría de las habilidades mentales básicas (AMB) y superiores (AMS) como base del desarrollo cognitivo.

En la cuarta parte se proponen los fundamentos pedagógicos y las mediaciones que responden a la pregunta sobre *¿Cómo formar docentes autónomos?* desde una aproximación al socio constructivismo como modelo general que da cabida a innumerables apuestas de más reciente data, (aprendizaje simbólico, colaborativo, significativo, entre otros). En esta misma parte se plantea el cruzamiento entre arte, juego y memoria, en relación con la educación, como campos en los que subyace la riqueza y horizonte de sentido de la apuesta metodológica, así como las complicidades de estos tres campos en la construcción e implementación de los *Talleres de Reconocimiento*.

Concomitante con lo anterior, es importante resaltar que para El Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) se entiende el ejercicio docente como un conjunto de procesos y estrategias orientados al desarrollo profesional del docente, para cualificar la calidad de su desempeño como profesional de la educación que lidera los procesos de enseñanza - aprendizaje y de gestión y transformación educativa, en todos los niveles de la educación y “acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y la sociedad”. (Ley General de Educación, 1994, artículo 104).

En esta perspectiva, se evidencia el vacío en la formación humana y social que desarrolle en los estudiantes sus potenciales físicos, emocionales, y socio afectivos y cognitivos. En este orden, el ejercicio profesional docente requiere integrar distintos saberes: En adaptación de los fundamentos del MEN al propósito de la propuesta para solventar los vacíos en la formación docente, se consideran cuatro saberes fundantes en el ejercicio docente.

- *Saber a quiénes se enseña*, una dimensión en que se hace progresivamente relevante la realidad humana de las vivencias, ya sea en el marco de las instituciones de formación académica o en los espacios familiares, sociales y comunidad y comunitarios:
- *Saber qué enseñar*, al margen de los acotamientos del conocimiento disciplinar específico, no sólo los conocimientos teóricos producidos por las ciencias, sino también, el conocimiento que emerge de la experiencia ya sea en escenarios pedagógicos, como de la vida cotidiana en comunidad en donde se reliva la respuesta emocional en interacciones socio afectivas en las que el ser fundamenta su respuesta racional, para resolver los conflictos y problemas que emergen en la cotidianidad y en los espacios relacionales de la vida social, económica, política y cultural.
- *Saber cómo enseñar*, no sólo en términos de las didácticas disciplinares y de las metodologías pragmáticas establecidas para la instrumentalización del conocimiento, sino en términos de las mediaciones que ofrecen las experiencias lúdicas, artísticas y el trabajo de la memoria.

- *Saber para qué se enseña*, es decir saber cuál es el proyecto de hombre y ciudadano que la sociedad espera y que la educación debe ayudar a desarrollar, para con ello preservar el objetivo supremo de la autonomía del sujeto. El siguiente gráfico ilustra la relación entre ejercicio docente y saberes fundantes:



Gráfico 8. Ejercicio docente y saberes fundantes.

Fuente: MEN. Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente.

3.3.1.1 A quiénes formamos para ser docentes

La experiencia muestra como día a día son más jóvenes quienes acceden a la educación superior, las edades de los estudiantes oscilan entre los 16 y los 25 años de edad y normalmente, antes de inscribirse a la carrera docente, han considerado una primera y hasta segunda opción de estudios (careras como ingenierías, medicina, derecho...) pero ya sea por escases de recursos económicos (en su mayoría, los estudiantes que optan por la carrera docente se encuentran en estratos económicos 1, 2 y 3) o por no lograr aplicar en las pruebas de ingreso, deciden finalmente “ser docentes”, ya que popularmente se considera más fácil el ingreso. Sólo un mínimo porcentaje, 0.2% han tenido la docencia como primera opción de ingreso a la universidad, porque en sus familias existe el antecedente (familiares, padres o hermanos son docentes), o porque existe el sofisma de que la carrera docente es fácil.

Entre estos jóvenes, hombres y mujeres que han optado por la carrera docente se evidencia una frágil autopercepción y autorreconocimiento que favorezca su autorrealización práctica específicamente en la carrera docente. En primer lugar, y dadas las excepciones, conocen poco sobre los retos y responsabilidades que implica la profesión, parten de la idea errónea de que es fácil estudiar y ser docentes, ya que socialmente ha sido una percepción que ha hecho carrera en los medios de comunicación (los profesores son vagos, permanecen haciendo paros, tienen tres vacaciones al año, sólo trabajan media jornada...). En segundo lugar, existe la creencia popular de que sólo personas que han tenido bajo rendimiento académico acceden a la carrera docente, porque las licenciaturas tienen poca exigencia en los procesos formativos. Según las conclusiones obtenidas del estado del arte, en términos generales, los programas de formación docente en las distintas áreas básicas desarrollan sus currículos en torno a los saberes disciplinares, (matemática, idiomas, ciencias sociales, castellano...), legislación y política educativa, currículo, didácticas, metodologías, investigación educativa, desde la perspectiva de competencias (genéricas y específicas), con pocas oportunidades de fundamentación en la práctica pedagógica. Este esquema de formación estandarizado y orientado a la instrumentalización del ejercicio docente, descuida la formación humana y social a través de la cual se pueden consolidar identidades que cimienten un ejercicio profesional autónomo, por lo que, tanto los docentes como la profesión son reificados por la sociedad y el sistema.

3.3.1.2 Para qué formar docentes autónomos

Fundamentos epistemológicos

En cuanto al énfasis epistemológico, es una apuesta que se debate ante la opción de adoptar instrumentalmente una función reproductora y adaptativa de la formación que imponen los sistemas burocráticos formativos oficiales; o la opción por una búsqueda de construcción de conocimientos significativos construidos colectivamente con los estudiantes de forma dialógica y reflexivamente. (Pinto, 2012, p.17)

Es una posibilidad gnoseológica en que el sujeto epistémico que se construye en la formación, es a la vez sujeto ético, político y cultural para el cambio socio-cultural de la educación. Esta posibilidad de la Formación Docente se enfrenta con las posibilidades de: instalar la comprensión de la acción educativa para la conservación de la cultura y la organización social dominante; o instalar dispositivos de la formación que contribuyan a la transformación epistémica y social de los sujetos en formación. (Pinto, 2012, p.17)

Una epistemología del reconocimiento parte de preguntarse, el tipo de sujeto individual y social que se aspira formar; el tipo de sociedad y de país que se quiere o se aspira desarrollar y los énfasis que se quieren introducir en la acción educativa, para responder a las problemáticas que tiene la sociedad, atendiendo a la necesidad de instalar en la educación una racionalidad comunicativa crítica, que reemplace a la razón instrumental, instalada como paradigma dominante en la educación latinoamericana. (Pinto, 2012, p19)

La acción educativa nos interpela siempre hacia la “alteridad intersubjetiva”, que es de lo que nos habla Dussel. Se trata de un énfasis de identidad compartida en que el sujeto educador realiza su existencia como tal, cuando convive en el acto de enseñar y aprender, con el otro, que a su vez evidencia su subjetividad al identificarse con la acción de ser educado. En la acción educativa los sujetos se van construyendo y van articulando tanto su propio pensamiento como sus experiencias, en una doble legitimidad en el sí mismo y en la alteridad. Esta práctica educativa permite al educador y a los educandos, desde sus respectivas racionalidades y vivencias, dar cuenta de sus potencialidades cognitivas, morales, sociales, emotivas y corporalmente expresivas en la dialéctica del conocimiento. (Pinto, 2012, p.21)

El Reconocimiento como fundamento epistemológico

La formación es un proceso permanente de conocimiento de sí mismo en interacción permanente con los entornos sociales preestablecidos. El ejercicio de formar corresponde a los docentes por lo que sobre ellos recae el peso de reproducir la norma para la continuidad del sistema, o transgredirla para transformar la humanidad, a decir de Duhalde,

La formación docente debería entonces abrir la posibilidad para la construcción de un pensamiento epistémico. Y cuando hablamos de pensamiento, no hacemos referencia a la mera teoría, sino a una forma de estar en el mundo. Damos continuidad aquí a una perspectiva ya puesta de manifiesto con anterioridad, desde la que se entiende al pensamiento como “una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer (Zemelman, 2001).” (Duhalde, 2008: 205)

El *laboratorio de Reconocimiento* busca una formación del sujeto para la autorrealización práctica, que se da en desarrollo de las esferas del reconocimiento y por consiguiente el reconocimiento de la sociedad y las culturas en las que se dan las experiencias intersubjetivas, haciéndolas parte de la vivencia y la reflexión cotidiana y permanente. La reflexión y el ejercicio práctico para llegar al autorreconocimiento se realizan a través del juego, el arte y la memoria en los talleres que se estructuran con los mismos estudiantes, se experimentan y se escrituran. En el cuadro se presentan los fundamentos epistemológicos del Laboratorio de Reconocimiento

FORMAS DE MENOSPRECIO	EFFECTOS GENERALES	ESFERA	AUTORREALIZACIÓN PRÁCTICA
Maltrato físico, abandono materno a temprana edad, acoso, violación. Otras formas de violencia: Burla por aspecto físico, proveniencia, etnia o por formas culturales particulares.	Temores, autocompasión, timidez, entre otras afectaciones psicológicas, emocionales y cognitivas.	AMOR	Autoconfianza: Estrato más básico de seguridad emocional y física en la exteriorización de las necesidades y los sentimientos propios, que constituye la premisa psíquica para el desarrollo de todas las otras formas de autoestima. (Honneth, 2013: 24)
Exclusión social, rechazo, privación de derechos, marginalidad por factores económicos y condiciones diferenciales como la etnia o la preferencia sexual diversa colocan al sujeto en condición de vulnerabilidad	Acoso escolar o bullying común en la cotidianidad escolar y que conlleva graves consecuencias psicológicas y físicas para el desarrollo integral del individuo o las colectividades objeto del menosprecio.	DERECHO	Autorrespeto: El individuo en interacción permanente aprende a considerarse titular de los mismos derechos que el colectivo en lo que Mead conceptualiza como “Yo generalizado”, en donde se garantiza la autorrealización práctica. (Honneth, 2013: 26).

Indignidad e injuria, desaprobación, rechazo, deshonor: históricamente ha sucedido con las comunidades indígenas, afrodescendientes, romi, o con las personas LGBTI.	Automarginación de la vida política o social. Resistencia por medio de formas de lucha por el reconocimiento que van de la búsqueda personal a la protesta colectiva.	SOLIDARIDAD	Autoestima: Cuando el individuo adquiere la aprobación intersubjetiva necesaria en sus aspiraciones de unicidad e irremplazabilidad, autoafirmación ética que se refleja en la autoestima, al sentirse valorado por sus compañeros de interacción en sus capacidades específicas. (Honneth, 2013: 28-30)
--	---	-------------	--

Cuadro 5. Fundamentos epistemológicos de la teoría del reconocimiento

Fuente: La investigadora

Epistemología de las Copresencias

La ecología de saberes se fundamenta en la tesis que el conocimiento es interconocimiento. “El pensamiento posabismal proviene así de la idea de que la diversidad del mundo es inagotable y que esa diversidad todavía carece de una adecuada epistemología. En otras palabras, la diversidad epistemológica del mundo todavía está por construirse”. (De Sousa, 2013: 50) “Como una ecología de saberes, el pensamiento posabismal se presupone sobre la idea de una diversidad epistemológica del mundo, el reconocimiento de la existencia de una pluralidad de conocimientos más allá del conocimiento científico. Esto implica a renunciar a cualquier epistemología general.” (De Sousa, 2013: 53) ya que, en la ecología de los saberes, los conocimientos interactúan, se entrecruzan y, por tanto, también lo hacen las ignorancias. Dada esta interdependencia, el aprender determinadas formas de conocimiento puede implicar olvidar otras y, en última instancia, convertirse en ignorante de las mismas... Así en un proceso de aprendizaje gobernado por la ecología de saberes, es crucial comparar el conocimiento que está siendo aprendido con el conocimiento que por lo tanto está siendo olvidado o desaprendido. La utopía del interconocimiento es aprender otros conocimientos sin olvidar el de uno mismo. (De Sousa, 2013: 55)

La ecología de saberes para superar las colonialidades vigentes propone como método la copresencia en el entendido que involucra las prácticas y los agentes de ambos lados de la línea en su contemporaneidad y en términos de igualdad. Una copresencia radical implica concebir la simultaneidad como contemporaneidad, la cual solo puede ser realizada si la concepción lineal del tiempo es abandonada”. (De Sousa, 2013: 52) “La relación entre creencias e ideas con respecto a la ciencia ya no es una relación entre dos

entidades distintas, sino que es una relación entre dos modos de experimentar socialmente la ciencia... En términos geopolíticos estas son sociedades en la periferia del sistema mundo moderno donde la creencia en la ciencia moderna es más tenue, donde los enlaces entre la ciencia moderna y los diseños de la dominación imperial y colonial son más visibles, y donde otras formas de conocimiento no científico y no occidental prevalecen en las prácticas diarias”. (De Sousa, 2013: 54)

Epistemología de las Heterotopías

Hipotéticamente y aplicado al tema en cuestión, si no se logra un reconocimiento práctico del valor del ejercicio docente, es imposible alcanzar los niveles de justicia esperados por el magisterio, y en consecuencia, debido al menosprecio de la población en general y del Estado en particular hacia el trabajo docente, la lucha por el reconocimiento continuará dando frutos hacia una transición paradigmática que abra espacios de comprensión y como propone Boaventura de Sousa, al pensamiento utópico que tiene un doble objetivo: reinventar cartografías para la emancipación y subjetividades individuales y colectivas con capacidad y voluntad para usarlas: “Ante esto, el único camino para pensar el futuro parece ser la utopía, “exploración, a través de la imaginación, de nuevas posibilidades humanas y nuevas formas de voluntad, y la oposición de la imaginación a la necesidad de lo que existe, sólo porque existe, en nombre de algo radicalmente mejor por lo que vale la pena luchar y al que la humanidad tiene derecho”. (De Sousa Santos, 2003: 378)

En esta lógica, la utopía, según el autor exige dos condiciones: una nueva epistemología y una nueva psicología que residen en una arqueología virtual del presente en la que se encara el presente como un campo de excavación en donde nada ha sido realizado, para descubrir el por qué en los silencios, en los silenciamientos y en las cuestiones que quedaron sin preguntar. (De Sousa Santos, 2003: 379) De otro lado, se hace necesaria una deslocalización radical dentro del mismo lugar: el nuestro, con una mirada que abarque desde el centro hacia el margen para permitir una visión telescópica del centro y microscópica de todo lo que el centro impulsa a rechazar para reproducir su credibilidad como centro. (De Sousa Santos, 2003: 380)

Asumiendo la utopía como método, ruta y meta, en la formación inicial de docentes, se parte de la presunción que los y las estudiantes que se forman para ser docentes deben, en primera instancia, fortalecer su autoconfianza, su autorrespeto y su autoestima como fundamento de autoreconocimiento, ante las formas de menosprecio a las que pudo haber sido sometido en su historia personal y familiar. Este fin primero de su proceso formativo se logra siguiendo el trayecto propuesto por De Sousa que consiste en ir del centro del “Mí” con mirada telescópica, buscando en la internalidad las secuelas emocionales, psíquicas, físicas, cognitivas producto de mentalidades colonizadas y enajenadas históricamente, para aflorar hacia las periferias externas con mirada microscópica para tener la capacidad de detectar en las otredades los rezagos colonizados de su ser y poder así orientar hacia recorridos de encuentro interno y convivencia externa satisfactorios.

3.3.1.3 Qué enseñar para formar docentes desde el reconocimiento

El siguiente gráfico sintetiza los elementos que fundamentan la apuesta pedagógica de los laboratorios de Reconocimiento, a través de los cuales los estudiantes experimentan con sus pares de estudio sus emociones, construyen y revalúan su vida afectiva, a la vez que desarrollan sus habilidades mentales



Gráfica 9. Fundamentos Pedagógicos
Fuente: La Autora.

Teoría de la inteligencia emocional

El desarrollo de la neurofisiología en los últimos decenios aporta a la comprensión del ser humano, especialmente en aspectos relacionados con el cerebro y sus potencialidades, desestabilizando el imperativo educativo centrado en la cognición (coeficiente intelectual).

La investigación en esta ciencia encargada de estudiar la estructura y funcionamiento del sistema nervioso y en especial el cerebro humano, busca comprender su complejidad en la que cohabitan tanto memoria, como imaginación, inteligencia, pensamiento y creatividad, entre muchos otros productos de la mente humana, ha encontrado que en el mundo de las emociones subyacen algunas respuestas a sus intrincados flujos e intercambios; ya que como afirma la teoría del “marcador somático” de Antonio Damasio, son las emociones el timón que orienta la toma de decisiones racionales en tanto el archivo emocional conserva en su memoria los resultados de experiencias previas, que ante estímulos recientes previenen o advierten frente a posibles resultados, induciendo decisiones acertadas frente a la ambigüedad.

Asegura la neurofisiología, que subyace al cerebro racional ubicado en el neocórtex, el cerebro límbico en el que radican las emociones, este es el cerebro ancestral en el que se ha acumulado la experiencia humana sensorial y emocional; el cerebro reptiliano o primitivo es en el que radican los instintos básicos (hambre, sexo) que han permitido la supervivencia de la especie al enfrentarse a los cambios que ha exigido la evolución tanto del planeta como del ser humano en su proceso adaptativo.

Hacia el año de 1994 Antonio Damasio publica el libro “El error de Descartes” en el que concluye sobre el grave error de las ciencias y para este caso, de la educación, al establecer la dualidad excluyente “Mente – Cuerpo”, según la cual y en línea con el idealismo platónico, el cuerpo es la cárcel indeseada y pecaminosa en la que se encuentra atrapada el alma, es decir la mente pensante. Por el contrario, Damasio invierte el orden de Descartes que reza “pienso luego existo” y afirma que “existo, luego pienso”. En tal sentido, el cuerpo y en él los sentidos a través de los cuales el ser humano entra en contacto y aprehende su entorno, el sistema nervioso periférico (SNP) encargado de conectar cada

partícula del cuerpo con el sistema nervioso central (SNC) y éste a su vez con el cerebro, constituyen el imprescindible soma en que se viabiliza la subjetividad y la conciencia de pensar-se. Como parte importante de este sistema, se encuentran las emociones que son la reacción primera del ser humano ante el medio, antes que la reacción intelectual o cognitiva.

Es importante en este orden, dar crédito a los psicólogos Jhon Mayer y Peter Salovey quienes fueron pioneros (1990) en la creación del concepto y la definición del modelo de habilidades emocionales básicas (1997). Para estos científicos la inteligencia emocional es el conjunto de habilidades para percibir, valorar y expresar emociones en uno mismo y en los demás, acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; comprender emociones, y, por último, el conocimiento y habilidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual. (Romero, 2008, p.73)

En este sentido, el modelo de IE considera básicas y fundamentales cuatro habilidades emocionales que se sintetizan en el siguiente cuadro y de cuyo desarrollo desde la primera infancia depende en gran medida el equilibrio emocional y consecuentemente el desarrollo de competencias de orden cognitivo, axiológico y convivencial, como afirman los investigadores españoles Fernandez-Berrocal y Extremera “la inteligencia no garantiza el éxito en nuestra vida cotidiana. La inteligencia no facilita la felicidad ni con nuestra pareja, ni con nuestros hijos, ni que tengamos más y mejores amigos. El CI de las personas no contribuye a nuestro equilibrio emocional ni a nuestra salud mental. Son otras habilidades emocionales y sociales las responsables de nuestra estabilidad emocional y mental, así como de nuestro ajuste social y relacional.” (Fernández y Extremera, p.1)

En el siguiente cuadro se sintetizan las cuatro habilidades emocionales básicas que llevan a concluir que el éxito educativo depende en gran medida del mundo emocional del sujeto, de tal suerte que se aprende más y mejor cuando las actividades y conocimientos resultan atractivos y significativos y el clima o ambiente educativo propicia bienestar.

HABILIDADES BÁSICAS	BREVE DESCRIPCIÓN
Percepción Emocional	Habilidad para percibir las propias emociones y la de los demás, ante estímulos espontáneos de la vida cotidiana o de objetos, obras de arte, historias, música, entre otros.
Comprensión Emocional	Habilidad para entender información emocional y de cómo las emociones se combinan y evolucionan ante estímulos, así como de saber apreciar los significados emocionales propios y ajenos. “Ponerse en los zapatos del otro” es decir sentir empatía por la situación emocional de las otras personas (como si le pasara a uno mismo).
Facilitación Emocional	Habilidad para generar, sentir y utilizar las emociones como necesarias para comunicar sentimientos, o desarrollar procesos cognitivos.
Regulación Emocional	Habilidad para modular y ajustar las emociones propias al momento, y ayudar a las demás personas a controlar sus propias emociones en contexto, para promover el crecimiento personal.

Cuadro 6. Modelo de Inteligencia Emocional

Fuente: Tomado de Peter Salovey y Jhon Mayer (1997) Biografía y pensamiento.

Desarrollo socio afectivo

Las emociones humanas adquieren sentido cuando entran en juego en contextos de interacción con el entorno, la naturaleza y con los otros, en lo que se denomina desarrollo socio afectivo, pues a través de él, se supera la fase de egocentrismo, se consolida la noción del yo en relación con los otros, colocando la afectividad como dinamizadora de las acciones humanas.

En primer lugar, como sujetos en proceso de formación, los estudiantes requieren autoreconocerse como sujetos afectivos que tienen control de sus emociones, por lo que es necesario desarrollar procesos pedagógicos que coadyuven al fortalecimiento de su autoestima, su motivación y su capacidad de resiliencia, procesos que favorecen su salud emocional y “se constituyen en recursos personales para la atención de situaciones de crisis asociadas con la frustración, el estrés, la agresividad, la depresión, el sentido de vida, entre otras experiencias humanas vinculadas a la realidad próxima de los contextos

socioeconómicos en los que habitan.” (SED, 2016, p.26-28) Esta primera dimensión de la vida socio afectiva individual se refiere al desarrollo intrapersonal.

De otro lado, en escenarios sociales como la familia, la comunidad y la escuela, es un imperativo el reconocimiento de la diversidad dada por las diferentes condiciones y contextos de desarrollo humano, que requieren practicar la tolerancia, el respeto a la diferencia y la inclusión social, para lo cual se debe formar en el reconocimiento del otro, potenciando la empatía, la cooperación, el trabajo en equipo y la restauración como elementos fundamentales para el desarrollo de la conciencia ética y social que favorezca el reconocimiento de los derechos propios y ajenos, el cuidado y preservación del medio ambiente y el uso responsable de los recursos y recuperar el valor de la vida como principio para la actuación en un mundo complejo y diverso, a decir de la Secretaría de Educación Distrital, esta dimensión se refiere al desarrollo interpersonal. (SED, 2016, p.28-30)

En tercer lugar, otro componente fundamental para el desarrollo socio afectivo y la interacción humana se refiere a la comunicación. Es indispensable en la formación humana hacer lecturas del mundo y sus actores desde diversas formas comunicativas que pasan por la expresión verbal, como el canto, las narrativas, los relatos, las historias de vida, hasta formas de expresión no verbales, tan comunes en las diversas culturas como el mismo uso de la lengua. En este orden, los estudiantes requieren aprender a comunicarse de forma asertiva, pues de este modo es posible manifestar de manera clara, coherente, articulada, directa y equilibrada ideas y sentimientos sin vulnerar los derechos del otro y sin renunciar a los propios. (SED, 2016, p.30-31)

Por último, y como elemento fundamental para el desarrollo socio afectivo se encuentra la necesidad de aprender a afrontar y resolver los problemas de índole personal, familiar, social, económica, etc. En este sentido, es importante el desarrollo de habilidades que les permitan “mantener la perspectiva a pesar de las dificultades, demostrar capacidad de negociación, buscar soluciones creativas a los problemas de siempre y tomar decisiones de manera responsable y propositiva”. (SED, 2016, p.31-32)

Estas cuatro dimensiones del desarrollo socio afectivo resultan fundamentales en la formación docente para favorecer su comprensión de mundo, estimular el trabajo de la memoria y posibilitar acciones coherentes con el momento histórico.

En el cuadro se sintetiza la dimensión socio afectiva en la formación docente.

DESARROLLO SOCIO AFECTIVO			
INTRAPERSONAL	INTERPERSONAL	COMUNICACIÓN ASERTIVA	RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS
<ul style="list-style-type: none"> - Autoestima - Motivación - Resiliencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Alteridad - Empatía - Cooperación - Trabajo en equipo - Restauración 	<ul style="list-style-type: none"> - Expresión verbal - Expresión no verbal - Conciencia ética y social 	<ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva - Capacidad de negociación - Soluciones creativas - Toma de decisiones

Cuadro 7. Dimensiones del Desarrollo Socio afectivo

Fuente: SED, (2016) Desarrollo socio afectivo Bogotá

Desarrollo de las habilidades del pensamiento

Un constructo teórico fundamental se refiere al desarrollo de habilidades mentales por lo que resulta importante encuadrar este concepto en el marco del socio constructivismo. Al respecto la teoría de Vygotsky brinda claridad, en los siguientes términos:

Vygotsky (1931) considera necesario establecer una distinción entre funciones mentales inferiores y superiores. El ser humano cuenta con ciertas funciones elementales de carácter innato, naturales y determinadas genéticamente. De ellas se deriva un comportamiento básico, limitado y condicionado por las exigencias del entorno inmediato. Pero, además, el hombre tiene la posibilidad de desarrollar ciertas funciones mentales superiores, distintivas de su condición humana. Estas funciones son una consecuencia de su naturaleza social y cultural; resultan de la interacción entre iguales, que tiene lugar en un formato específicamente lingüístico. El lenguaje es el medio en el que interactúan los sujetos sociales. En esta

interacción, los individuos toman conciencia de sí mismos y de los demás. La adquisición de un complejo sistema simbólico, como es el lenguaje, les permite incorporar nuevos conocimientos, actuar sobre el entorno de manera indirecta y elaborar pensamientos cada vez más complejos. “El crecimiento intelectual del niño depende del dominio de los medios sociales del pensamiento, esto es, del lenguaje” (Vygotsky, 1934/1987, p. 80). (Mora y Martín, 2009, p.93-94).

Como se puede evidenciar, el socio constructivismo diferencia entre funciones mentales de orden inferior y de orden superior, para este ejercicio, el concepto de funciones se traslada al de habilidades, entendiendo que se desarrollan en los diferentes niveles de la educación básica, (preescolar, primaria y secundaria) de una forma permanente y paralela.

En el siguiente cuadro comparativo se esbozan estas habilidades, con base en la teoría clásica de Benjamin Bloom (1956), recontextualizada por Anderson y Krathwohl (2001) y retomada por la Secretaría de Educación del Distrito en el proyecto de Reorganización Curricular por Ciclos – RCC -.

HABILIDADES MENTALES BÁSICAS	HABILIDADES MENTALES DE ORDEN SUPERIOR
Reconocer	Analizar/sintetizar
Comprender	Conceptualización
Analizar	Manejo de información
Evaluar	Pensamiento sistémico
Crear	Pensamiento crítico
Aplicar	Investigación
Comunicar	Metacognición

Cuadro 8. Habilidades Mentales comparadas

FUENTE: HBP: Bloom (1956), Anderson y Krathwohl (2001), SED (2013).

HMOS: González, H. Universidad ICESI

La diferencia básica entre estas dos clasificaciones con relación a las habilidades mentales o de pensamiento básicas, es que Bloom considera la habilidad de creación en el

orden superior, en el mismo orden, la SED asume y suma a la taxonomía la habilidad comunicativa en el orden básico, en el entendido que es propio del ser humano el comunicarse, habilidad que se cualifica en el mismo orden de cualificación del lenguaje.

Las Habilidades Mentales de Orden Superior, como indica su nombre, se refieren a otras habilidades que se desarrollan en la educación superior, y que requieren necesariamente que se hayan desarrollado las habilidades básicas, aunque en la práctica educativa existe la tendencia a la yuxtaposición en condiciones óptimas, referidas a los medios, los recursos y las tecnologías a mano, de las que adolece en la mayoría de los casos la educación oficial.

Hipólito González clasifica en siete las HMOS, que se constituyen como fundamentales para la resolución de problemas, desde una posición crítica a nivel subjetivo e intersubjetivo, por lo que requieren de cierto grado de madurez, en el manejo y sistematización de las fuentes de información y en la capacidad de generar conceptos propios a partir de una realidad concreta.

Es importante señalar que el desarrollo del pensamiento crítico debe partir del reconocimiento de la realidad en la que el sistema educativo se encuentra inmerso, por lo que requiere de una interacción con el medio y con las teorías, en estas circunstancias es ineludible abrirse a lo diferente porque vivimos en lo plural; por tanto, la formación ético-crítica de los futuros docentes, requiere de una pedagogía de respeto al otro y del reconocimiento de las diferencias para cumplir la tarea de cimentar la identidad docente, formándolos en el cuestionamiento permanente y el análisis crítico de la realidad, para que se fortalezcan las capacidades de la reflexión, crítica, posicionamiento personal y de debate, como elementos dinamizadores de la nueva ética, la solidaridad, la equidad, la justicia y la libertad, que son los pilares básicos de una nueva racionalidad preocupada por reivindicar los valores de la culturas ancestrales, de respeto a los otros y a la naturaleza.

En las circunstancias descritas, es comprensible el redimensionamiento de la importancia del problema ético, particularmente en el ámbito educativo que es el que tiene el

desafío de estructurar una nueva visión en la formación ético-crítica que permita a las nuevas generaciones de docentes enfrentar la época, caracterizada por procesos de desestructuración social que han conducido a las incertidumbres y la pérdida de sentido sobre su propia realidad existencial y coexistencial. Así las cosas, la dimensión ético-crítica se constituye en el mecanismo que permite la comprensión del mundo, la sociedad, el hombre y su pensamiento, de tal modo que abre nuevas posibilidades, para la actuación docente en ámbitos de complejidad e incertidumbre.

3.3.1.4 Cómo formar docentes autónomos

El socio constructivismo cultural

En la historia de la pedagogía es amplio el volumen de modelos pedagógicos que han surgido a través de la historia para explicar y orientar el ejercicio educativo, no obstante en los tiempos recientes ha logrado especial posicionamiento el socio constructivismo cultural, cuyos orígenes se dan a principios del siglo XX, pero cuyos postulados han trascendido el tiempo dando lugar a nuevas interpretaciones y apuestas de implementación en diferentes campos de ejercicio docente y del que derivan modelos pedagógicos como el aprendizaje significativo.

Dentro de los más relevantes aportes del socio constructivismo cultural encontramos considerar el conocimiento humano como producto del individuo en interacción con la sociedad y no solo como una carga genética con la que se supone viene dotado el ser humano (filogenesis). Desde esta perspectiva, el conocimiento es diferencial en cada pueblo, agrupación humana o sociedad, dependiendo en gran medida de la cultura de dicha comunidad humana. En ese orden, la teoría de Vigotsky sostiene que es en contextos de desarrollo próximo en los que el ser humano se motiva, adquiere y produce conocimiento con mayor facilidad, pues estos contextos responden a sus patrones sociales y culturales, favoreciendo la internalización de saberes para llevarlos a la práctica. Los psicólogos Mora y Martín sintetizan la concepción de Vygotsky de la siguiente forma:

La concepción vigotskyana del desarrollo es esencialmente dialéctica. El desarrollo cognitivo no es un proceso lineal, no se reduce a una mera sucesión de estadios. Al igual que Piaget (1947, 1975), postula la existencia de una serie de cambios cualitativos que tienen lugar en relación con el proceso de adaptación y que suponen la superación de las dificultades que plantea el entorno. En los diferentes estadios del desarrollo, los niveles inferiores se integran en los superiores. El desarrollo de las capacidades mentales tiene lugar en una doble dimensión, horizontal y vertical. Los procesos de aprendizaje y desarrollo son complementarios. El desarrollo se encuentra en relación directa con la capacidad potencial de aprendizaje, la cual depende en última instancia de los procesos de interacción social. La interacción entre factores internos y externos es continua a lo largo de todo el proceso evolutivo. (Mora y Martín, 2009, p.93).

Asumir el socio constructivismo, en el campo de la reflexión educativa, como lo sugieren Gutiérrez y Daniels en sus estudios,(2005) debe ir más allá de una implementación pragmática o retórica; por el contrario, aplicado al campo concreto de procesos educativos orientados al desarrollo de una conciencia social transformadora, deben orientarse a recuperar el bagaje cultural, anclado en la memoria en el que se inscriben las trayectorias individuales y colectivas, en busca de horizontes de sentido comunes. Dicho bagaje cultural debe estar enmarcado en una lectura crítica, que apunte a criterios universales de justicia, desde el prisma de criterios éticos sólidos, basados en principios mínimos universales de justicia, lo que significa evitar prácticas que, aunque son ancestrales y parte de la memoria histórica de los pueblos, afecten la integridad humana en su amplia diversidad.

Otros aportes de Lev Vygotsky a la educación, además de las teorías de los contextos de desarrollo próximo, de las mediaciones y las herramientas psicológicas (por ejemplo, el lenguaje) y de la internalización del conocimiento, resultan importantes en el momento actual:

- La educación debe incluir la formación y la enseñanza – aprendizaje para el desarrollo de la personalidad.

- La personalidad humana está vinculada al potencial creativo por lo que el sistema debe propiciar condiciones para descubrirlo.
- La verdadera educación se produce en entornos colaborativos.
- Los métodos varían según el desarrollo individual y grupal en contextos de desarrollo próximo determinados por los ecosistemas, la cultura propia y las relaciones sociales particulares de los grupos humanos en sus territorios.
- Los objetivos de la educación deben darse para la diversidad y no para la uniformidad.

Desde estos postulados se hace posible el conocer, el conocimiento y su producción como un esfuerzo colectivo de comprender mejor un mundo compartido y transformarlo, para lo cual, la sociedad del conocimiento debe fomentar la flexibilidad, la creatividad, la capacidad de resolución de problemas, la alfabetización tecnológica, la búsqueda de información, a través del fomento de comunidades colaborativas de estudio, para la construcción colectiva de conocimiento, con una actitud comprometida.

En síntesis, el socio constructivismo ofrece una amplia gama de propuestas en el orden teórico y metodológico que constituyen una provocación para el cambio y la objetivación de una transformación en la formación de las prácticas educativas, que facilite generar nuevas preguntas, entre las que caben, qué enseñamos, cómo enseñamos y para qué lo hacemos; inquietudes todas que enrumbarían procesos de búsqueda hacia la construcción de conocimiento y de metodologías innovadoras de forma colaborativa y prospectiva, enmarcando su ejercicio en contextos reales y propios de las vivencias en la escuela, la comunidad, la localidad, el municipio y el país.

Arte, juego y memoria: cruzamientos y complicidades en educación

Definir o tratar de conceptualizar de forma aislada estos tres campos resulta más complejo que pensarlos como una integralidad necesaria para comprender el sentido de los *Talleres de Reconocimiento en la Formación Docente*, pues estos nacen de la intención de dignificar la profesión docente, garantizando el autorreconocimiento de los estudiantes que se forman para ejercer la profesión y así lograr su autorrealización práctica a través del desarrollo de la autoconfianza, el autorrespeto y la autoestima; esferas del reconocimiento que revertirán

su impacto en niños, niñas, adolescentes y jóvenes escolarizados, cuando los docentes inicien su ejercicio profesional.

Este proceso formativo requiere la puesta en escena de estrategias vinculantes como son el arte, el juego y el trabajo de la memoria, campos que exaltan las habilidades humanas de interpretación y reacción activa sin la necesidad de recursos violentos para su expresión, que si bien, pueden propiciar la empatía necesaria para establecer conexiones emocionales y afectivas, también son fundamentales en la construcción de una memoria histórica comprometida y con sentido.



Gráfico10. Cruzamientos y complicidades para la formación
Fuente: autora

Arte y Educación: Juan Jové, (*Vygotsky y la educación artística*. Universitat de Lleida) siguiendo a Vygotsky afirma que, “Lo fundamental es que las obras de arte generan emociones desencadenando a través de peripecias de la obra varias ondas emocionales que siguen a lo largo de su desarrollo caminos paralelos o, incluso, opuestos, pero al final de la obra estas ondas emocionales se entrecruzan y funden en un todo integrado, dando lugar a lo que llama la *catarsis*. Se produce una reintegración emocional que consigue iluminar de manera retroactiva toda la obra” (Jové, s.f., p.1) implicando procesos de orden cognitivo de forma sincrética en lo que el mismo Vygotsky denomina pensamiento emocional.

Sin llegar a inscribir el proyecto en el campo específico de la educación artística, más bien se procura el arte como mediación pedagógica que hace posible el tránsito de emociones y afectos, es decir la generación de sentimientos de empatía, apego, valoración y apreciación hacia la otredad; pero además, de una “*cognitio sensitiva*” como lo estimó en su momento Alexander Baumgarten, padre de la estética filosófica, el conocimiento apuntalado en experiencia sensible que es subjetiva como el arte de pensar bellamente, que para el mismo filósofo es la estética. (Gadamer, 1991, p.54-55)

Nicolas Bourrieau afirma que, desde la década de 1990, los proyectos artísticos que además son sociales, festivos colectivos y participativos actúan como suerte de médium para explorar las potencialidades de la relación con el otro, tomando cada vez más en cuenta al público, que no sólo tiene el papel de observador sino que propicia desde la intersubjetividad su respuesta emocional, construyendo junto a las diversas expresiones del arte colectividades instantáneas de espectadores-partícipes. (Bourrieau, 2006, p. 70-74)

Desde esta perspectiva, *el Laboratorio de Reconocimiento* se orienta a formar mediante el arte, lo que en palabras de Mónica Pérez “Supone apelar a las artes para educar con finalidad útil (Eisner, 1998). Es utilizar la pintura *para*, por ejemplo, aumentar la autoestima; servirse del cine *para* reflexionar o conocer otra cultura; adentrarse en la literatura *para* leer la realidad y hacerse una visión más compleja de ella; trabajar la escultura *para* expresar emociones que no encuentran el medio de encarnarse...” (Pérez, 2002, p. 290).

Objetivos distintos a los formulados en los currículos de las disciplinas básicas de formación, es decir, por fuera de la planimetría de los programas de educación formal, pero válidos y necesarios a la hora de desarrollar un trabajo que posibilite construcciones de identidades colectivas en torno a una profesión común y a un tejido histórico común. De esta manera el arte adquiere la dimensión de mediación entre el Ser y su Mundo, como también lo entiende el colectivo Escuela de Formación Musical Nueva Cultura,

Un mundo, como un universo que involucra la totalidad de la existencia, un mundo cuerpo/sensación, cuerpo/movimiento, cuerpo/experimentación. Territorio de los sueños, del juego, del *cuidado de sí*, de las relaciones con otros, de las

singularidades, de las diferencias, en fin, ámbito de las intensidades, de las fuerzas, donde, sin dudarlo, tiene lugar y acaecen expresiones de la ética y la política o, como hemos decidido denominarlo, del *ethos* y la biopolítica. (Sossa, 2013, p.28).

En este orden, el trabajo con el arte como mediación trasciende los espacios de la subjetividad próxima para favorecer encuentros que configuran la cultura, la política, la ética y en general la totalidad de la existencia, de allí su importancia en la formación de docentes anclados en realidades difusas y ambiguas en las que de una u otra forma se toma partido, pues como sostiene Bourrieau, el arte “está hecho de la misma materia que los intercambios sociales, ocupa un lugar particular en la producción colectiva” pues el arte apunta siempre más allá de la simple presencia en el espacio, a la esfera de las relaciones humanas.

Arte y Memoria: En la memoria yacen las historias de las vivencias y la conciencia histórica de los unos y los otros, la obra de arte que las representa constituye en esta confluencia una forma de comunicación de todo con todos, por eso el arte es capaz de atravesar el tiempo y constituirse en memoria.

Nuestra vida cotidiana es un caminar constante por la simultaneidad de pasado y futuro. Poder ir así, con ese horizonte de futuro abierto y de pasado irrepetible, constituye la esencia de lo que llamamos espíritu. Mnemosine, la musa de la memoria, la musa de la apropiación por el recuerdo, que es quien dispone aquí, es a la vez la musa de la libertad espiritual. La memoria y el recuerdo, que recibe en sí el arte del pasado y la tradición de nuestro arte, expresan la misma actividad del espíritu que el atrevimiento de los nuevos experimentos con inauditas formas deformes. Tendremos que preguntarnos qué se sigue de esta unidad de lo que ha sido con lo que es hoy. (Gadamer, 1991, p.42)

Aunque la ciencia ha producido un importante volumen de teorías sobre la memoria, en distintas áreas que van de la neurociencias y las ciencias humanas a las ciencias sociales en general; como afirma Daniela Herмосilla, (2012) “la profundización de los estudios de la memoria desde la historia del arte o los estudios visuales ha sido menor”; en su tesis

doctoral sobre estrategias de representación visual de la memoria en el arte contemporáneo, presenta un estado del arte que da cuenta de los avances en lo que a memoria se refiere en la teoría del arte.

Destaca la autora el concepto de *post-memoria* para entender lo “relacionado con la memoria de *Otros*, es decir con un recuerdo ajeno o indirecto, concepto fundamental para entender la problemática actual de la memoria contemporánea. (Hermosilla, 2012, p.8) Este concepto resulta especialmente necesario para el caso Colombiano en el que el conflicto ha sido narrado desde la institucionalidad y transmitido por décadas en el sistema escolar, sin considerar, ni articular a los contenidos escolares la memoria de las víctimas en sus propias voces, decires y sentires.

En virtud de lo anterior, incluir esta memoria de los otros (estudiantes, docentes, y comunidad educativa en general) implica una lectura descentrada de los intereses políticos o de los encuadramientos curriculares. El descentramiento como estrategia metodológica desde el campo artístico, resulta paradigmático en educación. Como ejemplo, Hermosilla parte de la interpretación de la obra de “la artista colombiana Doris Salcedo como referente de una memoria “descentrada”.¹⁵ En él introduce el análisis a la obra de la artista, proponiendo una nueva discusión en torno a la percepción de la “víctima” en un hecho traumático, a través de dos conceptos claves: empatía e identificación situando la estrategia visual de la artista como una manera de *empatizar* al espectador mediante la experiencia de los otros; de todos y de nadie a la vez. (Hermosilla, 2012, p.9).

Trabajando con materiales de reciclaje, Doris Salcedo inserta el pasado en el presente, así bloquea el proceso de olvido, sin sentimentalismo ninguno. Y el uso que les da a estos materiales es un indicio de la función que puede cumplir hoy, en nuestra época turbulenta, el arte en la sociedad. “Porque el arte puede lograr construir, reclamar y hasta

¹⁵ Doris Salcedo empezó a ser reconocida después de colgar 280 sillas en la fachada del Palacio de Justicia, en Bogotá, como símbolo de la masacre ocurrida allí en 1985. El tiempo, la memoria y el espacio público se unieron en esta pieza que fue el inicio de un trabajo que refleja la situación de las víctimas de la injusticia colombiana; obras que recuerdan y ahondan la fragilidad de la vida. (Doris Salcedo a flor de piel, en KienyKe, 08-07-2012).

forzar una mirada que, pese a la fragilidad de su caricia meramente pasajera, lleve en sí las huellas del horror incrustado, marcado o sepultado en la obra”. (El Tiempo, 24-06-2014)

Desde la perspectiva de los estudios de memoria en el arte, Daniela Herмосilla propone otro orden de interpretación basado en micro-historias que conviven e interactúan entre sí en un contexto, “es decir, la coexistencia de tantas memorias como realidades existen en el mundo, imposibles de comprender si no existe una empatía con la memoria del *otro*”. (Herмосilla, 2012, p.10)

Como metodologías para representar, o formas de representación de la memoria, desde los marcos teóricos de la post-memoria y la memoria como trauma, la autora destaca la obra de sociólogo colombiano Armando Silva, *Álbum de familia*, quien recurre a la fotografía familiar para la reconstrucción de trayectos de la memoria, tradiciones, fiestas, modas, relaciones familiares, etc. Otras estrategias como los recursos de archivo, la autobiografía y los museos, como lugares de la memoria también revisten gran importancia.

En el mismo orden metodológico, la música del recuerdo, los objetos de la memoria, la fotografía familiar, los micro-museos familiares, constituyen recursos valiosos para entrelazar arte y memoria en la co-creación de escenarios y performas interactivos, escenografías y utilización de copias de piezas de arte, en los que participan los estudiantes como autores y artistas activos en el desarrollo de procesos de autoconfianza, autorrespeto y autoestima, al llevarlos a valorar lo propio como parte del arte y de la memoria colectiva.

La visita grupal a museos y salas de exposiciones, la asistencia a teatro y conciertos constituyen también espacios de gran valor para la interacción arte – memoria en la elaboración de las esferas del derecho y la solidaridad en snterubjetividad.

Educación, Arte y Memoria: En el sentido que expone Graciela Rubio, la educación y el sistema educativo exigen el replanteamiento de los currículos de la educación básica y superior, para abrir paso a una pedagogía de la memoria, en el cual se desarrollen capacidades y habilidades emocionales, socio afectivas, cognitivas y psicomotrices para

“incorporar al otro como parte de la experiencia y del pensar. La memoria personal desde la intersubjetividad exige incorporar reflexiva y constitutivamente al otro” (Rubio, 2007, p.12), lo que en palabras de Paul Ricoeur se denomina autoconocimiento (hermenéutica dialógica) que pasa por una des subjetivación en pos de otro.

La pedagogía de la memoria viene a tensionar las categorías formales de la temporalidad vigentes desde la modernidad que se han institucionalizado a través de la escritura de la historia, toda vez que otorga palabra a los silenciados, y pretende hender presente al pasado olvidado. Esto supone también romper la linealidad del hecho histórico para abrir el relato a las fisuras del devenir local y propio. Emergencias micro históricas que abren paso a estratos temporales diversos y palabras que permiten “incrustar la voz en la espesura hegemónica. (Rubio, 2007, p.10)

Educación, Arte y juego: A decir del profesor Absalón Avellaneda en la escuela no se enseña ni arte ni ciencia, sino lo que la creatividad y el proceso comunitario apropia del mundo, por lo que hay que reinventar un concepto de vida cotidiana, que valore y reivindique las interacciones de los sujetos implicados “cuya emotividad los conduce a experimentar, investigar y aprender mediante un método de origen natural que por lo común se llama juego”. (Avellaneda, p.19-23)

Para un pequeño que asiste a la escuela, no existe actividad lúdica más apasionante y deseable que la actividad artística. Con el arte se manifiestan los nuevos modos de ver, de pensar y de sentir. En el taller de arte, se superponen los personajes de la fantasía con color, forma y textura. Ellos pueblan ahora los espacios rectangulares de los cuadernos y las hojas de dibujo, pero cuando crezcan, habitarán la tierra de los sueños alcanzados y de las esperanzas realizadas. El dibujo, la música o la danza, no son arte en el mundo infantil sino una ocupación natural, una forma de existir y la más productiva forma de estar alegre. Pero muchos investigadores de la expresión infantil, queriendo descubrir estructuras universales de edad, género o nacionalidad, disecan y reducen las obras de los niños, recortan

todo lo que de individual pueda haber en ellas y señalan con gran alboroto la existencia de constantes que, de existir, sólo corresponden al pensamiento esclerosado del intérprete. (Avellaneda, p.21)

Pero el defecto no sólo está en la homogenización que del acto creativo espontáneo y del juego hace la educación en el desarrollo de currículos cerrados y estandarizados; resulta que, para el sistema educativo el juego sólo se corresponde con los desarrollos del ciclo vital de la infancia. Al avanzar la escolarización y aumentar la edad de los sujetos, estos van siendo apartados drásticamente y dramáticamente del derecho a jugar, a imaginar y a crear. El tiempo para el juego se reduce a la media hora que tienen los niños para descansar fuera de las aulas, ya que la clase de educación física tiene como destinación la enseñanza mecánica y repetitiva de los deportes de competición, y la clase de artes se confunde con la práctica del trabajo manual. Así las cosas el asunto de la estética, la belleza o la lúdica difícilmente recorre los sombríos pasillos de escuelas y universidades, y, esqueléticamente se allega a las mentes juveniles ávidas de experiencias sensoriales que toquen la sensibilidad desnuda y detonen en expresiones artísticas naturales, espontáneas y floridas.

En primera instancia el juego, que en palabras de Gadamer es “una función elemental de la vida humana, hasta el punto de que no se puede pensar en absoluto la cultura humana sin un componente lúdico”. (Gadamer, 1991, p.66) resulta relegado en los procesos de formación docente a la esfera teórica en el convencimiento, incluso de los mismos estudiantes, que el juego es sólo para los niños, por lo que carece de trascendencia.

En segunda instancia, según el mismo autor, el arte es uno de los componentes lúdicos en el que es claro el movimiento sin intención ni búsqueda de una meta final, ya que “El juego aparece entonces como el automovimiento que no tiende a un final o una meta, sino al movimiento en cuanto, que indica, por así decirlo, un fenómeno de exceso, de autorrepresentación del ser viviente.” (Gadamer, 1991, p.67) Así las cosas el arte es juego, parte del movimiento natural del cuerpo, de las ideas vueltas primero pregunta y luego respuesta en su materialización, (fotografía, pintura, líricas musicales o canciones, dibujos, etc.)

3.3.2 Estructura de los talleres de reconocimiento

El taller resulta la estrategia didáctica adecuada en cuanto se considera como un espacio abierto para la interacción, el intercambio de ideas, el trabajo colaborativo y la creación como concreción de las experiencias compartidas. Para el caso específico, en la práctica se implementa una secuencia lógica para el desarrollo de los talleres, atendiendo a experiencias en otros contextos y con poblaciones diversas en educación popular.

SECUENCIA	DESCRIPCIÓN
<i>Introducción</i>	Propicia un ambiente de confianza y respeto que posibilita establecer acuerdos fundamentales para el buen desarrollo de los talleres referidos a la apertura personal para compartir vivencias y experiencias hacia las cuales se garantiza confidencialidad y no juicio; también sobre la necesaria colaboración en la implementación de las diferentes acciones y en el trabajo grupal y la disponibilidad de tiempo, entusiasmo y recursos mínimos y básicos.
<i>Transición temática</i>	Se contextualiza el taller en su marco pedagógico: objetivos, referentes conceptuales, teóricos y apuestas metodológicas, poniendo a disposición de los estudiantes las rutas para la recuperación de material bibliográfico, filmográfico, audiovisual y de otras fuentes válidas para complementar las actividades prácticas. Cuando un taller se desarrolla en varias sesiones, en esta transición se hace recuento de las sesiones y conclusiones anteriores.
<i>Integración</i>	Previo al desarrollo del taller se realizan juegos sencillos, ejercicios de estiramiento, rituales, se comparte música u otras acciones que favorezcan la interacción para propiciar un ambiente cálido y plácido para el trabajo, también se pueden definir los grupos de trabajo por medio de dinámicas y juegos.
<i>Reflexión y expresión</i>	Se desarrolla el taller propiamente dicho, los estudiantes y docente interactúan siguiendo la ruta definida colectivamente o las indicaciones y reglas que se convengan de forma colectiva para el logro del objetivo (realización de lecturas, ver videos, desarrollar la guía, dibujar, elaborar composiciones, puestas en escena, etc.). Al finalizar las actividades se realiza la presentación de productos individuales o grupales y la reflexión colectiva que lleve a concluir sobre los temas propuestos.
<i>Relajación y bienestar</i>	Para el cierre del taller se hacen ejercicios de estiramiento y relajación, escuchar música o compartir alimentos sencillos que favorezcan el diálogo informal y un clima de armonía y tranquilidad.
<i>Beneficios pedagógicos</i>	Son los materiales, guías, carpetas de trabajos o productos que los estudiantes elaboran durante la experiencia con el fin de que cada cual valore su trabajo y concluya sobre los beneficios socioemocionales, cognitivos y competencias adquiridas o desarrolladas.

Cuadro 9. Secuencia didáctica de los Talleres de Reconocimiento

Fuente: La autora

3.3.3 Desarrollo de los talleres de Reconocimiento

Los talleres del reconocimiento se organizan en la lógica que presenta el siguiente cuadro:

ESFERAS	HABILIDADES EMOCIONALES	DESARROLLO SOCIO AFECTIVO	HABILIDADES MENTALES	TALLERES
Autoconfianza AMOR	Percepción Expresión Regulación	Intrapersonal Comunicación	Descripción Comparación Interpretación Crítica	<ul style="list-style-type: none"> • Universo de sensaciones • Historia de las miradas • Confío en ti... confío en mí • Mascarada sincerada
Autorrespeto DERECHO	Facilitación Comprensión	Intrapersonal Interpersonal Comunicación asertiva	Diferenciación Análisis Aplicación Comprobación	<ul style="list-style-type: none"> • Música del recuerdo • Objetos (fotos) de la memoria • Cuánta tierra necesita un hombre • Silencio en el paraíso (película)
Autoestima SOLIDARIDAD	Comprensión	Resolución de conflictos	Creación	<ul style="list-style-type: none"> • Historia de los otros • Mariposas verdes (película) • Ahora vienen por mí... • Obra de teatro: Solidaridad para la inclusión.
AUTONOMÍA – AUTORREALIZACIÓN PRÁCTICA				

Cuadro 10. Talleres de Reconocimiento: Dimensiones formativas

Fuente: La autora

Además de los contenidos explícitos en términos de las dimensiones formativas, los talleres atienden a la construcción de los contextos geográficos, históricos y culturales de las piezas artísticas que estructuran la secuencia didáctica de cada taller, desde los principios epistemológicos del Laboratorio de Reconocimiento fundados en el pensamiento de Boaventura de Sousa Santos, en lo que se refiere a las copresencias, dado que las piezas referidas (películas, cuentos, poesía, teatro, exposiciones de arte, etc.) exaltan la producción mundial en diferentes contextos (América, Europa, Asia) y posibilitan las heterotopías es decir mirarnos desde adentro y desde el afuera en permanente deslocalización. El anexo 2 contiene doce talleres como ejemplo de más de 30 talleres, organizados de acuerdo con la secuencia didáctica propuesta.

3.4 Validación

3.4.1 Instrumento tipo escala Likert

Para la validación del *Laboratorio de Reconocimiento* se diseñó un instrumento tipo escala Likert, (instrumento de medición o de recolección de datos que se dispone en la investigación social para medir actitudes), que consiste en un instrumento que contiene afirmaciones ante las cuales se solicita la reacción (favorable o desfavorable, positiva o negativa) de los estudiantes frente a situaciones experimentadas para determinar los niveles de aceptación y de apropiación de las esferas del reconocimiento en la vida personal y académica de los estudiantes y en su proyección hacia su autorrealización práctica como docentes.

El instrumento tipo escala Likert, denominado *Trayectos compartidos* (Anexo 1) se presenta a los estudiantes de cuarto semestre después de 16 semanas de haber construido de forma participativa la ruta conceptual y metodológica y haberla experimentado en el *Laboratorio de Reconocimiento*, y se procesa de la siguiente manera: Para el análisis estadístico de ésta investigación se le dio valor de 5 a mucho; 4 bastante; 3 poco; 2 algo; hasta 1 nada, valor que se multiplica el número de datos de personas que contestaron el ítem, luego se suman los totales, $(X_1+X_2+X_n=)$ el resultado se divide por 26 (que equivale al número de encuestados).

La media se puede calcular desde Excel ya que existe una función específica para esta finalidad. Se trata de la función PROMEDIO (AVERAGE, en inglés) y se expresa de la siguiente forma: =PROMEDIO (valor1; [valor 2...]). Para conocer los impactos del laboratorio después de experimentar las esferas del reconocimiento.

En la primera parte del instrumento se presentan datos socio demográficos, para ser diligenciados por cada estudiante, de allí se tiene que: el instrumento fue diligenciado por 26 estudiantes, 61.5% hombre, 34.7% mujeres y 3.8% con identidad sexual diversa. De esta total el 77% está en rango de entre 19 y 21 años de edad. El 29% realizó sus estudios

básicos en colegios privados, sobre el 71% que realizó sus estudios básicos en colegios oficiales; del total un 57.7% de estudiantes trabaja.

En la segunda parte del instrumento se presentan 10 afirmaciones orientadas a conocer el impacto de los talleres a nivel sensible, socio emocional y cognitivo, agrupado en las tres formas de autorrealización práctica (autoconfianza, autorrespeto, autoestima). Cada afirmación se corresponde con los distintos talleres desarrollados durante el semestre, pero en distinto orden cronológico. (ver anexo 4)

Desde esta perspectiva y una vez analizadas las respuestas que los 26 estudiantes dieron a las afirmaciones propuestas, se tiene que:

A la primera afirmación “Leer o escuchar cuentos como “La historia de las miradas” en los Relatos del Viejo Antonio (Pacheco, 2004), sirven para adquirir conciencia de los sentidos, su importancia, valor y potencial como fuentes para conocer”, muestra que 53.8% de los estudiantes le dan una apreciación de mucho; el 42% de bastante, obteniéndose una media de 4.50; lo que consolida la percepción positiva de la esfera del autorrespeto, que se funda en el reconocimiento de las múltiples voces que constituyen la diferencia y el reconocimiento del derecho de cada una de ellas.



Tabla 1 Historia de las miradas

Fuente: La autora.

A la afirmación 2 “Jugar al “Asesino” después de reflexionar sobre la importancia de la mirada (y todos los sentidos) como mediación entre el mundo externo y el interno, genera autoconfianza al favorecer la interacción grupal en la que conozco y me doy a conocer.” se muestra como el 61.5% de los estudiantes presenta mucho grado de satisfacción y el 34.61% muestra bastante satisfacción; con una media de 4.57, esta afirmación da la oportunidad de que los jóvenes valoren y reconozcan la importancia de los sentidos y aprendan a manejar sus emociones, lo que genera autoconfianza.

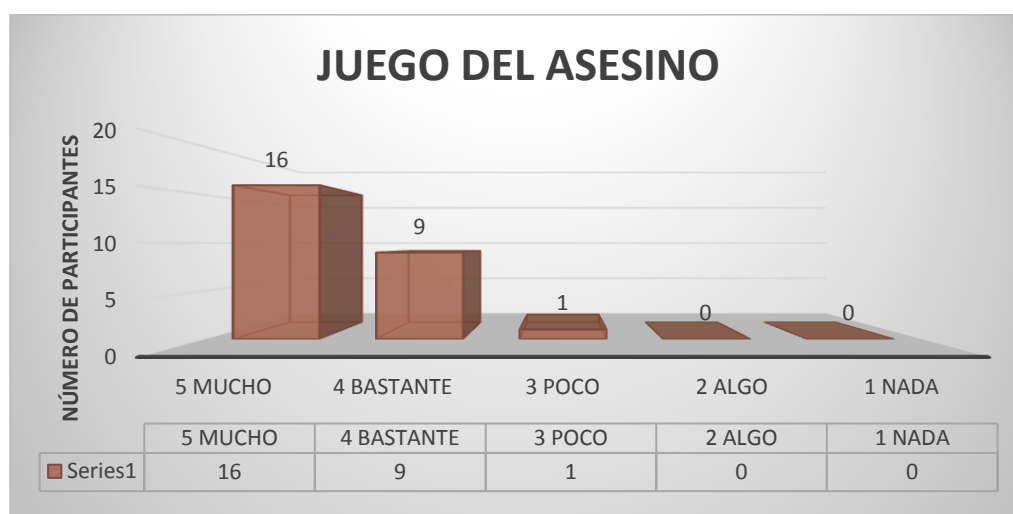


Tabla 2 El juego del asesino

Fuente: La autora

A la tercera afirmación “El taller en el que por medio de representaciones artísticas, deportivas y recreativas realizaron la presentación grupal destacando los gustos, preferencias y oficios de los y las estudiantes, facilitó la integración grupal, el autoconocimiento, el respeto al escuchar a los demás, entre otras habilidades emocionales y socioafectivas” se evidencia que al 34.61% de los estudiantes la apreciación es de “mucho”, y el 61.5% es de bastante, con una media de 4.30; lo que muestra que el laboratorio de reconocimiento influyó positivamente en el desarrollo socioafectivo de los estudiantes.



Tabla 3. ¿Quién soy yo, quién eres tú?

Fuente: La autora

La cuarta afirmación acerca de la salida pedagógica al Jardín Botánico de Bogotá sirvió para entrar en sí mismo, auscultarse e interiorizar sensaciones, emociones y para reflexionar sobre la importancia del entorno natural en los procesos de aprendizaje”, presenta una media de 4.38, lo que evidencia la pertinencia de la actividad, el 92.30% de los estudiantes están satisfechos en un grado de mucho y de bastante.

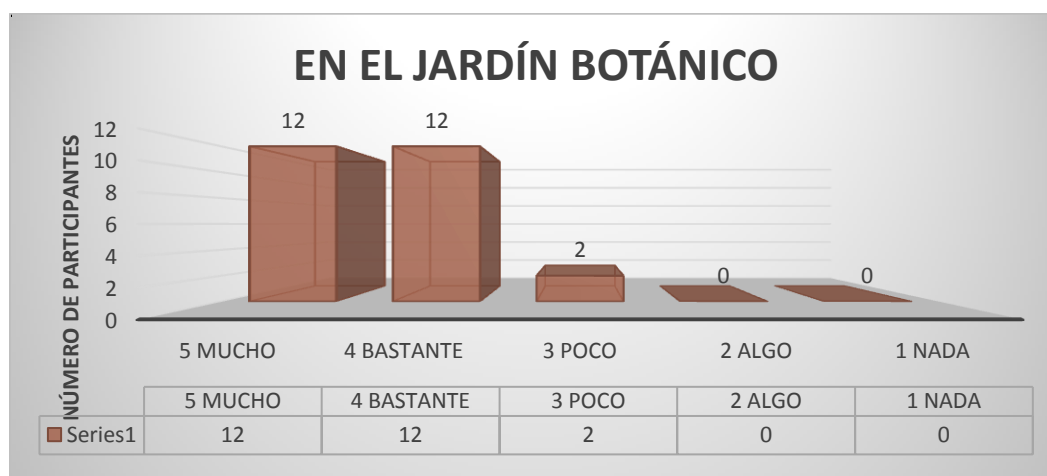


Tabla 4. En el jardín Botánico

Fuente: La autora

La afirmación 5 tuvo 100% de aprobación, es decir que los 26 estudiantes consideran que “El arte en general y la música en especial favorecen la expresión de emociones y nos invitan a ver más allá y a ponernos en los zapatos del otro, (empatía) para entenderlo y brindarle nuestro apoyo, en el caso de ser docentes.”¹⁶ Con esta afirmación se confirma la adquisición de *autorrespeto* al ser la empatía fundamento del derecho.

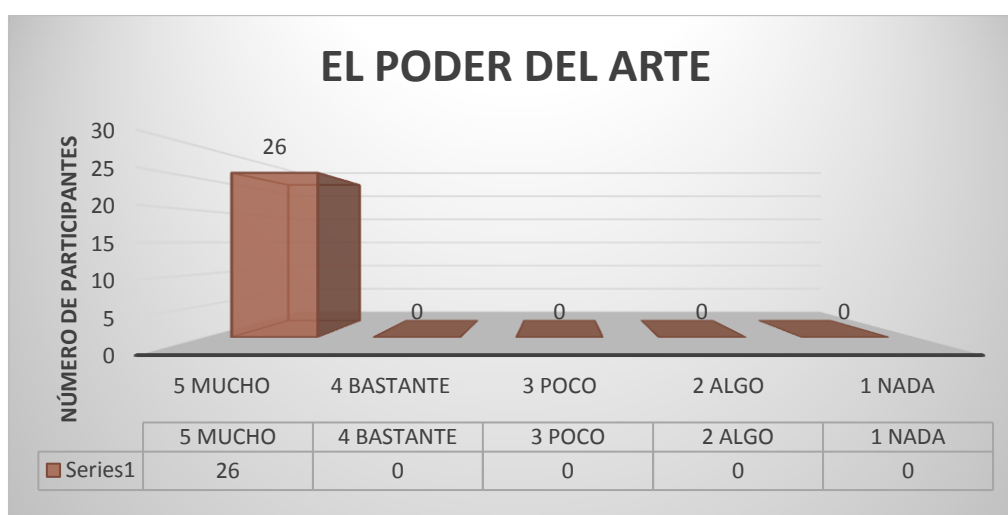


Tabla 5. El poder del arte
Fuente: La autora

La afirmación 6 “El juego “Confío en mi... confío en ti” en el que con diferentes ejercicios deposita su cuerpo, sus temores, sus inseguridades en manos del grupo (caminar a ciegas, dejarse caer...) le genera autoconfianza recíproca” muestra una media bastante alentadora, de 4.26 en donde el 38.46% se encuentra en la escala de mucho y el 50% se encuentran en la escala de bastante, lo que muestra, que este juego le da confianza y seguridad al estudiante, y le ayuda a confiar en el otro, elementos primordiales en la consolidación de un docente en el aspecto del autoestima.

¹⁶ El texto corresponde a la pregunta 5 del ítem 2. Talleres de reconocimiento, del instrumento tipo escala Likert Trayectos compartidos (Anexo 1.)



Tabla 6. Confío en mi... confío en ti
Fuente: La autora

La afirmación 7 “Dramatizar, hacer mímica o parodia de situaciones de la vida cotidiana con previa planificación contribuye al conocimiento y aplicación de las habilidades emocionales y socioafectivas en la vida práctica, además de empatía hacia grupos humanos diversos (mujeres, etnias, población vulnerable).” Presenta una media de 4.38, el 53.84% responde en la columna de “bastante” lo que permite deducir que dichas actividades favorecen la empatía en el grupo.

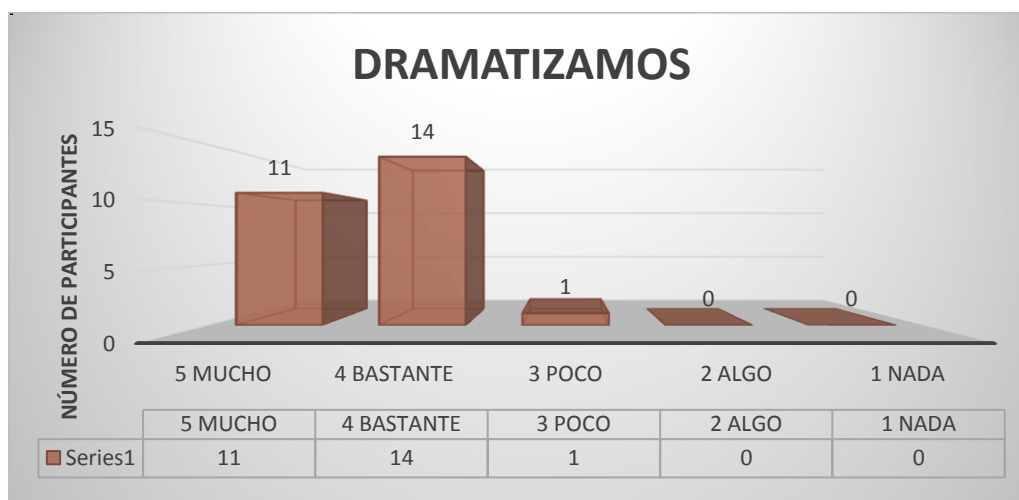


Tabla 7. Dramatizamos
Fuente: la autora

La afirmación 8 “Ver y analizar la película “Intensamente” favorece que identifique las dimensiones del cerebro humano, las apropie, reconozca y valore mis propias emociones, afectos, imaginación y otras habilidades mentales, y las ponga en escena en interacción con el grupo por medio de dibujos y juegos.” presenta una media de 4.30 , donde el 61.53% acepta que dicha actividad le ayudó bastante a reconocer valorar sus emociones, como elemento importante para la interacción en grupo, sobre todo si se trata de la labor docente, y el 34.61% afirma se identifica en la escala de mucho.

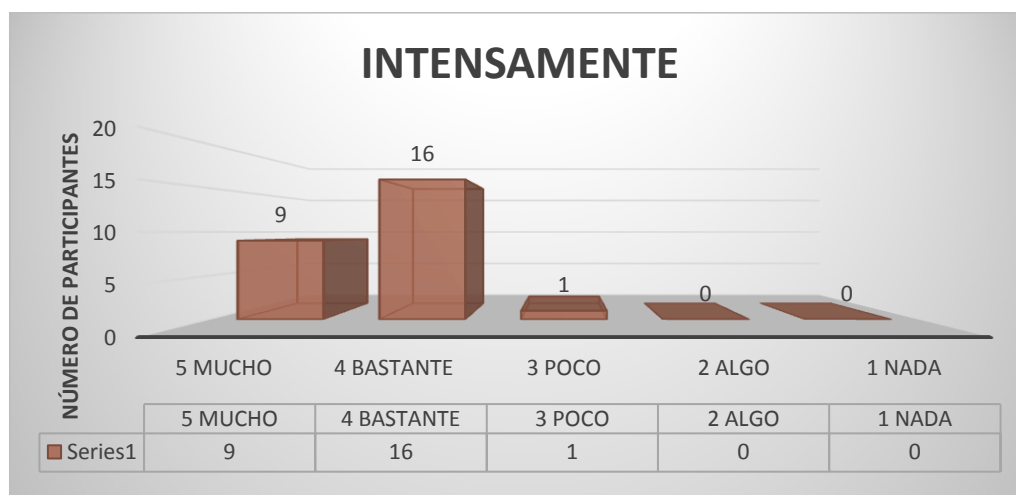


Tabla 8. Intensamente

Fuente: La autora

Las afirmaciones, 9 y 10 del instrumento tipo escala Likert, con una media de 4.42 y 4.50 respectivamente, indican que estos talleres impactaron en la adquisición de *autoconfianza* ya que la película “Los niños invisibles” de Lisandro Duque, los llevó a otros tiempos y lugares, y afirman que la imaginación no tiene límites de edad, identificación sexual, profesión. Es el deseo y la motivación los que me ayudan a imaginar una mejor educación con fuentes como los cuentos, el juego y el arte.



Tabla 9. Los niños invisibles

Fuente: La autora

Por su parte la afirmación 10 muestra que el 53.84% de los participantes consideran que un docente en formación debe tener conocimiento teórico y dominio de las habilidades emocionales y socioafectivas. Dichas afirmaciones se orientaron a identificar el nivel de impacto en la adquisición de *Autoestima* que se refiere a la valoración de sí mismo y del grupo en cuanto a las capacidades individuales que aportan al enriquecimiento colectivo por lo que el individuo es reconocido.

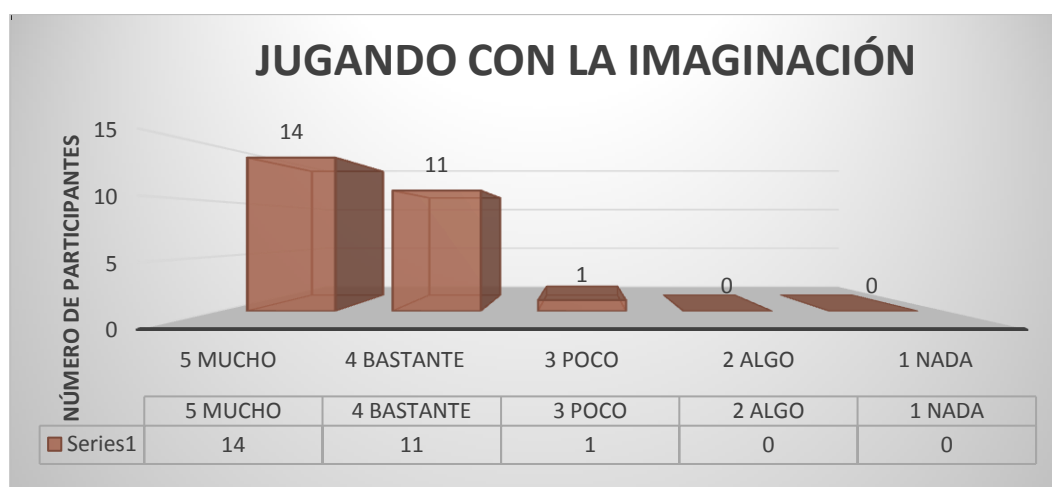


Tabla 10. Jugando con la imaginación

Fuente: La autora

Con el fin de validar el laboratorio de reconocimiento, esta tercera parte del instrumento tipo escala Likert se aplicó a 26 estudiantes de sexto semestre, quienes en cuarto semestre trabajaron experimentalmente el Laboratorio de Reconocimiento, en una primera fase de construcción. La tercera parte del instrumento tipo escala Likert con tres afirmaciones, se orientó a valorar los niveles de reconocimiento adquiridos. Para este ejercicio se cambió la escala de valoración (Totalmente de acuerdo, De acuerdo, Indiferente, En desacuerdo, Totalmente en desacuerdo).

Las siguientes tres afirmaciones del instrumento tipo escala Likert buscaron cruzar la percepción emocional de los talleres de reconocimiento con la comprensión de los conceptos de la autorrealización práctica. Se evidencia un promedio general de 4.08, lo que indica la importancia y validez del ejercicio:

INSTRUMENTO TIPO ESCALA LIKERT						
ASPECTOS A IDENTIFICAR	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Indiferente	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo	Media
	5	4	3	2	1	
2. NIVELES DE RECONOCIMIENTO ADQUIRIDOS						
1. Considera que ha consolidado con los “talleres de reconocimiento” el estrato básico de seguridad emocional y física en la exteriorización de necesidades y sentimientos propios.	6 (30)	20 (80)	0	0	0	4.23
2. Cree que en interacción permanente en este seminario está aprendido a considerarse titular de los mismos derechos que el colectivo nacional y global para su propia realización como profesional	19 (95)	7 (28)	0	0	0	3.65
3. En este seminario ha aprendido a valorar sus capacidades y experiencias vividas por lo que es aprobado por el grupo de compañeros de interacción en sus capacidades específicas.	12 (60)	12 (48)	2 (6)	0	0	4.38
No. de estudiantes	26					
PROMEDIO	4.08					

Cuadro 11. Validación de esferas del conocimiento

Fuente. Autora.

La primera pregunta referida al considerar que los participantes han consolidado con los “talleres de reconocimiento” el estrato básico de seguridad emocional y física en la exteriorización de necesidades y sentimientos propios con relación al concepto de autoestima una media de 4.23 indica la importancia y el valor que se le dio a las actividades, donde se vio la autoconfianza como fundamento del reconocimiento. Un 23.07 está totalmente de acuerdo con la afirmación, mientras que un 76.92% está de acuerdo en la importancia del afianzamiento de la autoconfianza para ser un buen docente.

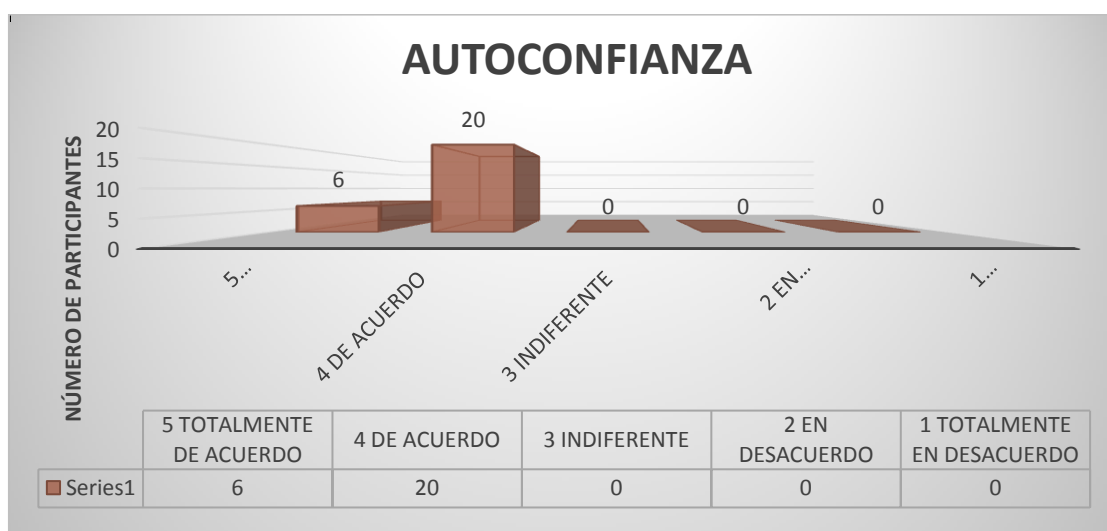


Tabla 11. Autoconfianza

Fuente: La autora

Con relación a la segunda afirmación “Cree que en interacción permanente en este seminario está aprendido a considerarse titular de los mismos derechos que el colectivo nacional y global para su propia realización como profesional al reconocimiento que tiene la profesión docente” esta hace parte de la esfera del autorrespeto y se muestra que un 73.% considera estar totalmente de acuerdo con la afirmación, frente a un 26.92% que considera estar de acuerdo con la importancia del autorrespeto en la realización práctica de la profesión docente.

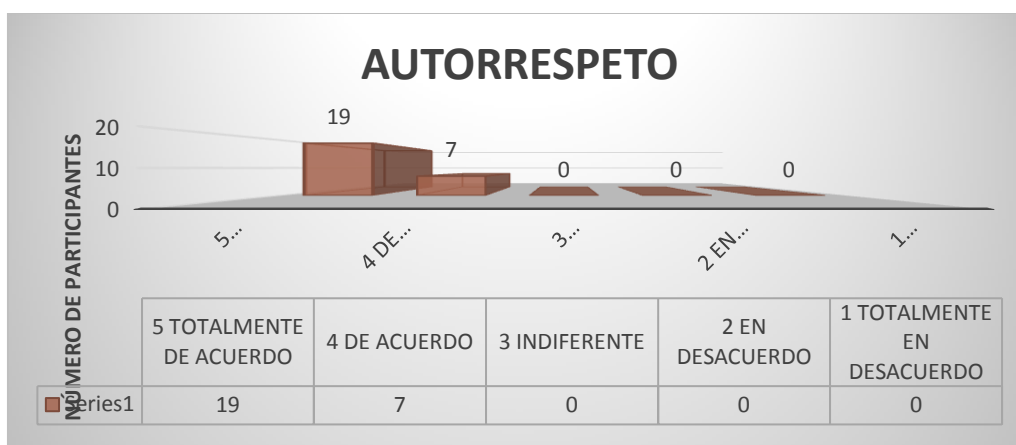


Tabla 12. Autorrespeto

Fuente: La autora

En relación a la autoestima adquirida en el proceso formativo que adelantan, los estudiantes, entendida como la valoración de las capacidades y experiencias vividas por lo que es aprobado por el grupo de compañeros de interacción en sus capacidades específicas, se afirma que el 46.1% de participantes están totalmente de acuerdo, así como otro 46.1% están de acuerdo frente a un 7.69% que se muestra indiferente, con ello se considera que el trabajo colaborativo les ha dado seguridad al sentirse titulares de derechos valorados aprendido en sus capacidades específicas.

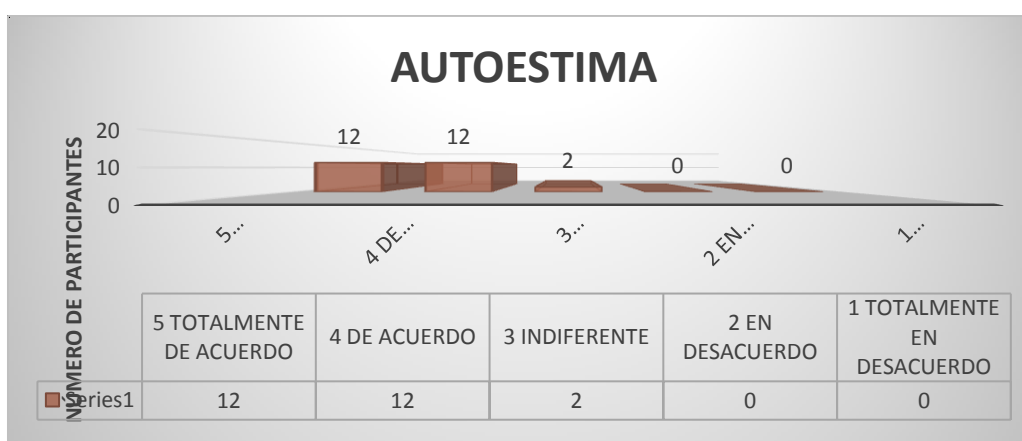


Tabla 13. Autoestima

Fuente: la autora

En conclusión, el instrumento tipo escala Likert de reconocimiento presenta un balance positivo en términos de apropiación y autorrealización práctica en los estudiantes.

3.4.2 Otras experiencias de validación

La experiencia con el grupo de investigación Estudios en sociedad, Artes y gestión cultural de la Universidad de Jaén, España permitió experimentar los talleres de reconocimiento con los docentes y estudiantes de un grupo de educación infantil, un grupo de educación social y un grupo de historia del arte. En todos los casos los talleres fueron adaptados a los programas y currículos desarrollados por sus docentes, utilizando los insumos producidos por los estudiantes.

En el primer caso, con acompañamiento de la Profesora María Martínez, docente titular del seminario de artes aplicadas a la educación con el grupo de Educación Social (uno), ampliado con 15 estudiantes del proyecto *Univerdi* para la inclusión académica de jóvenes con diversidad intelectual, realizo la presentación de una síntesis del proyecto de tesis y se proyecta la realización del *Taller de Reconocimiento* para la próxima clase.

El Taller de reconocimiento: *Historia de las miradas*, se realiza con el objetivo de generar procesos de autoconfianza en los estudiantes. En desarrollo del taller se contextualiza la historia del EZLN, se realiza lectura colectiva del cuento *Historia de las miradas*; seguidamente se realizan ejercicios de calentamiento de músculos oculares y el juego *el reto de las miradas*. Como resultado, los estudiantes adquieren confianza y rompen el esquema cerrado de los puestos de estudio, se sientan en la gradería para contar los avances de sus proyectos de forma relajada y con apertura de confianza hacia la Docente titular.

El segundo taller se realiza con el grupo de educación infantil a quienes se presenta una síntesis de la tesis partiendo del concepto de reificación de los docentes y su labor, énfasis en el deber docente (Formar a quién, para qué, qué y cómo). En la siguiente clase se realiza el taller de reconocimiento con el objetivo de construir de forma intersubjetiva los conceptos de emociones (alegría, desagrado) en aplicación de las habilidades emocionales básicas, a partir de la percepción emocional de fotografías elaboradas por los estudiantes para su trabajo de clase.

En el Taller de Reconocimiento con el grupo de antropología del Arte presento la síntesis de fundamentos teóricos y metodológicos de la tesis. Después que el docente titular refiere la historia de Frida Kalho, los estudiantes se visten como la artista y se hacen fotografías del proceso, mientras se conversa informalmente sobre la autoconfianza y autoestima que expresó la artista en su vida y en su obra de arte.

Los Docentes titulares reconocen la importancia y valor del trabajo realizado especialmente por la pertinencia y necesidad de formar a los estudiantes para su autorrealización práctica a través de una epistemología del reconocimiento

3.5 Talleres de validación

La pasantía internacional en el grupo de investigación Estudios en sociedad, Artes y gestión cultural de la Universidad de Jaén, España posibilitó experimentar los talleres de reconocimiento con los docentes y estudiantes de un grupo de educación infantil, un grupo de educación social y un grupo de historia del arte. En todos los casos los talleres fueron adaptados a los programas y currículos desarrollados por sus docentes, utilizando los insumos producidos por los estudiantes.

En el primer caso, con acompañamiento de la Profesora María Martínez, docente titular del seminario de artes aplicadas a la educación con el grupo de Educación Social (uno), ampliado con 15 estudiantes del proyecto *Univerdi* para la inclusión académica de jóvenes con diversidad intelectual, realizo la presentación de una síntesis del proyecto de tesis y se proyecta la realización del *Taller de Reconocimiento* para la próxima clase.

El Taller de reconocimiento: *Historia de las miradas*, se realiza con el objetivo de generar procesos de autoconfianza en los estudiantes. En desarrollo del taller se contextualiza la historia del EZLN, se realiza lectura colectiva del cuento *Historia de las miradas*; seguidamente se realizan ejercicios de calentamiento de músculos oculares y el juego *el reto de las miradas*. Como resultado, los estudiantes adquieren confianza y rompen el esquema cerrado de los puestos de estudio, se sientan en la gradería para contar los

avances de sus proyectos de forma relajada y con apertura de confianza hacia la Docente titular.

El segundo taller se realiza con el grupo de educación infantil a quienes se presenta una síntesis de la tesis partiendo del concepto de reificación de los docentes y su labor, énfasis en el deber docente (Formar a quién, para qué, qué y cómo). En la siguiente clase se realiza el taller de reconocimiento con el objetivo de construir de forma intersubjetiva los conceptos de emociones (alegría, desagrado) en aplicación de las habilidades emocionales básicas, a partir de la percepción emocional de fotografías elaboradas por los estudiantes para su trabajo de clase.

En el Taller de Reconocimiento con el grupo de antropología del Arte presento la síntesis de fundamentos teóricos y metodológicos de la tesis. Después que el docente titular refiere la historia de Frida Kalho, los estudiantes se visten como la artista y se hacen fotografías del proceso, mientras se conversa informalmente sobre la autoconfianza y autoestima que expresó la artista en su vida y en su obra de arte.



*Foto No. 1 “La historia de las miradas”
Fuente: Autora*



*Foto No. 2 “Descubriendo emociones”
Fuente: Autora*



*Foto No. 3 “Mírame”
Fuente: Autora*



Foto No. 4 "Con Frida"

Fuente: Autora

Tanto los docentes titulares como los estudiantes reconocen la importancia y valor del trabajo realizado especialmente por la pertinencia y necesidad de formar a los estudiantes para su autorrealización práctica a través de una epistemología del reconocimiento.

Conclusiones

1. Sobre propuesta pedagógica

- La propuesta elaborada tiene como objetivo transformar la realidad en un sentido que, por un lado, ayude al crecimiento personal y profesional de los futuros docentes, mientras que, por otro lado, resulta una práctica ilusionadora y esperanzadora en lo que respecta al ejercicio futuro de la profesión, ayudando al estudiantado a percibirse a sí mismos como agentes de cambio social y motores de dicho cambio. Transformar la educación implica transformar el mundo, y según el rumbo que tome el primer factor, construiremos un tipo de mundo u otro.
- El objetivo general de la investigación toda vez que se logró implementar una propuesta pedagógica de formación docente fundamentada en la epistemología del reconocimiento, para la configuración de subjetividades de los estudiantes con miras a favorecer un ejercicio profesional reconocido y valorado. La propuesta se diseñó con base en la fundamentación teórica y se enriqueció con el trabajo académico con los estudiantes.
- Se logró interpretar los fundamentos de la teoría del reconocimiento a la luz de un ejercicio pedagógico situado en la formación de docentes. A través de ejercicios continuos de observación durante seis semestres con distintos grupos de estudiantes de cuarto semestre, con los grupos de conversación y los talleres los estudiantes exploraron, analizaron de manera crítica y aplicaron la teoría del reconocimiento en sus fundamentos. Con ello mejoraron sus niveles de autoconfianza, autorrespeto y autoestima esperados para la experiencia propuesta y desarrollada.
- Se logró aplicar los fundamentos epistemológicos de la teoría del reconocimiento en experiencias directas basadas en el diálogo, el consenso y la interacción permanente con los estudiantes a través de la metodología implementada, el laboratorio de reconocimiento fue el espacio que favoreció la producción intersubjetiva a través de la observación, la conversación académica y los talleres en los que el juego, el arte y la

memoria adquirieron lugar, dando espacio para la creación de cuentos, poesías, dibujos, máscaras, bailes y juegos con los que los estudiantes se expresaron libremente y se brindaron para autoconstruirse con sus pares de estudio.

- La validación de la apuesta pedagógica para la formación docente fundamentada en la epistemología del reconocimiento se llevó a cabo en dos momentos, uno con los estudiantes mediante un test de reconocimiento que fue diligenciado y sistematizado por ellos mismos encontrando unos resultados positivos, los estudiantes encontraron que el laboratorio les dio las bases de autoconfianza, autorrespeto y autoestima necesarias para autorreconocerse como futuros docentes valorando su profesión y asumiéndola desde las esferas del reconocimiento con amor, derecho y solidaridad. El segundo momento de validación se dio en la experimentación de los talleres que se llevó a cabo durante la pasantía internacional obteniendo excelentes resultados en un contexto diferente.
- Se hizo palpable a través de los talleres de reconocimiento en los que los estudiantes compartieron, debatieron y experimentaron las diferentes habilidades emocionales y socio afectivas con sus compañeros por medio de juegos creados por ellos mismos dando lugar a interacciones normativas de los estudiantes dentro de espacios sociales y culturales compartidos y en las emociones, la imaginación y la creatividad, a través de las que se adentraron, interpretaron, recrearon y resignificaron el mundo que se le presenta a través de símbolos y del lenguaje con el que se comunican, interactúan y construyen interpretaciones intersubjetivas de mundo en el marco normativo compartido o como ruptura en respuesta a la crisis y flujo de dichas normas en cuanto lo vulneran en sus derechos compartidos.
- Se puso en evidencia que los laboratorios de reconocimiento consolidan el concepto de formación de Guillermo de Humboldt, como ejercicio interior del sujeto en su sensibilidad y en su carácter que apunta en medio de la complejidad humana, a la formación sensible la cual deriva de la percepción, entendida como ejercicio de la razón, en tres dimensiones del ser, el sentimiento, la realización de la vida espiritual y la ética y es a través de éstas dimensiones que el sujeto logra su plenitud, más que en la

educación del intelecto o la adquisición de conocimientos, porque se experimentó, se vivenció y concluyó con los estudiantes que la formación es un proceso de subjetivación en el que el sujeto sale de sí mismo para encontrarse en contextos más amplios, universales para adentrarse en las tres estructuras intersubjetivas, que según Antonio Gómez Ramos son el afecto, el trabajo y la interacción social y política.

- Este concepto de formación requiere de métodos que lleven a los estudiantes del adentro hacia el afuera, para la formación del carácter y la personalidad, la puesta en escena de ejercicios que implicaron la copresencia entendida como el encuentro con el otro diferente, y la heterotopía como la construcción de mundos posibles y de conocimientos diversos, elaborados en el ejercicios intersubjetivos que abarcaron diferentes miradas de mundo, de culturas e interpretaciones en permanente interacción, se aplicó utilizando literatura, cine, y diversas expresiones artísticas que favorecieron contrastar, valorar y validar la existencia de las diferencias de miradas de mundo y la importancia de la inclusión.
- La tesis según la cual los sujetos encuentran su autorrealización práctica a través del reconocimiento que se da en la dinámica interdependiente de las tres esferas del reconocimiento que son: El amor, el derecho y la solidaridad, en contraposición a las formas de menosprecio que afectan la integridad física y emocional del sujeto, la posesión y disfrute de los derechos o su honor y dignidad quedó demostrada en los talleres al final de cada semestre en los que los estudiantes valoran el cambio de actitud de ellos mismos y sus compañeros a través del semestre, El balance de cada semestre demuestra como el laboratorio del reconocimiento viabiliza nuevas formas de autopercepción, de interactuar, de brindarse solidariamente en apoyo a estudiantes en particular y al grupo en general.
- Al alcanzar en intersubjetividad las esferas del reconocimiento, esto es cuando el sujeto es valorado, aceptado y reconocido en su familia, la sociedad y su comunidad de vida, el sujeto logra su autorrealización práctica, esto es autoconfianza, autorrespeto y autoestima, factores necesarios como base de la ética de la convivencia humana, que posibilita el logro individual y el progreso colectivo.

- Lo que se puede concluir con base en los anteriores conceptos es que la formación es un proceso humano de construcción permanente de sí mismo a partir de la autonomía que permite salir de sí, confrontarse con otros puntos de vista, para volver enriquecido en perspectiva intersubjetiva más amplia, la formación no se reduce al aprendizaje instrumental de conceptos, leyes y teorías, es más la experiencia compartida de conocimientos y prácticas arraigadas en la corporalidad, en la estética contemplativa o creativa y en el acercamiento y reconocimiento de la diversidad de formas de ser, actuar, pensar y expresar en las que el sujeto se construye en copresencias.
- En cuanto a la formación docente, esta debe partir del interés del sujeto mismo quien al salir de sí, se construye con los otros en relaciones intersubjetivas y autónomas en las que prevalece la afectividad, la estética complementaria y la construcción compartida del conocimiento, en cuatro dimensiones, la universalidad, la autonomía, la inteligencia y la diversidad integrada.
- Se concluye que es necesario enfatizar la formación docente en el reconocimiento toda vez que los estudiantes aún no enfrentan el dilema laboral, por lo que es importante fortalecer sus identidades individuales para articular adecuadamente la vida personal y cultural en comunidad y así sobrellevar apropiadamente la vida laboral.

2. Sobre la formación docente

- La idea de formación de Guillermo de Humboldt quien alude a la necesidad de formar personas capaces de construir una nueva ciudadanía, separando la formación de la noción de instrumentalización para la aplicación técnica de un saber, así como la noción de formación que argumenta Antonio Gómez Ramos complementa el concepto de formación como proceso de subjetivación, y universalización que supone el desarrollo de las capacidades afectivas, de las destrezas en el trabajo, de la interacción social y política, de ahí que la formación se constituye en un ejercicio autónomo del ser en su

proceso de construcción de subjetividad y en la búsqueda de conocimiento en intersubjetividad.

- Se asume también en la tesis el concepto de formación docente de Flórez y Vivas quienes afirman que la formación es un proceso de humanización que lleva a la autonomía, al desarrollo de la inteligencia y a la solidaridad de los sujetos. La formación es vista por estos autores como un enriquecimiento que se va edificando desde el interior del sujeto, en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal.
- Visto así y analizado el proceso de formación de los docentes, de manera empírica en la práctica pedagógica, se encuentra que este no se ajusta a estas expectativas y posturas de los autores estudiados, toda vez que se reduce a la instrumentalización del conocimiento y las técnicas para transmitir información dejando de lado la construcción humana y social del sujeto que se da en procesos intersubjetivos y en consecuencia obstaculizando la consolidación de ciudadanías plenas e identidades profesionales sólidas.
- Se evidencia entonces la necesidad de fortalecer la formación docente, como es entendida en esta investigación a partir de una propuesta pedagógica que apunte a formación ética que favorezca la autonomía, el pensamiento crítico, la justicia, la formación ciudadana y la autorrealización práctica en clave de reconocimiento, ya que desde las teorías analizadas en esta investigación se demuestra como carencia en la formación de docentes un campo de reflexión y apropiación dado en la teoría del reconocimiento, en la que los futuros docentes desde procesos intersubjetivo de orden cognitivo y socioemocional logren su autorrealización práctica como expresión de una ética profesional cimentada en el reconocimiento.
- La revisión de la bibliografía reciente (2014–2018) señala la identidad docente como una de las búsquedas desde distintos abordajes que apuntan a la redefinición de la identidad profesional en tiempos de la globalización, de las tecnologías virtuales, del impacto del modelo neoliberal en las reformas educativas y de las políticas públicas y

las mutaciones en las interacciones a partir de la adopción de la posmodernidad en la vida escolar.

- El estudio de las competencias en el corte temporal abordado en el estado del arte también señala el interés investigativo hacia las competencias, como necesidad de dar lugar a la inclusión escolar de poblaciones diversas y vulneradas históricamente, con especial énfasis hacia la formación intercultural, para la democracia inclusiva, de lo que se deduce el vacío en la formación docente en el desarrollo de competencias emocionales, socioafectivas para formar el carácter (autorregulación y empatía), los valores, la formación ética y ciudadana, y en pensamiento crítico, habilidades necesarias para el logro de los bienes y fines de la educación.
- Otro hallazgo importante en la revisión bibliográfica es la consideración de las categorías de subjetividad, intersubjetividad y reconocimiento en el campo educativo y en la formación de las identidades personales y colectivas tanto de estudiantes como de docentes en sus interacciones cotidianas, sin que hayan impactado el diseño de las políticas educativas, ni de los programas de formación docente en sus currículos, principios epistemológicos, antropológicos, psicológicos, ni en sus didácticas, metodologías y praxis pedagógica. Por el contrario, el estado del arte evidencia la creciente instrumentalización de la labor docente y de los programas de formación docente en aras de cumplir las políticas públicas educativas en el marco de las reformas de corte neoliberal al sistema educativo, dando paso a criterios de eficiencia, eficacia y efectividad para el logro de la calidad y de los estándares dictados por organismos internacionales de control económico, lo que incide en la reificación de la profesión.
- El estado del arte evidenció la instrumentalización y la reificación de la profesión docente y de los programas de formación docente en cumplimiento de directrices económicas de organismos de control internacional desde criterios de eficiencia, eficacia y efectividad.
- En conclusión se confirma que la profesión docente ha sido reificada en desarrollo de la economía de mercado en la que la educación se constituye hoy como una empresa que

debe producir plusvalía, por lo que los estudiantes se han transformado en clientes y los docentes en los operarios que venden conocimientos y cumplen con estándares de calidad, por sobre su verdadera función como formadores de seres humanos, autónomos, críticos y justos, además de nuevas ciudadanías conscientes de su papel transformador, esto sin desconocer los procesos de alienación subjetiva que marcan sus secuelas en la baja autoestima, en la carencia de autonomía, y en la falta de respeto a sí mismo y a los otros, lo que lleva a la vulneración de los derechos.

3. Practicidad de la teoría del reconocimiento en la formación docente

- La necesidad de una epistemología del reconocimiento resulta de identificar las diferentes causas del menosprecio que da lugar a la subvaloración de los seres humanos, a su cosificación o reificación que lleva a actos de injusticia, desigualdad, exclusión e invisibilización por efectos de diferencias étnicas, de género, religiosas e incluso laborales, como es el caso de los docentes cuya labor es permanentemente subvalorada.
- Es importante reconocer dentro de las causas del menosprecio los procesos de colonización del ser, el saber y el poder y la naturaleza que dieron origen a la subordinación y exclusión de las poblaciones colonizadas, a su explotación y las condiciones de inferioridad de algunos pueblos como los mal llamados del tercer mundo.
- El menosprecio está anclado históricamente en las mentalidades colectivas fraguadas desde la colonia, y se materializan en la praxis social, en los contenidos ideológicos dados por diferentes perspectivas del mundo, en sistemas de convicciones reificantes derivados de procesos de colonización en los que se construyeron prejuicios que llevaron a diferentes formas de discriminación, como la xenofobia, el racismo y el sexismo causando graves perjuicios que atentan contra la salud mental y la integridad física de los sujetos y las colectividades.
- Los conceptos de reificación, olvido, invisibilización, desprecio, desvaloración, injuria, cosificación exclusión representan la contracara o antítesis del concepto positivo de reconocimiento, y han sido objeto de estudio en distintas épocas y por diferentes

disciplinas sociales que concluyen que el reconocimiento es previo a cualquier forma de conocimiento que niegue la existencia positiva del sujeto en interacción con quienes comparte la norma primera de ser.

- La teoría del reconocimiento de Axel Honneth constituye una apuesta teórica que favorece la valoración y la inclusión de las poblaciones históricamente excluidas y subordinadas, en igualdad de condiciones desde una perspectiva de autorrealización práctica intersubjetiva, a partir de las tres esferas del reconocimiento, que al ser fomentadas en los procesos de formación propician autoconfianza, autorrespeto y autoestima, como factores fundamentales para el ejercicio de una ciudadanía plena y la transformación social desde los procesos educativos, atendiendo a los fines y bienes internos de la educación.
- Cabe señalar que las tesis sobre reconocimiento de otros científicos como Paul Ricoeur y Charles Taylor permiten develar diferentes lecturas e interpretaciones que se dan al concepto de reconocimiento desde distintas disciplinas y enfoques epistemológicos, así como las convergencias especialmente de la obra de Ricoeur en relación a la polisemia del término, pero su ajuste a la comprensión de la construcción de la subjetividad individual y la necesaria intersubjetividad en la construcción de las relaciones de convivencia solidaria entre los seres humanos.
- Se evidenció que las diferentes formas de menosprecio que en mayor o menor forma han afectado a los docentes en ejercicio y a los estudiantes de ciencias de la educación su tienen correlato positivo en las *esferas del reconocimiento* en cuanto a cada forma de menosprecio se corresponde una forma de autorrealización práctica o forma de reconocimiento en la interacción emocional, cognitiva o social que se da en subjetividad, hecho que se pudo comprobar a través de los talleres de reconocimiento en los que los estudiantes fueron protagonistas a través de diversas formas en que comunicaron sus angustias, vacíos de formación y proyecciones.

4. Sobre la metodología implementada

- La investigación se fundamentó en el paradigma socio-crítico porque este favorece el conocimiento, interpretación y transformación de realidades históricamente situadas en el campo educativo. A partir de la implementación práctica de la *Investigación Acción Docente (IAD)* se hizo posible valorar y reconocer los recorridos compartidos con los docentes en ejercicio y con los estudiantes.
- Para desarrollar la *IAD* se diseñó conjuntamente con los estudiantes el *Laboratorio de Reconocimiento* en el que se implementaron tres herramientas metodológicas: Los grupos de conversación, la observación simple y los talleres.
- Así los *grupos de conversación* con docentes en ejercicio sirvieron para dilucidar sobre la situación actual del magisterio desde la perspectiva de sus propios actores favoreciendo espacios para la construcción y consolidación afectiva, empática y solidaria con el gremio lo que posibilitó la comprensión intersubjetiva de sus problemáticas y de las raíces de los conflictos subjetivos que comparten en su práctica cotidiana.
- De otro lado, las narrativas producidas con los docentes en ejercicio facilitaron la toma de decisiones frente a la ruta a seguir para la definición de contenidos, metodologías y tareas a desarrollar con los estudiantes de ciencias de la educación de la Universidad Libre, contenidos sobre los que se diseñó el programa curricular dando lugar al *laboratorio de reconocimiento*.
- Los *grupos de conversación* con estudiantes son una valiosa herramienta pues desencasillan la relación tradicional Docente/Estudiante, en sus parámetros bancarios, para posibilitar interacciones que movilizan afectos, emociones y realizaciones en el orden cognitivo o de habilidades de pensamiento, ya que la ruptura de los esquemas rígidos favorece el diálogo, el compañerismo, la solidaridad y la co-creación. A los estudiantes les entusiasma tener el papel protagónico en sus procesos de aprendizaje y

con la motivación que les dan los grupos de conversación transitan de la pasividad a la actividad creadora a través de diferentes formas de expresión de sus narrativas.

- La *observación* es otro mecanismo que potenciado da excelentes resultados, se parte de la concientización de la importancia y valor de saber mirar-se, a sí mismo en la construcción de autoconfianza, lo que se logra confiando en los otros.
- Abrir las puertas a los jóvenes para el reencuentro con ellos mismos los lleva a valorar sus entornos vitales, a disfrutar de la naturaleza, a contemplarla y a potenciarla como recurso para la enseñanza. La observación disciplinada, además ayuda a desarrollar importantes habilidades del pensamiento, necesarias para la docencia y la investigación: descripción, comparación, delimitación, interpretación, aplicadas a los objetos, a las cosas, a la naturaleza y también al cuidado que se tiene de los otros pares de interacción.
- La observación y la conversación son dos elementos fundamentales para el desarrollo de los *talleres de reconocimiento*. Los estudiantes, después de compartir las bases conceptuales o teóricas diseñadas en el currículo del *laboratorio* las llevan a la práctica a través de los talleres en los que el juego, el arte y la memoria son el *contenido, medio y fin* para satisfacer una variada gama de necesidades asociadas a la vida personal de los seres humanos más que a sus intereses técnicos.
- Se encontró que todos los estudiantes disfrutaban del arte como medio y mediación de sus aprendizajes pues facilita la expresión de sus emociones y libera de las presiones del medio académico que focaliza su ejercicio en la escritura y la lectura, dejando de lado la expresión estética que dinamiza la expresión humana y articula la sensibilidad individual a las construcciones culturales intersubjetivas que generan pertenencia y arraigo, desde los cuales los sujetos apropian el bien colectivo de la justicia y se constituyen en ciudadanos cuidadosos de sus entornos vitales.
- Así mismo los talleres sobre memoria, además de fortalecer la esfera del autorrespeto como producto del reconocimiento de posesión y defensa de los mismos derechos que

el colectivo, genera en los estudiantes apego a la base fundamental de la esfera del amor que es la familia y la comunidad de origen con sus tradiciones y prácticas culturales.

5. Proyecciones

- Dada la importancia de la investigación realizada, se recomienda sugerir nuevos estudios que problematicen el trabajo que realizan los formadores de docentes para enriquecer su perfil profesional.
- Que se posibiliten estudios amplios sobre la ética del docente y sobre el tipo de ciudadanía (sociedad) y de sujeto que busca formar la educación, sobre las características concretas de su carácter ético-cívico, para mejorar la autopercepción de la profesión docente, y la función social que ha de cumplir.
- En el mismo sentido, y desde esta investigación se abre la inquietud sobre la necesidad de profundizar sobre la esfera de la justicia y la relevancia de la formación ética de los docentes, viendo la justicia como eje vertebral de la educación en cualquier país.
- El laboratorio de reconocimiento es una de las muchas metodologías desde las que se puede abordar la inclusión de la teoría del reconocimiento en la formación docente, por lo que vale la pena pensar, investigar e implementar otras estrategias metodológicas para su inclusión si se piensa en el orden disciplinar, es decir formas distintas de formar docentes de diferentes áreas de la educación básica, en el entendido que el reconocimiento constituye una epistemología que antecede la formación disciplinar y es fundamental en términos éticos e incluso políticos para la formación de ciudadanos participativos y conscientes de su autorrealización profesional en función de la justicia.
- Como medidas concretas para implementar la teoría del reconocimiento en la formación de docentes, se propone articular al pensum de las licenciaturas en el ciclo de formación básica tres seminarios de ética profesional que conlleven a la autorrealización práctica de los estudiantes. Cada seminario se correspondería con la aplicación práctica de cada una de las esferas del reconocimiento: inicialmente los estudiantes en segundo semestre

transitarán en la construcción intersubjetiva de la autoconfianza y adquirirán el dominio teórico de la teoría del reconocimiento en su evolución histórica y la lleven a su praxis a través del laboratorio en el que desarrollen sus habilidades emocionales, socioafectivas y las habilidades básicas del pensamiento, desarrolladas en su ciclo de formación básica; esto a través de la implementación de talleres fundamentados en el juego, el arte y la memoria.

En tercer semestre se abordaría el seminario de autorrespeto en el que de un lado los estudiantes entrarían en el dominio de las teorías de justicia con base en el estudio de las distintas generaciones de derechos y deberes fundamentales y en el orden práctico buscarán la aplicación intersubjetiva de los derechos, especialmente los que deben subsanar el malestar docente actual. Durante el transcurso del seminario se hará énfasis en el desarrollo de habilidades socioemocionales y de habilidades mentales de orden superior como la búsqueda y organización de información, la síntesis, el pensamiento sistémico y el pensamiento crítico. Este seminario llevará el mismo orden metodológico del primer seminario de ética profesional, enfatizando en las diferentes formas que desde el arte y la memoria se vienen exigiendo para la garantía de los derechos en justicia social.

Finalmente, en un tercer seminario, que se ofertará en cuarto semestre, dedicado a la autoestima se fundamentará de manera teórica y práctica el ejercicio de ciudadanía, allegando a los estudiantes a la realidad problémica del sistema educativo y de la profesión docente desde una perspectiva de autorrealización práctica, es decir, el ejercicio ético de la profesión; para este caso igualmente se atenderá a la estrategia metodológica propuesta en el laboratorio de reconocimiento enfatizando en el desarrollo de las habilidades mentales de orden superior, en las que se priorizará el manejo de información desde el pensamiento ético-crítico, la investigación educativa y la metacognición.

Referencias bibliográficas

- Abellán, J. (2009). La idea de universidad de Willhelm Von Humboldt. En Oncina, F. (Ed.), *Filosofía para la Universidad, filosofía contra la Universidad (De Kant a Nietzsche (273-297))*. Madrid: Dykinson.
- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos, XL, Número Especial (1)*, 11-28. Recuperado de mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v40nEspecial/art02.pdf
- Bajardi, A. (2015). La identidad personal en relación con la educación: características y formación del concepto. *Identidad y Educación* 106-114. Recuperado de digibug.ugr.es/bitstream/10481/37124/6/Bajardi_IdentidadPersonal.pdf
- Balbontín, C. (2015) El problema de la constitución de la intersubjetividad en el pensamiento de Husserl. *Revista Alpha*. 41, 251-268. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718.
- Bauman, Z. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Barcelona: Gedisa. Recuperado de <http://programa4x4-cchsur.com/wp-content/uploads/2016/11/Z-Bauman-retosdelaeducacionenlamodernidadliquida.pdf>
- Bermudez, H. (2016). Sobre la alienación subjetiva en la organización del trabajo actual. Una observación participante en el comercio de la alimentación al detal. Unam, México: Unam. Disponible en www.sciencedirect.com
- Butler, J. y Fraser, N. (2016). *¿Reconocimiento o redistribución? Un debate entre marxismo y feminismo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Canales, I. y Rovira, G. (2015). La importancia de la autorregulación y la empatía en la formación docente. *Revista Movimiento*, 22 (1), 157-172. Recuperado de <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/.../ImportanciaAutoregulacion.pdf>
- Cano, A. (2012). La metodología de taller en los procesos de educación popular. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 2 (2), 22-51. En *Memoria Académica*. Disponible en: http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.5653/pr.5653.pdf
- Cárcamo, H. Y Méndez, P. (2016). Imaginarios sociales en torno al comportamiento

- ciudadano docente: una mirada desde la formación inicial docente. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16(1), 1-32.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44743281010>
- Codina, M.J. (2015) *Neuroeducación en virtudes cordiales. Cómo reconciliar lo que decimos con lo que hacemos*. Octaedro, España.
- Córdoba, T. (2015). La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo. *Retos*. 28, 285-290.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=345741428049>
- Cortina, A. (2009). *Ciudadanos del mundo. Hacia una ética de la ciudadanía*. Alianza Editorial, España.
- (1998) "Universalizar la Aristocracia", en la revista Claves de la Razón práctica Barcelona. Recuperado de <http://www.ts.ucr.ac.cr/binarios/congresos/reg/slets/slets-017-090.pdf>
- Correa, E. (2015). La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización. *Educación*, 51(2), 259-275. Recuperado de https://ddd.uab.cat/pub/educar/educar_a2015v51n2/educar_a2015v51n2p259.pdf
- Charris, J., Molano, G. Y Torres, D. (2016). Caracterización de la identidad profesional de educadores. *Horizontes Pedagógicos Vol. 18(1)* 50-57. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5676753.pdf>
- Cuesta, Ó. (2018). Reconocimiento social del docente universitario: subjetividad agobiada, puja por el prestigio académico y reivindicación del acto educativo. *El Ágora*, USB. Doi. <http://dx.doi.org/10.21500/16578031.3292>
- De Haro, V. (2006). Paul Ricoeur: Caminos de reconocimiento: Tres ensayos, traducción de Agustín Neira, Madrid: Trotta, 2005, 276 pp. *Tópicos revista de filosofía*. 31, pp167-173. México. En: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=323028507008>
- De Zubiría, J. (2018) ¿Una cátedra de Historia ayudaría a resolver los problemas de la educación? Recuperado de: <http://www.semana.com/educacion/articulo/no-volvera-la-historia-a-los-colegios/554425>
- Fernandes, C. (2014). Relaciones entre la investigación y la formación docente permanente: El conocimiento necesario para la diversidad. *Estudios pedagógicos*, XL (2), 161-174. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v40n2/art10.pdf>
- Feo, R. (2015) modelo teórico para la formación docente centrado En el aprendizaje

- estratégico. *Tendencias pedagógicas*, 25, 189-206. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5164822.pdf>
- Flórez, R. y Vivas, M. (2007). La formación como principio y fin de la acción pedagógica. *Educación y pedagogía*. XIX (47), 165-173. Recuperado de <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/6680/6>
- Flórez, V., García, I., Romero, S. (2017). Prácticas inclusivas en la formación docente en México. *Liberabit Revista de psicología*. 1, 39-56. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68651823004>
- Freeman, D. (1989). Teacher Training, Development, and Decision Making: A model of Teaching and related strategies for language teacher education. *Tesol quarterly* 31 ----- (2017). The case for teachers' classroom english proficiency. *Relc Journal*
- Gadamer, H-G. (1993). *Verdad y Método: Fundamentos de una hermenéutica filosófica*. 5ª ed. Salamanca: Sígueme.
- Gaete, M. (2015). Didáctica, temporalidad y formación docente. *Revista Brasileira de Educação*, 20 (62), 596-617. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782015206203>
- Galaz, A. (2014). Fracturas de la identidad en la formación por competencias de los futuros profesores: Análisis de una experiencia. *Revista de Pedagogía*, 35 (97-98), 52-70. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65935862005>
- Galaz, A., Fuentealba, R., Cornejo, J. y Padilla, A. (2014). El desafío de transformar la formación docente y asegurar el cambio del modelo educacional. *Estudios Pedagógicos*, XL, Número Especial (1), 7-10. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718.
- García, A., Casado, E. (2008). La práctica de la observación participante. Sentidos situados y prácticas institucionales en el caso de la violencia de género. En *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. (p.p.47-73). Madrid: Pearson Educación.
- García, G. (2015). La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la Perspectiva sociotransformadora. *Revista Saber*. 27 (1), 143-151. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427739474018>
- García, M. y Cotrina, M. (2015). El aprendizaje y servicio en la formación inicial del

- profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular. *Revista Profesorado*, 19 (1), 8-25. Recuperado de <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev191ART1.pdf>
- Giroux, H. (1997). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós
- (2003). *Pedagogía y política de la esperanza: Teoría, cultura y enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- Grilli, J. y Silva, L. (2015). Análisis colectivo de las prácticas de aula. Dispositivos en la formación inicial de profesores que favorecen el aprendizaje colaborativo. *Diálogos educativos*, 29 (15), 69-89. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n29/grilli>
- Gómez, A. (2015). *Sí mismo como nadie. Para una filosofía de la subjetividad*. Madrid: Catarata
- González, F. (2008) Subjetividad social, sujeto y representaciones sociales. *Revista Diversitas – Perspectivas en Psicología*. Brasil (225-243). Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/dpp/v4n2/v4n2a02.pdf
- (2009). *Psicoterapia, subjetividad y posmodernidad*. Una aproximación desde Vigotsky hacia una perspectiva histórico-cultural. Argentina: Noveluc.
- (2013a) Subjetividad, cultura e investigación cualitativa en psicología: la ciencia como producción culturalmente situada. Chile, *Revista Límites* (13-36). Recuperado de revistafacso.ucevalpo.cl/index.php/liminales/article/view/144
- (2013b). La subjetividad en una perspectiva cultural-histórica: avanzando sobre un Legado inconcluso. *Revista CS*. Cali, Colombia, (19-42). Recuperado de https://www.icesi.edu.co/revistas/index.php/revista_cs/article/view/1565
- Gordo, A., Serrano, A. (Coord.). (2008). *Estrategias y prácticas cualitativas de investigación social*. Madrid: Pearson Educación.
- Hegel, G. (2015). *Escritos pedagógicos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Husserl, E. (1986). *Meditaciones cartesianas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Honneth, A. (1997). *La Lucha por el reconocimiento*. Barcelona: Crítica – Grijalbo

- Mondadori, Recuperado de
<https://filosinsentido.files.wordpress.com/2013/06/73040182-honneth-a-la-lucha-por-el-reconocimiento.pdf>
- (2007). *Reificación: Un estudio en la teoría del reconocimiento*. Buenos Aires: Katz.
- (2009). *Crítica del agravio moral. Patologías de la sociedad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- (2011). *La sociedad del desprecio*. Madrid: Trotta.
- (2013). *Reconocimiento y menosprecio. Sobre la fundamentación normativa de una teoría social*. Buenos Aires: Katz.
- IESALC-UPN. (2004). *La formación de los docentes en Colombia. Estudio diagnóstico*. Digital Observatory for Higher Education In Latin America and the Caribbean: Bogotá.
- Jarauta, B. (2017). La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 21 (1), 103-122.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56750681006>
- Jurado, F. (2016). Hacia la renovación de la formación de los docentes en Colombia: Ruta tradicional y ruta polivalente. *Pedagogía y Saberes*, 45, 11-22.
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*. 9, 61–72. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf
- Martín, D. (2016). La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza. *Estudios Pedagógicos XLI*, (1), 337-349. Recuperado de www.redalyc.org/pdf/1735/173541114020.pdf
- Martinez Emilio (2010). *Ética profesional de los profesores*. España, Desclee de Brouwer.
- Marucco, M. (2015). La Formación docente: un ámbito de contradicciones. *Movimento*, 2, 1-27. Recuperado de www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/download/.../194
- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley General de Educación*. Fecode, Colombia.
- (2008). *Plan Decenal de Educación 2006 - 2015*. Bogotá.
- (2012). *Políticas y sistema colombiano de formación y desarrollo profesional docente*. Bogotá.

- (2017). *Plan Decenal de Educación 2066 - 2026. El camino hacia la calidad y la equidad*. Bogotá.
- Meza, M., y Guerrero, A. (2016). Competencia moral-democrática en futuros profesores de pedagogía en educación básica en Chile ¿Importa la formación inicial docente? *Perfiles Educativos*. 154. 41-56. Recuperado de www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v38n154/0185-2698-peredu-38-154-00041.pdf
- Montes, M, y Torres, J. (2015). Las competencias socio – afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva. *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8 (3), 271-284. Recuperado de <http://www.revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/101>
- Nieto, J. y Alfageme-González, B. (2017). Enfoques, metodologías y actividades de formación docente. *Revista Profesorado*, 21 (2), 64-81 Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/download/59789/36378>
- Olaya, B., Pachón, N., Pachón, A. y Ramírez, G. (2016). Acción y reflexión: un estudio de caso con docentes en formación inicial (practicantes) de la SED. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis: TED*. Número Extraordinario. 1098-1104. Recuperado de revistas.pedagogica.edu.co/index.php/TED/article/download/4680/3836
- Paz-Delgado, C. y Estrada-Escoto, L. (2017). La competencia genérica de reconocimiento y aprecio por la diversidad humana: Evaluación en la formación inicial de docentes. *Revista electrónica Educare*, 21 (3), 1-18. doi: <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-3.19>
- Paz Sandín, E. (2003). Paradigmas en investigación educativa. En *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill. (27-44)
- Pegalajar, M. y Colmenero, M. (2015). Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa Redie*, 19 (1), 84-97. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/redie/article/view/765> *Revista de investigación educativa de la REDIECH*.
- Pereira, G. (2008). Sujeto liberal y patologías sociales. *Areté, Revista de filosofía*. 2, p. 259 – 283.
- (2010) ¿Cuál es el alcance de una teoría de la justicia? *Diánoia*, 65, p. 201–

- . (2013). Elementos constitutivos de una teoría crítica de la justicia. *Ideas y valores*, 63 – 156, 53-78
- . (2017). Cultura democrática. La proyección de la igualdad. *Revista de Ciencias Sociales*, 30 – 41, 35-54. Doi: <http://dx.doi.org/10.26489/rvs.v30i41.2>
- Pinto, R. (2012). *Principios filosóficos y epistemológicos del ser docente*. Recuperado de <https://www.universidadfutura.org/wp-content/uploads/2012/10/principios-filosoficos-y-epistemologicos-de-ser-docente.pdf> Quintero, C. y Romero, M. (2016). El colegiado docente en la formación de profesores.
- Restrepo, E., Rojas, A. (2010). *Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos*. Popayán: Colección Políticas de Alteridad. Universidad Del Cauca, Instituto Pensar.
- Rendón, C. (2012). Fichte – G. H. Mead: El orden de la intersubjetividad práctica. *Estudios de filosofía*. (89-112). Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/ef/n46/n46a06.pdf
- Ricoeur, P. (2006). *Caminos de reconocimiento. Tres estudios*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de: mercaba.org/SANLUIS/filosofía/autores/Contemporanea/Ricoeur/Caminos/%20del.
- Rico, A. (2016). La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia. *Revista Sophia*. 55-70. Recuperado de www.scielo.org.co/pdf/sph/v12n1/v12n1a04.pdf
- Rimoli, M. (2016). Articulaciones entre formación docente y prácticas profesionales. VIII Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Buenos Aires, Argentina.
- Rodríguez-Rodríguez, M. (2015). El aprendizaje por proyectos en la formación docente. *Revista Varona*, núm. 60, 42-46. www.redalyc.org/articulo.oa?id=360637746007
- Sandoval, F. (2015). La formación permanente del docente en Latinoamérica *RIDE Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 6(11), 1-18. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=498150319006>
- Sanhueza, S., Patrick, P., Hsu, Ch., Domínguez, J., Friz, M. y Quintriqueo, S. (2016). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile. *Estudios Pedagógicos XLII* (4), 183-200. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v42n4/art11.pdf>
- Santos, B de S. (2003). *Crítica de la razón indolente. Contra el desperdicio de la*

- experiencia*. Bilbao: Desclée de Brouwer. Recuperado de http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/critica_de_la_razon_indolente.pdf
- (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Uruguay: Trilce.
- Serrano, R. y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching*, 34 (1), 35-55. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/et20163413555>
- Siurana, J.C. (2009). *La sociedad ética. Indicadores para evaluar éticamente una sociedad*. Proteus, España. Recuperado: http://issuu.com/ed_proteus/docs/sociedad_etica
- Tadeu da Silva, T. (1997). El proyecto educativo de la nueva derecha y la retórica de la calidad total. En: Gentili, P. (Comp). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Argentina: Losada.
- Torres, N. (2014). Pensamiento crítico y cuestiones socio-científicas. Un estudio en escenarios de formación docente. *Enseñanza de las ciencias*, 32 (3), 701-702. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/ensciencias.1507>
- Walsh, C. (2008) “Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado” *Tabula Rasa*, 9.131–152
- Villegas, O. (2015). La formación docente un devenir en amor. SABER. Revista Multidisciplinaria del Consejo de Investigación de la Universidad de Oriente. 4. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=427744808012>
- Williamson, G., Abello, E., Ferreira, S., Espinoza, F. (2015). Formación inicial docente: Prácticas tempranas con servicio de voluntariado. *Revista electrónica diálogos educativos*.15. 90-105. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n29/williamson>
- Williamson, G., Espinoza, F., Ferreira, S. y Abello, E. (2015). Aprendizaje con servicio voluntario en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos XLI* (2), 271-286. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/estped/v41n2/art16.pdf>
- Yurén, T., Pons, L. y Briseño, S. (2016). La ética del reconocimiento: clave en la transformación de prácticas académicas. *Revista Edetania*, 50, 17-31. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6039911.pdf>

Anexos

Anexo 1. Relación de artículos del Estado del Arte

No	AUTORES	AÑO	TÍTULO	CATEGOR
1	Ávalos	2014	La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control.	Reformas Competencias
2	Bajardi	2015	Identidad personal en relación con la educación: características y formación del concepto.	Identidad
3	Canales y Rovira	2015	La importancia de la autorregulación y la empatía en la formación docente	Identidad
4	Cárcamo y Méndez	2016	Imaginario social en torno al comportamiento ciudadano docente: una mirada desde la formación inicial docente	Reformas
5	Casimiro y Borges	2014	Formación docente: un proyecto imposible	Reformas
6	Córdoba	2015	La aventura de aprender: Relato autobiográfico del viaje a Ítaca de un docente reflexivo	Identidad
7	Correa	2015	La alternancia en la formación inicial docente: vía de profesionalización	Práctica
8	Correa, Fernández, Gutiérrez-Cabello, Lozada y Ochoa-Aizpurua,	2015	Formación del profesorado, tecnología educativa e identidad docente digital.	Identidad
9	Charris, Molano y Torres	2016	Caracterización de la identidad profesional de educadores.	Identidad
10	Espinosa, Ferreira y Abello	2015		Práctica
11	Fernandes	2014	Relaciones entre la investigación y la formación docente permanente: El conocimiento necesario para la diversidad	Competencias
12	Feo	2015	modelo teórico para la formación docente centrado En el aprendizaje estratégico	Didáctica
13	Flórez, García y Romero	2017	Prácticas inclusivas en la formación docente en México.	Práctica
14	Gaete	2015	Didáctica, temporalidad y formación docente	Didáctica
15	Galaz	2014	Fracturas de la identidad en la formación por competencias de los futuros profesores: Análisis de una experiencia	Identidad
16	Galaz, Fuentealba, Cornejo y Padilla	2014	El desafío de transformar la formación docente y asegurar el cambio del modelo educacional.	Reformas
17	García	2015	La investigación en la formación docente inicial. Una mirada desde la perspectiva transformadora	Identidad
18	García y Cotrina	2015	El aprendizaje y servicio en la formación inicial del profesorado: de las prácticas educativas críticas a la institucionalización curricular.	Práctica
19	Grilli y Silva	2015	Análisis colectivo de las prácticas de aula. Dispositivos en la formación inicial de profesores que favorecen el aprendizaje colaborativo.	Identidad Práctica
20	Jarauta	2017	La construcción de la identidad profesional del maestro de primaria durante su formación inicial. El caso de la universidad de Barcelona	Identidad Práctica
21	Martín	2016	La formación docente universitaria en Cuba: Sus fundamentos desde una perspectiva desarrolladora del aprendizaje y la enseñanza	Didáctica

22	Martín y Barba	2016	¿Qué es la innovación docente? Un cambio en las prácticas o de pensamiento docente?	Práctica
23	Marucco	2015	La Formación docente: un ámbito de contradicciones	Identidad
24	Meza y Guerrero	2016	Competencia moral-democrática en futuros profesores de pedagogía en educación básica en Chile ¿Importa la formación inicial docente?	Identidad Competencias
25	Montes y Torres	2015	Las competencias socio – afectivas docentes y la formación para la práctica educativa del desarrollo personal y para la convivencia, en el marco de la educación inclusiva.	Práctica Competencias
26	Nieto y Alfageme-González	2017	Enfoques, metodologías y actividades de formación docente.	Reformas
27	Nuñez y Villamor y Longueira	2017	Pedagogías emergentes: Una mirada crítica para una formación democrática del profesorado	Reformas
28	Olaya, Pachón, Pachón y Ramírez	2016	Acción y reflexión: un estudio de caso con docentes en formación inicial (practicantes) de la SED	Práctica
29	Paz-Delgado y Estrada-Escoto	2017	La competencia genérica de reconocimiento y aprecio por la diversidad humana: Evaluación en la formación inicial de docentes	Práctica
30	Pegalajar y Colmenero	2015	Actitudes y formación docente hacia la inclusión en Educación Secundaria Obligatoria	Práctica
31	Quintero y Romero	2017	El colegiado docente en la formación de profesores	Identidad
32	Rico	2016	La gestión educativa: Hacia la optimización de la formación docente en la educación superior en Colombia	Didácticas Reformas
33	Rimoli	2016	Articulaciones entre formación docente y prácticas profesionales.	Práctica
34	Rodríguez-Rodríguez	2015	El aprendizaje por proyectos en la formación docente	Didáctica
35	Sandoval	2015	La formación permanente del docente en Latinoamérica	Reformas
36	Sanhueza, Patrick, Hsu, Domínguez, Friz y Quintriqueo	2016	Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente: El caso de tres universidades regionales de Chile	Competencias Práctica
37	Serrano y Pontes	2016	El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria	Identidad
38	Torres	2014	Pensamiento crítico y cuestiones socio-científicas. Un estudio en escenarios de formación docente	Competencias
39	Torres, Badillo, Valentín y Ramírez	2014	Competencias docentes	Competencias
40	Torres y Charris	2016	Caracterización de la identidad profesional a través de análisis de dinámicas de reconocimiento en los educadores	Identidad
41	Villegas	2015	La formación docente un devenir en amor	Identidad
42	Williamson, Abello, Ferreira y Espinoza,	2015	Formación inicial docente: Prácticas tempranas con servicio de voluntariado	Identidad Práctica
43	Williamson, Espinoza, Ferreira y Abello	2015	Aprendizaje con servicio voluntario en la formación inicial docente	Práctica
44	Yurén, Pons, y Briseño	2016	La ética del reconocimiento: clave en la transformación de prácticas académicas.	Didáctica
45	Zapata	2016	El papel de la autorregulación y el reconocimiento del otro en la formación docente	competencias

Anexo 2 Talleres de reconocimiento

AUTORREALIZACIÓN PRÁCTICA	AUTOCONFIANZA
NOMBRE DEL TALLER	<i>Universo de sensaciones</i>
PROPÓSITO	Adquirir seguridad física y emocional en la exteriorización de necesidades y sentimientos propios, a través de actividades lúdicas y artísticas para el desarrollo emocional y socio afectivo.
TIEMPO PREVISTO	4 HORAS
SECUENCIA DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<i>Introducción</i>	<p>Un poema puede ser la excusa perfecta para refugiarse en un parque, lejos del mundanal ruido, entregarse a la contemplación y al contacto con la naturaleza, sus formas, colores, sonidos, texturas. Liberar el cuerpo y entregarlo al contacto directo con el entorno nos lleva a sentir la profunda relación de nuestro ser con el cosmos y a reflexionar sobre la necesaria y absoluta dependencia del mundo exterior. El taller también nos lleva a explorar con nuestros sentidos las sensaciones que logramos en contacto con el medio y todas las emociones y sentimientos afloran de este contacto entre nuestros dispositivos internos y la exterioridad.</p> <p>Introducción Se realizan acuerdos básicos para el buen desarrollo del taller.</p>
<i>Transición temática</i>	Se presenta el objetivo del taller y una breve síntesis de los marcos de referencia teóricos: De un lado la teoría del reconocimiento del filósofo alemán Axel Honneth, de otro lado, la teoría del desarrollo sensorial desde la neurofisiología y la teoría de las emociones de Antonio Damasio.
<i>Integración</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Ubicados en el parque o jardín botánico se realizan ejercicios de estiramiento y la reverencia solar para la concientización de la importancia del sol para la vida, así como del taller de los sentidos para la autoconfianza.
<i>Reflexión y expresión</i>	<p>Individuales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caminar en silencio, escuchar los sonidos próximos y lejanos, mirar cerca, lejos, oler profundamente diferenciar el aroma de la vegetación. - Tocar el césped, las hojas, las piedras, el agua los troncos. - Sentirse árbol, sentirse prójimo, sentir su propio palpitar. <p>Grupales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Caminar descalzos sobre el césped. Acostados boca abajo acariciar el césped, observar su microcosmos, escuchar el palpitar de la tierra... - Acostados boca arriba, focalizar en el cielo un punto lejano. - Escuchar el entorno (el trinar de las aves, el palpitar propio). - Sentados en el prado y en círculo cada cual se expresa frente a sus sensaciones, percepciones, sentimientos y emociones suscitadas por el contacto con el entorno natural y la importancia que tienen en su desarrollo vital.
<i>Relajación y bienestar</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se realiza la lectura del poema de Mario Benedetti "A la izquierda del roble" y se dialoga sobre su contenido y la experiencia previa de los sentidos, mientras los estudiantes van dibujando sobre la hoja del poema sus percepciones, sensaciones y emociones al contacto con la naturaleza, el espacio relajante del jardín botánico, los sonidos de las aves, el viento, el agua.
<i>Beneficios pedagógicos</i>	Los estudiantes complementan sus dibujos reflejando por medio del dibujo y el color sus percepciones, emociones y sentimientos asociados a la

	experiencia sensorial en contextos naturales.
AUTORREALIZACIÓN PRÁCTICA	AUTOCONFIANZA
NOMBRE DEL TALLER	<i>Historia de las miradas</i>
PROPÓSITO	
TIEMPO PREVISTO	4 HORAS
SECUENCIA DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<i>Introducción</i>	<p>Las miradas de amor, las miradas asesinas, ese complejo sentido que nos permite aprehender el mundo, darle color, forma, dimensiones... La mirada ata a otros a las cosas, la mirada nos descubre pero también nos encarcela.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acordamos hacer silencio a la hora de la lectura y la reflexión, respetar la palabra de los compañeros, así como su integridad física y emocional y compartir con confianza nuestra experiencia.
<i>Transición temática</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se aborda la exposición de los fundamentos teóricos sobre los sentidos, la percepción, el proceso neuronal y su relación con las emociones y la cognición.
<i>Integración</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se realizan ejercicios de calentamiento físico y se focaliza en calentamiento ocular (calentar, tapar, abrir, cerrar, apretar los músculos oculares, ver en rojo, ver el tercer ojo...
<i>Reflexión y expresión</i>	<ul style="list-style-type: none"> - En salón cerrado y en disposición de círculo, se realiza la contextualización histórica y la lectura del cuento “Historia de las miradas”. - Al finalizar la lectura se realizan preguntas de comprensión del texto (cómo funcionan los ojos, qué es mirar, cómo se mira hacia adentro, cómo se enseña a mirar, por qué es tan importante...). - Se procede a proponer y realizar el juego “El asesino” en el que una persona designada a escondidas del grupo “mata el ojo” secretamente a sus compañeros para “asesinarlos con su mirada”, los muertos van saliendo del juego, hasta que alguno de los participantes descubra quién es el asesino; se pueden implementar variables para hacer el juego más divertido. - Se reflexiona sobre el cuento, los sentidos, la mirada, su conexión con las emociones, las diferentes miradas, su importancia en la investigación, etc.
<i>Relajación y bienestar</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se propone hacer parejas y mirar una a otra tratando de ubicar qué se encuentra mirando en los alrededores. - Los demás participantes pueden proponer otras actividades.
<i>Beneficios pedagógicos</i>	<p>Realizamos una obra individual o colectiva (música, pintura, composición, poema, canción) en la que se expresa la relación sensación – emoción – cognición.</p> <p>Expresamos en las carpetas la reflexión personal sobre la importancia de mirar-se</p>

AUTORREALIZACIÓN PRÁCTICA	AUTOCONFIANZA
NOMBRE DEL TALLER	<i>Confío en ti... confío en mí</i>
PROPÓSITO	
TIEMPO PREVISTO	6 HORAS
SECUENCIA DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<i>Introducción</i>	<p>Sabemos ya del proceso a través del cual percibimos el mundo y cómo el mundo externo genera emociones, el día frío y gris entristece, la música transforma las emociones, ver cosas bellas alegra, indigna ver al niño con hambre y sin abrigo, enoja amar sin ser amado, la oscuridad acobarda. Manejar las emociones nos puede salvar de la muerte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Acordamos estar dispuestos a trabajar en grupo protegiendo la integridad física y emocional de nuestros compañeros.
<i>Transición temática</i>	Se presenta el objetivo del taller y sus fundamentos teóricos, la importancia de conocer las habilidades emocionales para su regulación y la teoría del marcador somático que enfatiza en la relación entre respuesta emocional y razonamiento.
<i>Integración</i>	Se realiza el juego de El teléfono roto que consiste en pasar un mensaje secreto de estudiante en estudiante para finalmente saber si el mensaje inicial es el mismo que llega hasta el último participante, de lo contrario se analiza qué factores llevaron a que se modificara el mensaje, también se concluye que no se puede confiar en todo lo que escuchamos y que debemos ser atentos y críticos frente a los chismes, las noticias, los mensajes de las redes sociales, pues no podemos confiar a ojo ciego. Se pregunta, ¿En quién podemos confiar, por qué podemos confiar?, ¿Cómo confiar en nosotros mismos? ¿Por qué es importante la autoconfianza?
<i>Reflexión y expresión</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se presentan imágenes en las que los personajes son vulnerados (fútbol, maltrato infantil, violencia hacia mujeres, guerra...), seguidamente se presentan imágenes de situaciones cómicas y felices, tristes, etc. - Cada estudiante expresa sus emociones por cada situación a través de caricaturas. - Se organizan cuatro grupos por cada habilidad emocional, primero analizan las caricaturas para conocer en qué situaciones sus emociones concuerdan y en cuáles no. - A cada grupo se entrega el concepto de una habilidad emocional (expresión, facilitación, comprensión, regulación). - Cada grupo prepara un drama o juego que permita entender la habilidad y la reacción adecuada, para compartir con los demás grupos. - Se realiza la puesta en común en la que se van analizando las apuestas de cada grupo y concluyendo sobre la reacción propia “marcador somático” y los efectos de no seguirlo.
<i>Relajación y bienestar</i>	Se proponen juegos por parte de docente y estudiantes, en los que cada cual pone a disposición formas de regulación emocional ante situaciones tensionantes (con ojos vendados cada cual es empujado y sostenido por sus compañeros sin perder el punto de apoyo en el suelo; arrojarse al vacío; con ojos cerrados escuchar mucho ruido y lograr destacar una señal en particular...).
<i>Beneficios pedagógicos</i>	Cada estudiante expresa a través de dibujos u otros medios los momentos que le desestabilizaron y cuando adquiere autoconfianza (cuál es la sensación).

AUTORREALIZACIÓN PRÁCTICA	AUTOCONFIANZA
NOMBRE DEL TALLER	<i>Mascarada sincerada</i>
PROPÓSITO	Lograr el autorreconocimiento desde la mirada intrasubjetiva en la que cada cual se autodescubre en sus emociones, sentimientos y acciones.
TIEMPO PREVISTO	Ocho horas – dos sesiones
SECUENCIA DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<i>Introducción</i>	Vivimos inmersos en tantos mundos como rostros vemos, no sabemos que contienen, por eso colocamos sobre nuestros rostros máscaras que nos protegen, nos vestimos como dicta el colectivo ocultando nuestros cuerpos y miedos, con el tiempo dejamos de ser sinceros y hasta aparecemos extraños frente al espejo. - Se conviene con los estudiantes el respeto hacia sí mismo y hacia los demás, la escucha paciente y la participación activa para el éxito de nuestro propósito que es la autoconfianza.
<i>Transición temática</i>	Se contextualiza la actividad en el marco de los talleres de autoconfianza que se vienen desarrollando, esta vez el objetivo es que cada cual se ausculte (diagnóstico, autoexploración) que le lleve a autorreconocerse.
<i>Integración</i>	Jugamos en los prados de la universidad a “tres pies” por parejas se amarran un pie y corren en competencia con las otras parejas. De espaldas por parejas se entrecruzan los brazos y se avanza en competencia con las otras parejas.
<i>Reflexión y expresión</i>	Se realiza la lectura del cuento de Kalil Gibran <i>El Loco</i> (1918), se entrega por grupos la versión de los siete locos que lo habitaban, para ser interpretados por cada grupo. Los grupos realizan su dramatización y después en común se interpreta el cuento y su versión adaptada, se consideran las opiniones de los estudiantes sobre la historia de las máscaras, se les invita a reflexionar sobre las máscaras que cada cual lleva sobre su rostro y le impide recibir el sol de frente.
<i>Relajación y bienestar</i>	- Se invita a los estudiantes a traer los materiales necesarios para la elaboración de máscaras en la próxima clase, según la preferencia del grupo (yeso, papel mache, tela, tijeras, pegante, vinilos...) - En las siguientes cuatro horas cada estudiante trae su material y después de ver tutoriales en internet sobre técnicas de elaboración de máscaras y escuchar algunas orientaciones de la docente, se organizan por grupos, realizan el boceto de sus máscaras y proceden a elaborarlas. - Para cualificar el ambiente de trabajo se coloca música. - En puesta en común los estudiantes conversan libremente sobre la experiencia.
<i>Beneficios pedagógicos</i>	En la carpeta cada estudiante realiza la reflexión sobre su vida, sus temores, sus máscaras y para que las usa. En la segunda sesión de este taller se retoma la reflexión sobre el papel de las máscaras en nuestras vidas, la posición ética frente a la profesión y se procede a la elaboración de las máscaras en la que cada estudiante elabora su propio diseño. De manera grupal se apoyan en la elaboración de las máscaras y en la facilitación de materiales y en la puesta en escena que se puede referir al <i>juego de las siete máscaras</i> .

AUTORREALIZACIÓN PRÁCTICA	AUTORRESPECTO
NOMBRE DEL TALLER	<i>Música del recuerdo</i>
PROPÓSITO GENERAL	Aprender a considerarse titular de los mismos derechos que el colectivo, para garantizar la autorrealización práctica como sujeto, por medio del manejo socio afectivo y un trabajo de la memoria que favorezca la apropiación y exigencia colectiva de derechos en la diversidad.
TIEMPO PREVISTO	TRES HORAS
SECUENCIA DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<i>Introducción</i>	<p>La música, las letras y composiciones rítmicas nos llenan de vida y nos traen a la memoria hechos vividos, seres queridos, momentos cargados de emociones, ya decían los abuelos, recordar es vivir.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se realizan acuerdos básicos para el buen desarrollo del taller: Escuchar con respeto, ser auténtico, ser empático.
<i>Transición temática</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se presenta el objetivo del taller y una breve síntesis de los marcos referenciales: La subjetividad es una construcción cultural en interacción, nos permite reconocer la diversidad cultural y reconocernos como parte de grupos, colectivos, comunidades. La memoria es la herramienta fundamental. - Se presenta la tesis de Halwasch sobre la memoria individual y la memoria colectiva. - Los estudiantes proponen sus conceptos sobre memoria.
<i>Integración</i>	Se propone el juego “Stop”, cada cual elabora su cuadro con cuatro columnas (comidas, lugares, canciones, costumbres sociales). El docente dice una letra y los participantes llenan las columnas con palabras que inicien con la letra y se refieran a las categorías de cada columna. Quien termine primero dice “stop”, lee sus palabras y si no hay errores se pasa a otra letra. También se puede jugar por grupos. Al final se concluye que por medio de la memoria recordaron aspectos asociados a culturas regionales y juveniles, étnicas, alimentos, ritmos musicales, etc.
<i>Reflexión y expresión</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se orienta a que cada participante seleccione una canción para compartir con el grupo, dicha canción debe obedecer a ciertas características (ser en español, identificar con grupo familiar o cultural, estimular las emociones por su impacto en el recuerdo de un evento, anécdota o situación que ha marcado la vida del participante e incluso de un grupo particular. Como ejemplo el docente presenta su canción. - Cada estudiante presenta su canción utilizando su celular o equipos de sonido a mano. - Se respeta su decisión de contar la situación que le hace recordar la canción que seleccionó y se escucha con atención y respeto tanto la canción como su intervención. - Se realiza la reflexión grupal al respecto del valor de la música en la construcción de la memoria individual y colectiva haciéndonos parte de colectivos culturales, de edad, ciclo vital, etc.
<i>Relajación y bienestar</i>	Se seleccionan canciones que faciliten la interacción a través del baile y se juega a bailar solos, por parejas, por grupos de tres, etc.
<i>Beneficios pedagógicos</i>	<p>La mitad del grupo escribe un breve texto en el que reflexione sobre música y memoria, para leer en el próximo encuentro. Se orienta para que realicen una síntesis sobre gustos musicales de los jóvenes, raíces de la memoria.</p> <p>La otra mitad del grupo recupera fotografía y videos de la actividad para realizar una edición de las músicas del recuerdo que se presenta con el texto en la próxima sesión.</p>

AUTORREALIZACIÓN PRÁCTICA	AUTORRESPETO
NOMBRE DEL TALLER	<i>Objetos (fotos) de la memoria</i>
PROPÓSITO DEL TALLER	Reconstruir historias familiares, comunitarias, costumbres de época, modas y gustos... entre otros constructos de la memoria.
TIEMPO PREVISTO	SEIS HORAS
SECUENCIA DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<i>Introducción</i>	<ul style="list-style-type: none"> - En el taller anterior se da la orientación de traer un objeto que se conserve de la época de la niñez o la adolescencia. (Una variante puede ser traer una fotografía familiar de época). - Se pide que todos los participantes valoremos y respetemos el recuerdo del otro y colaboremos con preguntas para estimular la memoria. - Se pide colaboración para montar una escenografía que favorezca la presentación. (cortinas, manteles, mesas o paneles, cinta para pegar los materiales, música que acompañe el ejercicio).
<i>Transición temática</i>	Se contextualiza el taller desde la teoría de Armando Silva que encuentra en el recurso fotográfico un importante argumento para reconstruir historias familiares, comunitarias, costumbres de época, modas y gustos... entre otros constructos sociológicos de la memoria.
<i>Integración</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se coloca música seleccionada por los estudiantes mientras van realizando el montaje de la exposición. Cuando ya esté puesta y ambientada todos salimos del salón de exposición, se organizan grupos de cinco compañeros para que entren a ver la exposición sin ningún tipo de guía. - Al salir cada grupo elabora un texto en el que exponen la lectura que han realizado de la exposición, impactos emocionales y elaboraciones sobre formas posibles de reconstrucción de la memoria.
<i>Reflexión y expresión</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Después de pasar todos los estudiantes por la exposición de objetos (fotos) de la memoria, realizamos la socialización de los hallazgos (diferentes lecturas: los objetos de la memoria se organizaron visualmente por épocas, tipos de objetos, modas, fiestas comunes en las fotos, deportes, lugares, etc.). - Después de este análisis se retorna al salón de exposición y cada cual cuenta por qué seleccionó su foto y su objeto.
<i>Relajación y bienestar</i>	Cada estudiante se compromete a realizar un collage o composición sobre objetos – fotos de la memoria, con fundamentos teóricos.
<i>Beneficios pedagógicos</i>	Se hace una recomposición grupal del proceso atendiendo a las clasificaciones de los objetos o fotografías que se hicieron.

AUTORREALIZACIÓN PRÁCTICA	AUTORRESPETO
NOMBRE DEL TALLER	<i>Silencio en el paraíso</i>
PROPÓSITO	Identificar las raíces del conflicto en la vulneración de los derechos humanos.
TIEMPO PREVISTO	CUATRO HORAS
SECUENCIA DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
	Todos los seres humanos tenemos derecho a la vida, la vida no se compra, no se presta, no se vende... solo en Colombia la vida tiene precio, el precio de la

<i>Introducción</i>	<p>mentira, del encubrimiento de la corrupción, se pone precio a la vida de los más pobres e indefensos a causa de una guerra injusta que hay que mantener a como dé lugar.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se organiza el espacio para la presentación de la película “Silencio en el paraíso” (imagen, sonido). - Se solicita a los estudiantes silencio, atención y respeto a la audiencia.
<i>Transición temática</i>	Se realiza una breve reflexión al respecto de los DH – tus derechos son mis derechos, en el marco de la historia del conflicto armado en Colombia y los matices que adquiere por los falsos positivos que son desenmascarados como artimaña del gobierno para mostrar resultados en la guerra de Estado contra las guerrillas.
<i>Integración</i>	Se realiza la presentación de la película posterior a la cual se invita a pensar sobre las condiciones de vida de los jóvenes en Colombia, la vulneración del derecho a una vida digna, educación, salud, empleo recordando la propia condición y situación.
<i>Reflexión y expresión</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se problematiza sobre el conflicto armado: actores, causas, consecuencias. - Se concluye sobre los derechos humanos, su vulneración y el papel de la educación frente al conflicto.
<i>Relajación y bienestar</i>	Se invita a expresar las emociones y sentimientos que propició la película a través de la forma y el color y por qué les impacta en términos de autorrespeto. Se concluye analizando el valor del cine en educación.
<i>Beneficios pedagógicos</i>	Se invita a los estudiantes a documentarse desde distintas fuentes frente al conflicto armado y el proceso de paz en Colombia, semejanzas y diferencias con otros casos conocidos en el orden nacional e internacional.

AUTORREALIZACIÓN PRÁCTICA	AUTORRESPETO
NOMBRE DEL TALLER	<i>Cuánta tierra necesita un hombre</i>
PROPÓSITO	Identificar, clasificar, relacionar y proponer acciones para el autorrespeto en relación a la exigencia de los D.H.
TIEMPO PREVISTO	Dos sesiones – seis horas
SECUENCIA DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<i>Introducción</i>	Con base en las lecturas previas realizadas por los estudiantes se aborda el tema del conflicto en Colombia por la posesión, tenencia, desplazamiento propiciado por el problema agrario, la concentración del poder y de tierras en pocas manos. Se pregunta a quién corresponde el derecho, por qué, cómo afecta el conflicto de tierras a la escuela...
<i>Transición temática</i>	Se aborda la teoría del reconocimiento en su segunda esfera, los fundamentos teóricos del menosprecio en la vulneración de los derechos fundamentales y los DIH. Se realiza la transición a la filosofía positiva para llegar al autorrespeto como concreción de la autorrealización práctica.
<i>Integración</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se coloca un tema musical de la memoria “Ricardo Semilla” interpretado por Ana y Jaime. - Después de escucharlo atentamente y elaborar un dibujo que represente la interpretación individual de la letra, se comparten los dibujos e interpretaciones.
<i>Reflexión y expresión</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes se organizan por grupos y se les entrega el texto del cuento de León Tolstoi, <i>Cuánta tierra necesita un hombre</i>, - Se da un tiempo prudencial para su lectura y reflexión sobre el contenido del cuento.

	<ul style="list-style-type: none"> - Se propone realizar un performance o instalación que dé cuenta del análisis del cuento aplicado a la realidad nacional. - Se entrega a cada grupo la ruta virtual para bajar un material documental o bibliográfico que da a conocer la situación del país en cuanto a concentración de tierras, destinación, etc.
<i>Relajación y bienestar</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Se da tiempo para que planeen su trabajo - En próxima sesión por grupos presentan sus trabajos de investigación, creación y montaje de sus propuestas, con las que dan cuenta del conocimiento e interiorización de las distintas generaciones de D.H. aplicados a sus vivencias.
<i>Beneficios pedagógicos</i>	<ul style="list-style-type: none"> - Los estudiantes reconocen, diferencian, comparan los D.H. y su vulneración en el caso nacional. - Los estudiantes proponen formas y estrategias de intervención pedagógica para el aprendizaje e interiorización de los D.H.

AUTORREALIZACIÓN PRÁCTICA	AUTOESTIMA
NOMBRE DEL TALLER	<i>Historia de los otros</i>
PROPÓSITO GENERAL	Apreciar las capacidades y formas de vida desarrolladas individualmente a las que es inherente el principio de diferencia igualitaria, es decir, cuando el individuo adquiere la aprobación intersubjetiva necesaria en sus aspiraciones de unicidad e irremplazabilidad, autoafirmación ética que se refleja en la autoestima, al sentirse valorado por sus compañeros de interacción en sus capacidades específicas.
TIEMPO PREVISTO	Reconocerse en las diferencias, valorando el aporte que hace la diversidad a la construcción intersubjetiva de conocimientos.
SECUENCIA DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<i>Introducción</i>	En primer lugar se anuncia el inicio de los talleres de autoestima, el propósito general de esta serie de talleres y las competencias que se deben desarrollar para el logro de la autoestima. Se solicita de todo el grupo colaboración y solidaridad para sacar adelante el propósito.
<i>Transición temática</i>	Se realiza la contextualización filosófica y teórica de la esfera del reconocimiento que se corresponde con la autoestima. Se dan orientaciones bibliográficas para indagar sobre el tema.
<i>Integración</i>	Se realiza una dinámica de integración que consiste en que los estudiantes se agrupen en torno a fotografías con pinturas de arte abstracto, al encontrarse tratan de entender por qué seleccionaron la pintura que los agrupa y cómo la interpretan. Al final concluyen y presentan al resto del grupo sus apreciaciones.
<i>Reflexión y expresión</i>	Conservando los grupos organizados se entrega el texto del cuento <i>Historia de los otros</i> , escrito por el Subcomandante Marcos perteneciente al EZLN y se realiza la lectura colectiva. Los estudiantes sacan conclusiones sobre la diferencia y el respeto, entre otros temas que plantea el cuento.
<i>Relajación y bienestar</i>	Los estudiantes plantean juegos que posibiliten el desarrollo de la empatía hacia las diferencias y sobre el proceder frente a situaciones marcadas que viven en la cotidianidad en las que es importante reconocer y valorar las diferencias.
<i>Beneficios pedagógicos</i>	Cada grupo elabora una pintura en la que se reflejan las diferencias de gustos, modas, culturas, orígenes étnicos y regionales, diferencias sexuales de los estudiantes del grupo.

AUTORREALIZACIÓN PRÁCTICA	AUTOESTIMA
NOMBRE DEL TALLER	<i>Mariposas verdes</i>
PROPÓSITO	Identificar diferentes formas de discriminación ocasionadas por estereotipos anclados en la memoria.
TIEMPO PREVISTO	Cuatro horas
SECUENCIA DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<i>Introducción</i>	La educación históricamente ha excluido a personas con características diferentes a los estereotipos que se constituyen en norma por efecto de los medios de comunicación y de los prejuicios. El docente debe prepararse para vivir en contextos marcados por las diferencias y para resolver los conflictos que devienen de la discriminación. Para ello, debe comprenderse en las diferencias y asumir una actitud de respeto y valoración de los otros para poder actuar en solidaridad.
<i>Transición temática</i>	Se orienta para la lectura de la política pública educativa sobre inclusión y otros materiales bibliográficos que refieran el tema.
<i>Integración</i>	Se realiza la presentación de la película <i>Mariposas verdes</i> que recrea la historia real de un joven que es discriminado por su condición sexual y los hechos que acompañan su decisión de suicidarse.
<i>Reflexión y expresión</i>	Después de ver la película se presentan fotografías de personas y colectivos en condición diferencial, los estudiantes realizan una puntuación secreta a las fotografías con situaciones hacia las que cree hay más discriminación; después recrea las situaciones en que se dan dichas formas de discriminación en diálogo con sus compañeros, buscando las causas y las consecuencias.
<i>Relajación y bienestar</i>	Se realizan ejercicios de yoga para distensionar el ambiente, respiración, estiramiento y asanas. Seguidamente se realiza el Juego del Espejo, se organizan grupos de tres estudiantes en donde uno es el actor, el otro es espejo y el tercero orienta las acciones del actor que se reflejan en el espejo.
<i>Beneficios pedagógicos</i>	Se realiza trabajo individual en las carpetas para expresar emociones, sentimientos y reacciones en torno al tema propuesto.

AUTORREALIZACIÓN PRÁCTICA	AUTOESTIMA
NOMBRE DEL TALLER	<i>Ahora vienen por mí...</i>
PROPÓSITO	Reconocer la importancia de la intersubjetividad en la fundamentación de la identidad individual y profesional.
TIEMPO PREVISTO	cuatro horas
SECUENCIA DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<i>Introducción</i>	La falta de solidaridad ocasiona grandes problemas a la sociedad, estos se reflejan en la escuela y en los demás espacios de la vida económica y política. Ser solidarios parte de reconocernos en la diferencia de forma positiva.
<i>Transición temática</i>	Se analiza con los estudiantes el concepto de Autoestima: Apreciación de las capacidades y formas de vida desarrolladas individualmente a la que es inherente el principio de diferencia igualitaria, es decir, cuando el individuo adquiere la aprobación intersubjetiva necesaria en sus aspiraciones de unicidad e irremplazabilidad, autoafirmación ética que se refleja en la autoestima, al sentirse valorado por sus compañeros de interacción en sus

	capacidad específicas. (Honneth, 2013: 28-30)
<i>Integración</i>	Se realiza una actividad lúdica <i>El regalo invisible</i> a través de la cual cada estudiante se manifieste autoestima y después lo haga con sus compañeros, brindando un regalo invisible y expresando la razón por la que brinda dicho regalo (aprecio, respeto, valoración...). El compañero trata de descubrir qué le obsequiaron.
<i>Reflexión y expresión</i>	Cada estudiante recibe copia del poema de Bertolt Brecht <i>Ahora vienen por mí pero es demasiado tarde</i> . Realiza lectura individual y elabora su propio poema, cuento, escrito o dibujo en el que expresa situaciones similares que ha vivido o conocido y la forma como piensa se puede resolver.
<i>Relajación y bienestar</i>	Los estudiantes proponen una actividad lúdica en la que puedan expresar afecto y solidaridad.
<i>Beneficios pedagógicos</i>	En la próxima clase se realiza la lectura y exposición de los trabajos individuales que señalan rutas de autoestima y solidaridad.

AUTORREALIZACIÓN PRÁCTICA	AUTOESTIMA
NOMBRE DEL TALLER	<i>Obra de teatro: Solidaridad para la inclusión.</i>
PROPÓSITO	Valorar los aportes del laboratorio de reconocimiento en la autorrealización práctica de los estudiantes.
TIEMPO PREVISTO	Seis horas
SECUENCIA DIDÁCTICA	DESCRIPCIÓN DE LAS ACTIVIDADES
<i>Introducción</i>	Cada semestre vamos a teatro, para conocer esta expresión artística y disfrutarla. En esta ocasión el teatro será un modelo que podemos rescatar para expresar los aprendizajes que deja el <i>Laboratorio de Reconocimiento</i> .
<i>Transición temática</i>	Se realiza una retrospectiva general del <i>Laboratorio de Reconocimiento</i> , encontrando sus aciertos y proponiendo formas de subsanar sus debilidades. Se sintetizan los contenidos y su importancia y se diligencia el instrumento de valoración de reconocimiento.
<i>Integración</i>	Cada grupo propone un tema de los que se trabajaron en el <i>Laboratorio de Reconocimiento</i> para realizar una obra de teatro (de títeres, máscaras, sombras...)
<i>Reflexión y expresión</i>	Por grupos los estudiantes preparan su presentación.
<i>Relajación y bienestar</i>	Para el cierre de la experiencia se prepara la despedida en la que cada cual aporta al convite (frutas, refrescos, dulces, etc.).
<i>Beneficios pedagógicos</i>	En la despedida cada grupo presenta su obra de teatro en la que da cuenta de las competencias, habilidades y conocimientos adquiridos y desarrollados en el <i>Laboratorio de Reconocimiento</i> .

Anexo 3 Validación de talleres

TRAYECTOS COMPARTIDOS

Grupo Actual

El propósito de este cuestionario es conocer el impacto del proceso académico desarrollado en el “seminario lineamientos generales de la investigación” en términos de aprendizajes para la vida y el ejercicio docente – investigativo en reconocimiento de los dispositivos internos y la externalidad problemática que constituyen la esencia del ser docente.

1. Datos socio – demográficos

Sexo

- Femenino
- Masculino
- Otro

Edad

- Entre 16 y 18 años
- Entre 19 y 21 años
- Entre 22 y 24 años
- Mayor de 25 años

Desarrolló sus estudios de básica secundaria en colegio

- Público – oficial
- Privado - particular

Universidad en que estudia

- Pública
- Privada

País _____

Programa académico _____

Semestre que cursa actualmente _____

Usted trabaja

- Si
- No

Tiene hijos

- Si
- No

2. Talleres de reconocimiento

A continuación, encontrará un conjunto de afirmaciones que describen circunstancias o acciones durante la realización de algunos talleres de reconocimiento en el marco del desarrollo del laboratorio de reconocimiento. Lea cada afirmación y valore dependiendo

del nivel de aprendizaje (sensible, emocional, socioafectivo, cognitivo) adquirido.

1. Leer o escuchar cuentos como “La historia de las miradas” en los *Relatos del Viejo Antonio* (Pacheco, 2004), sirven para adquirir conciencia de los sentidos, su importancia, valor y potencial como fuentes para conocer.
 - Nada
 - Algo
 - Poco
 - Bastante
 - Mucho
2. Jugar al “Asesino” después de reflexionar sobre la importancia de la mirada (y todos los sentidos) como mediación entre el mundo externo y el interno, genera autoconfianza al favorecer la interacción grupal en la que conozco y me doy a conocer.
 - Nada
 - Algo
 - Poco
 - Bastante
 - Mucho
3. El taller en el que por medio de representaciones artísticas, deportivas y recreativas realizaron la presentación grupal destacando los gustos, preferencias y oficios de los y las estudiantes, facilitó la integración grupal, el autoconocimiento, el respeto al escuchar a los demás, entre otras habilidades emocionales y socioafectivas
 - Nada
 - Algo
 - Poco
 - Bastante
 - Mucho
4. La salida pedagógica al Jardín Botánico de Bogotá sirvió para entrar en sí mismo, auscultarse e interiorizar sensaciones, emociones y para reflexionar sobre la importancia del entorno natural en los procesos de aprendizaje.
 - Nada
 - Algo
 - Poco
 - Bastante
 - Mucho
5. El arte en general y la música en especial favorecen la expresión de las emociones y nos invitan a ver más allá y a ponerse en los zapatos del otro (empatía) para entenderlo y brindarle nuestro apoyo, en el caso de ser docentes.
 - Nada
 - Algo
 - Poco
 - Bastante
 - Mucho
6. El juego “Confío en mi... confío en ti” en el que con diferentes ejercicios deposita su cuerpo, sus temores, sus inseguridades en manos del grupo (caminar a ciegas, dejarse caer...) le genera autoconfianza recíproca
 - Nada

- Algo
 - Poco
 - Bastante
 - Mucho
7. Dramatizar, hacer mímica o parodia de situaciones de la vida cotidiana con previa planificación contribuye al conocimiento y aplicación de las habilidades emocionales y socioafectivas en la vida práctica, además de empatía hacia grupos humanos diversos (mujeres, etnias, población vulnerable).
- Nada
 - Algo
 - Poco
 - Bastante
 - Mucho
8. Ver y analizar la película “Intensamente” favorece que identifique las dimensiones del cerebro humano, las apropie, reconozca y valore mis propias emociones, afectos, imaginación y otras habilidades mentales, y las ponga en escena en interacción con el grupo por medio de dibujos y juegos.
- Nada
 - Algo
 - Poco
 - Bastante
 - Mucho
9. La película “Los niños invisibles” de Lisandro Duque, me llevó a otros tiempos y lugares, y me enseñó que la imaginación no tiene límites de edad, identificación sexual, profesión. Es el deseo y la motivación los que me ayudan a imaginar una mejor educación con fuentes como los cuentos, el juego y el arte.
- Nada
 - Algo
 - Poco
 - Bastante
 - Mucho
10. Es importante que un docente en formación tenga conocimiento teórico y dominio de las habilidades emocionales (percepción y comprensión, facilitación, regulación) socioafectivas (intra-interpersonales, comunicación y resolución de problemas) y de la importancia de la imaginación para investigar y poder enseñar lo que los niños, adolescentes y jóvenes de hoy necesitan
- Nada
 - Algo
 - Poco
 - Bastante
 - Mucho

3. Niveles de reconocimiento adquiridos

Para este ejercicio se aplicó la escala Likert en dos momentos, en el primero, como apoyo diagnóstico y con dos afirmaciones se valora el nivel de satisfacción de los estudiantes con su proceso formativo y su percepción frente al reconocimiento de la labor docente:

Señale lo que siente o percibe en cada uno de los siguientes aspectos relacionados con sus procesos de aprendizaje.

1. Me encuentro satisfecho con la formación que actualmente recibo para ser docente
 - Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Indiferente
 - En desacuerdo
 - Totalmente en desacuerdo

2. Considero que la labor del docente de educación básica en Colombia es reconocida como de alto prestigio por la población en general y el gobierno en particular.
 - Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Indiferente
 - En desacuerdo
 - Totalmente en desacuerdo

En el segundo momento se valida la efectividad de la aplicación de los talleres de reconocimiento así:

Señale lo que siente o percibe en cada uno de los siguientes aspectos relacionados con sus procesos de aprendizaje.

1. He consolidado con los “talleres de reconocimiento” el estrato básico de seguridad emocional y física en la exteriorización de mis necesidades y sentimientos propios.
 - Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Indiferente
 - En desacuerdo
 - Totalmente en desacuerdo

2. En mi interacción permanente en este seminario he aprendido a considerarme titular de los mismos derechos que el colectivo nacional y los demás estudiantes, para mi propia realización como profesional.
 - Totalmente de acuerdo
 - De acuerdo
 - Indiferente
 - En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

3. He aprendido a valorar mis capacidades y experiencias de vida por lo que me siento aprobado por el grupo de compañeros de interacción en mis capacidades específicas.

Totalmente de acuerdo

De acuerdo

Indiferente

En desacuerdo

Totalmente en desacuerdo

Anexo 4 Análisis escala Likert

INSTRUMENTO TIPO ESCALA LIKERT						
ASPECTOS A IDENTIFICAR	Mucho	Bastante	Poco	Algo	Nada	Media
	5	4	3	2	1	
1. TALLERES DE RECONOCIMIENTO						
1. Leer o escuchar cuentos como “La historia de las miradas” en los Relatos del Viejo Antonio (Pacheco, 2004), sirven para adquirir conciencia de los sentidos, su importancia, valor y potencial como fuentes para conocer.	14 (70)	11(44)	1 (3)	0	0	4.50
2. Jugar al “Asesino” después de reflexionar sobre la importancia de la mirada (y todos los sentidos) como mediación entre el mundo externo y el interno, genera autoconfianza al favorecer la interacción grupal en la que conozco y me doy a conocer.	16 (80)	9 (36)	1 (3)	0	0	4.57
3. El taller en el que por medio de representaciones artísticas, deportivas y recreativas realizaron la presentación grupal destacando los gustos, preferencias y oficios de los y las estudiantes, facilitó la integración grupal, el autoconocimiento, el respeto al escuchar a los demás, entre otras habilidades emocionales y socioafectivas	9 (45)	16 (64)	1(3)	0	0	4.30
4. La salida pedagógica al Jardín Botánico de Bogotá sirvió para entrar en sí mismo, auscultarse e interiorizar sensaciones, emociones y para reflexionar sobre la importancia del entorno natural en los procesos de aprendizaje.	12 (60)	12 (48)	2 (6)	0	0	4.38
5. El arte en general y la música en especial favorecen la expresión de las emociones y nos invitan a ver más allá y a ponerse en los zapatos del otro (empatía) para entenderlo y brindarle nuestro apoyo, en el caso de ser docentes.	26 (130)	0	0	0	0	5.0
6. El juego “Confío en mi... confío en ti” en el que con diferentes ejercicios deposita su cuerpo, sus temores, sus inseguridades en manos del grupo (caminar a ciegas, dejarse caer...) le genera autoconfianza recíproca	10 (50)	13 (52)	3 (9)	0	0	4.26
7. Dramatizar, hacer mímica o parodia de situaciones de la vida cotidiana con previa planificación contribuye al conocimiento y aplicación de las habilidades emocionales y socioafectivas en la vida práctica, además de empatía hacia grupos humanos diversos (mujeres, etnias, población vulnerable).	11(55)	14 (56)	1 (3)	0	0	4.38
8. Ver y analizar la película “Intensamente” favorece que identifique las dimensiones del cerebro humano, las apropie, reconozca y valore mis propias emociones, afectos, imaginación y otras habilidades mentales, y las ponga en escena en interacción con el grupo por medio de dibujos y juegos.	9 (45)	16 (64)	1(3)	0	0	4.30
9. La película “Los niños invisibles” de Lisandro Duque, me llevó a otros tiempos y lugares, y me enseñó que la imaginación no tiene límites de edad, identificación sexual, profesión. Es el deseo y la motivación los que me ayudan a imaginar una mejor educación con fuentes como los cuentos, el	13 (65)	11(44)	2 (6)	0	0	4.42

juego y el arte.						
10. Es importante que un docente en formación tenga conocimiento teórico y dominio de las habilidades emocionales (percepción y comprensión, facilitación, regulación) socioafectivas (intra-interpersonales, comunicación y resolución de problemas) y de la importancia de la imaginación para investigar y poder enseñar lo que los niños, adolescentes y jóvenes de hoy necesitan.	14 (70)	11 (44)	1 (3)	0	0	4.50
PROMEDIO	4.46					

Cuadro 12. Frecuencia de datos, según el instrumento tipo escala likert

Fuente: Autora

Anexo 5 Registro Fotográfico



Foto No.1 “Jugando con cartografías”
Fuente; Autora



Foto No.2 “Juegos de coordinación motriz”
Fuente; Autora



Foto No.3 “Volando con la imaginación”
Fuente; Autora



Foto No.4 “Enredos lúdicos”
Fuente; Autora



Foto No. 5 “Sueños juveniles”
Fuente: Autora

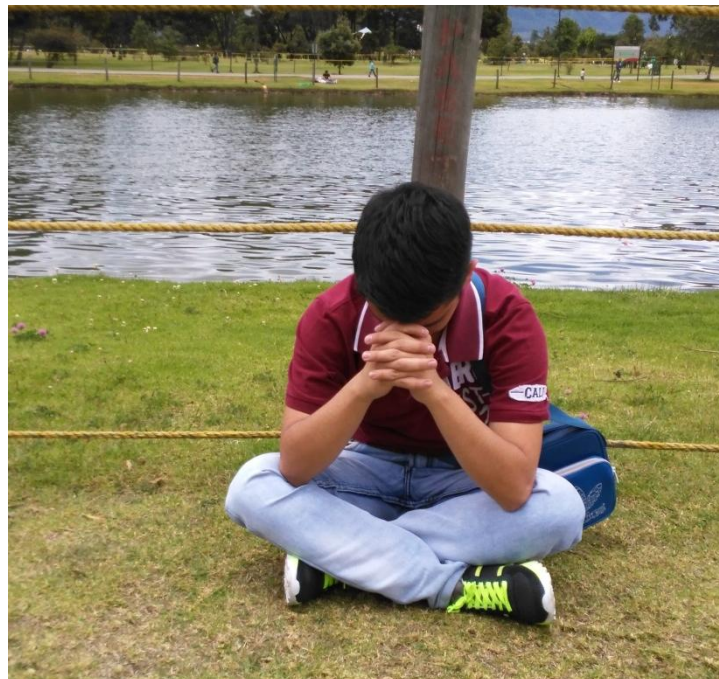


Foto No. 6 “Reflexiones”
Fuente: Autora



Foto No. 7 “Entre risas y cuentos”
Fuente: Autora

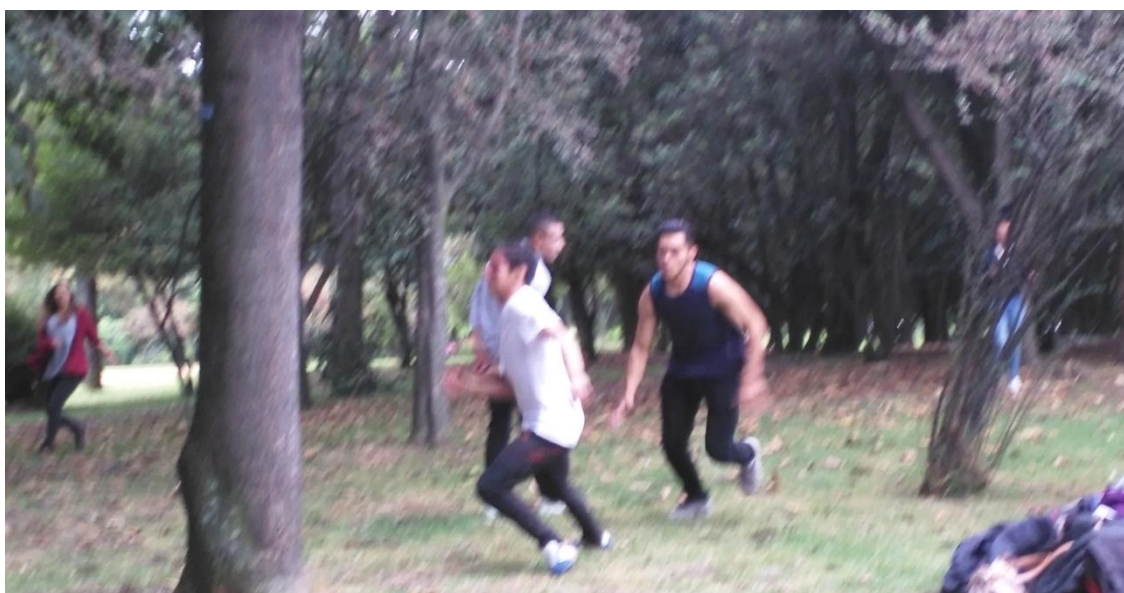


Foto No. 8 “Conquistando territorios”
Fuente: Autora



Foto No. 9 “Ideas al viento”
Fuente: Autora



Foto No. 10 “En contacto con la tierra”
Fuente: Autora



Foto No. 11 “Compartir con la naturaleza”
Fuente: Autora



Foto No. 12 “Compartir con mi naturaleza”
Fuente: Autora



Foto No. 13 “Mundos compartidos”
Fuente: Autora



Foto No. 14 “Sentidos”
Fuente: Autora



Foto No. 15 “Sin ver”
Fuente: Autora



Foto No. 16 “Siempre amigos”
Fuente: Autora

Anexo 6 Carpetas de la memoria

En archivo adjunto.