

Práctica pedagógica: una expresión en singular para “un espacio plural en sí mismo”

Diálogo con Óscar de Jesús Saldarriaga Vélez

Editado por: María Isabel Heredia Duarte.
mihd08@fundacionconvivencia.org



Introducción

Aquel que con curiosidad acostumbre a leer e interrogar lo que hoy se dice sobre educación y pedagogía, quizá notará la explosión de un término que bulle en textos de políticos preocupados por estos campos de saber, académicos que publican productos de investigación o artículos en revistas especializadas, expertos del Ministerio o de las Secretarías de Educación, políticas educativas o institutos de investigación ya sean de carácter público o privado. Este término, que no se queda exclusivamente en la palabra escrita, y que es común escucharlo en boca de quienes se arrojan el derecho de hablar sobre lo educativo y lo pedagógico, constituye en estos momentos una figura que por el mismo poder que arrastra su enunciación, casi nadie se detiene sobre ella, y al parecer, casi nadie se da cuenta que la usa. *¿Qué es práctica pedagógica?*

Sobre *práctica pedagógica* y la polifonía que sobre ella hemos identificado en su uso, dialogamos con el profesor Óscar Saldarriaga Vélez, miembro fundador del Grupo de la Práctica Pedagógica y maestro de la Pontificia Universidad Javeriana. Habiendo sido testigo y parte de la construcción de esta noción hace treinta años de la mano de su maestra Olga Lucía Zuluaga, el profesor Saldarriaga se constituye para nosotros - interesados en interrogar esta noción - en un referente obligado para hablar de *práctica* con la responsabilidad que merece su complejidad.

Resulta irónico que este conversatorio tenga por objeto problematizar un concepto que en principio, se construyó para desnaturalizar la subordinación, casi comúnmente aceptada, de la pedagogía a la educación, y para otorgarle a la pedagogía y al maestro su merecido estatuto epistemológico y político. Nos interesa observar las figuras, bastante comunes, que ha adoptado la noción de *práctica pedagógica*, la distancia o acercamiento con la que formuló originalmente Zuluaga y las sinonimias o posibles asociaciones con términos como “práctica educativa”, “quehacer del maestro”, “quehacer pedagógico”, y tal vez la forma más común de aparición, su plural: “prácticas pedagógicas”.

Participaron en este conversatorio el equipo de la Fundación Convivencia Centro de Investigación Educativa; y Mireya González Lara (asesora externa), desde su experiencia como investigadora y exdirectora del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico IDEP, quien realizó aportes que ayudan a esclarecer el uso de la noción desde sus indagaciones bibliográficas y las formas que ha asumido el término *práctica pedagógica* desde las instituciones promotoras de investigación en los campos educativo y pedagógico.

Carlos Eduardo Valenzuela y María Isabel Heredia, asesores pedagógicos de la Fundación, han venido realizando algunas investigaciones que los han llevado a plantearse la pregunta por

la *práctica* y la forma en que la noción se viene asumiendo o transformando, tanto en los discursos de las políticas educativas como en las enunciaciones de los maestros.

María Isabel Heredia:

Consideramos que sería interesante, para el trabajo que hemos venido realizando con los maestros en la Fundación Convivencia, que el profesor nos conversara un poco sobre la noción de *práctica*, porque hemos encontrado, en nuestras investigaciones, algunas cuestiones problemáticas en cuanto al uso de esta noción, en nuestro caso cuando se enmarca en el discurso de convivencia. Últimamente se habla mucho de *práctica pedagógica*, un término que incluso aparece en las guías pedagógicas y otros textos instrumentales del MEN.

Además del Ministerio, todo el mundo parece hablar hoy de *práctica pedagógica* desde distintos ángulos. Sin embargo, consideramos que el uso de la noción se hace algo borroso.

En las “Guías sobre convivencia escolar” del Ministerio de Educación Nacional¹, por ejemplo, hemos encontrado en los enunciados cierta tendencia a posicionar lo que llaman “práctica pedagógica” como algo susceptible de ser transformado, incluso corrompido, sobre todo si lo comparamos con otro concepto que aparece de manera recurrente como el de “práctica educativa”. Es decir, son enunciaciones, frases que podríamos resumir así: “el maestro no hace bien su práctica pedagógica”, “el maestro debe transformar sus prácticas pedagógicas”, “el maestro tiene prácticas pedagógicas inadecuadas”. Hay varios ejemplos que podemos observar directamente.



Usted identificó en su texto *Del oficio del Maestro* ciertos “conceptos fundadores”, que al pasar por la dualidad “teoría-práctica” se deforman, específicamente usted establece que se van “cargando de otros contenidos y sobre todo de usos distintos e incluso contrarios”². Sospechamos que la *práctica pedagógica*, por lo menos enmarcada dentro de lo que se dice hoy sobre convivencia, ha pasado por esas llamadas por usted “rejillas modificadoras”. Nos gustaría que nos conversara un poco sobre eso.

Oscar Saldarriaga:

Antes de entrar a dialogar estas cuestiones, me gustaría saber ¿por qué escogieron el término de práctica pedagógica para interrogar la convivencia?

Carlos Eduardo Valenzuela:

En cuanto al nexo práctica pedagógica – convivencia, nosotros consideramos que el tema de la convi-

venencia es un tema álgido y lo es mucho más en el ámbito escolar, en donde la práctica pedagógica ha terminado por constituirse casi en un discurso sobre el que ya muchos opinan, maestros, investigadores, instituciones gubernamentales y privadas.

En las conversaciones que hemos tenido con algunos maestros - en el marco de diferentes talleres y trabajos que se han realizado - hemos encontrado que al hacer referencia a su práctica terminan por aludir a las dificultades que a diario tienen con los estudiantes en materia de relaciones interpersonales, comunicación y en fin, en términos generales de convivencia; entonces, casi que al hablar propiamente de convivencia respecto de la *práctica pedagógica*, terminan haciendo referencia a las dificultades que habitualmente se presentan con los estudiantes en materia de convivencia. Muchas veces, este tipo de situaciones terminan por obstaculizar lo que ellos buscan a través de la *práctica pedagógica*. Entonces, asuntos como sus clases, el saber, la disciplina, la calidad de maestros, la evaluación, la vida cotidiana, entre otras cuestiones, terminan enmarcándose en la *práctica*. Una cuestión muy asociada al quehacer, pero un quehacer que a su vez está



siendo atravesado por el asunto de la convivencia. Consideramos que son circunstancias que están desbordando la escuela.

Oscar Saldarriaga:

No sé si en las investigaciones que ustedes han hecho han encontrado el *término práctica pedagógica* en otros países fuera de Colombia. Quisiera saber si es una noción que está montada y circulando en todos los discursos educativos, no sólo en Colombia.

Mireya González:

En la pesquisa que hice de balances de formación docente desde 1999 a 2003 para el IDEP³, pude identificar que Graciela Messina hablaba de *prácticas pedagógicas* en 1999, haciendo referencia fundamentalmente al quehacer pedagógico, casi como sinónimos. Luego, en los balances, no volví a encontrar el concepto de *práctica* hasta Aracely de Tezanos en el año 2006 en el libro *El Maestro y su Formación: Tras las Huellas y los Imaginarios*⁴. Allí se referencia pero para el contexto colombiano, no el latinoamericano, que fue lo que intentamos mirar con Raúl Barrantes.

Desde el año 2008, Beatriz Avalos, Smelker, y todo el combo IPE-UNESCO, recogen en política la preocupación de entrar al aula y reflexionar sobre el quehacer del maestro desde la categoría *prácticas pedagógicas*, en plural, bajo el supuesto de que a través de las prácticas pedagógicas de los maestros, seguramente se puede develar de mejor manera su saber. Yo diría que esta misma categoría se ha hecho presente en el discurso de las políticas educativas en Colombia de manera recien-

te, hallándose con mayor presencia hace aproximadamente unos 4 años, y es probable que esta circunstancia se deba a la participación de algunos actores del Movimiento Pedagógico en este campo, ejemplo de ello serían el caso de Abel Rodríguez en la Secretaría de Educación de Bogotá y el de Alejandro Álvarez con su participación en el Observatorio, Laboratorio y Centro de Memoria del IDEP. Esto quiere decir que la categoría de *práctica pedagógica* (o *prácticas pedagógicas*) es muy de la cosecha colombiana, específicamente a partir de los intelectuales del Movimiento Pedagógico.

Oscar Saldarriaga:

En ese caso, ¿qué tipo de categoría equivalente utilizaban en otros países?

Mireya González:

Eran recurrentes categorías como *prácticas docentes*, *prácticas educativas* o *quehacer pedagógico* o *quehacer del maestro*. En cuanto al *quehacer*, Tenti (en Argentina) tiene un posicionamiento interesante⁵, al recoger un poco el planteamiento del canadiense Tardif, quien en un artículo publicado en 1998 establece que lo que hace el maestro no puede denominarse simplemente como un “rol” ni como un “desempeño” con límites establecidos⁶. Tenti recoge y actualiza estas ideas para 2011, planteando el *oficio* como categoría para nombrar lo que hace el maestro, poniéndolo muy en tensión con “desempeño”. Esto tiene un impacto político en la forma de enunciar, pues el término *oficio* se opone a las formas reduccionistas y limitantes que conlleva la noción de *desempeño*, muy utilizada en el discurso de la evalua-

ción. Esto marcó rupturas con otras tendencias del Cono Sur. Lo especial de este asunto es que Tenti llega a este posicionamiento no desde la tradición colombiana, sino desde Tardif, que es canadiense.

Oscar Saldarriaga:

Yo diría que hay que partir de dos problemas que se manifiestan en los enunciados: lo que hace el maestro y la relación singular/plural de *práctica pedagógica* frente a *prácticas pedagógicas*, asumiendo que hay una compleja trayectoria de treinta años del concepto. Lo que yo estaría proponiendo sería leer las expresiones: *prácticas pedagógicas* y *práctica pedagógica* a la luz del concepto arqueológico de “práctica”. El concepto proviene de la arqueología de Michel Foucault, y por supuesto de allí lo acuñó Olga Lucía Zuluaga para construir el de *práctica pedagógica*. Esto constituyó - como bien lo establece Aracely de Tezanos - un hito importante para el pensamiento pedagógico contemporáneo⁷. Es significativo tener en cuenta, además, que el hecho de que el concepto no haya sido reelaborado en otras tradiciones de pensamiento muestra la novedad y la potencia de lo que hizo Olga Lucía y lo que se ha hecho en Colombia.

Pero hay una problemática de fondo, pues por un lado está el *término de práctica pedagógica* o *prácticas pedagógicas* que refiere a sus usos múltiples, y por otro, la *noción metodológica de práctica pedagógica* que construyó Zuluaga y que ha venido trabajando el Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia. Un posible acercamiento para el abordaje de las inquietudes que ustedes me plantean, es analizar



los usos múltiples del término en el marco de la noción metodológica. Lo que ustedes me cuentan a partir de la problematización que han identificado a la luz de la convivencia, confirma lo que hace tiempo venimos observando, y es precisamente el uso cada vez más común del plural. De hecho, algunos investigadores de las nuevas generaciones se refieren al Grupo de Historia de la Práctica Pedagógica como Historia de las Prácticas Pedagógicas, y parecen no darse cuenta del matiz entre el singular y el plural, asumiéndolos como sinónimos. Desde que se echó a rodar la noción por parte de los fundadores del Grupo, en el Movimiento Pedagógico Colombiano tuvo un eco tan grande que funcionó como un prisma, que lo disparó pero a la vez lo dispersó y lo fragmentó en múltiples usos.

La postura que planteo desde el inicio como parte de los propietarios de la noción no es la misma que se ha venido manifestando en los treinta años de circulación. No se trata de que estemos tratando de recuperar la ortodoxia, de establecer los buenos o malos usos de la noción práctica pedagógica, o de recuperar la significación original para volver sobre el “buen camino”. Creo que algo de eso hay

que hacerlo, pero no en el sentido normativo, sino como ustedes lo plantean en este momento de la discusión, es decir, volver al proceso de circulación de la noción durante los treinta años, me parece pertinente en términos del proceso de recuperación del saber del maestro, del oficio del maestro y de la práctica pedagógica.

Se trataría de observar la multiplicación del término *práctica(s) pedagógica(s)* a partir del concepto metodológico de *práctica pedagógica*. Zuluaga, en Pedagogía e Historia (versión original de Foro por Colombia, año 1984), trabaja la noción desde tres lugares distintos y ello evidencia que es un concepto complejo que requirió mucho procesamiento, inspirado y fundamentado a partir del concepto de *práctica discursiva* de Michel Foucault⁸, siendo esta su raíz teórica y prueba de su potencialidad analítica, metodológica e histórica.

Siguiendo estos planteamientos, *práctica discursiva* alude a un concepto general que indica un campo de producción de discurso a propósito de un objeto. Zuluaga precisa que en la *práctica pedagógica* el objeto es la enseñanza y la pedagogía. De manera que



al hablar de *práctica discursiva* no nos estaríamos refiriendo solo al lenguaje, sino a todo un campo de producción, todo el dispositivo social, las reglas o las condiciones de posibilidad de un saber en particular, en este caso la enseñanza, con un sujeto (el maestro) y una institución productora de saber⁹.

Un campo de producción de un discurso sobre objetos de conocimiento es la primera significación de la práctica, un espacio plural en sí mismo. De manera que desde el comienzo se está pensando en una noción en término singular (*práctica pedagógica*) para abordar una pluralidad. Podríamos decir que leer la proliferación actual de los términos *práctica pedagógica*, *prácticas pedagógicas*, *prácticas educativas*, *quehacer educativo*, *quehacer pedagógico*, *quehacer del maestro* y otros posibles sinónimos (aunque con matices y modos distintos de producir esos objetos), implicaría entender la dispersión de usos y su circulación, y la noción de práctica pedagógica fue diseñada para abordar ese tipo de producción de objetos y conceptos en espacios múltiples, fragmentados, tensionados, desconectados entre sí, y quepa decir lo que los produjo en términos teóricos y epistemológicos.

La noción no se produjo para impactar sobre la escuela y sobre los maestros por medio de las políticas públicas, intentando agarrar supuestamente lo más concreto y asible de los maestros que es su hacer en el aula. No fue para eso que Olga Lucía Zuluaga y el Grupo de la Práctica Pedagógica lo diseñaron, aunque paradójicamente es un concepto tan potente que es capaz de llegar hasta ahí. No obstante, es importante tener en cuenta que no es un uso inverso que los políticos busquen llegar

a lo que hace el maestro y transformarlo o mejorarlo, pueden tener buenas intenciones, pero es un uso ingenuo al intentar delimitar las “prácticas pedagógicas de los maestros” como un objeto concreto, asumirlas como algo que se transforma hundiendo un botón. Este sería el uso más ingenuo y sus efectos serían los más torpes.

La pregunta irónica ¿al final de cuentas qué es lo que hace el maestro?, nos pone en el corazón del asunto y al mismo tiempo nos muestra que lo que hace el maestro es difícil y complejo, una pregunta que no es fácil de responder. La *práctica pedagógica*, que aparentemente es lo más visible, observable, medible y descriptible es finalmente lo más complejo e intransformable. Por eso sería interesante mapear los usos en una investigación, pero saliendo de la dicotomía usos correctos e incorrectos, hablando solo de usos y siendo consecuentes con la idea original planteada por Zuluaga. Así se podrían ver los distintos niveles, espacios o superficies de producción, distribución y usos de la noción de *práctica pedagógica* y todo aquello que se presenta como sus sinónimos. Una investigación así mostraría dónde están las políticas, los saberes de los maestros, los saberes de los técnicos y de los políticos, los saberes expertos internacionales y qué extraña red con conexiones o desconexiones se está produciendo, cómo se está moviendo el campo.

El uso plural *prácticas pedagógicas*, como sinónimo de los otros, es un uso que significa lo que hace el maestro en el aula. Ante la pregunta ¿qué es lo que hace el maestro?, los investigadores tienden a determinar que lo que hace el maestro es lo que le acontece en el

aula, para observarlo a través de una rejilla de investigación - y de hecho la noción de práctica pedagógica es un instrumento de observación - pero insisto en esta otra imagen: el maestro mismo está interesado en saber qué es lo que hace, y al parecer esto ocurre porque la noción de *prácticas pedagógicas* lo ha restringido a dos cosas: por un lado a lo que hace el maestro dentro del aula en su relación con los estudiantes, lo que quiere decir que esto no incluye lo que hace fuera del aula, en la escuela, en la ciudad, en el Estado o en otro espacio; y por otro, también se entiende como lo que el maestro hace manualmente al margen de la teoría y del saber. Es por eso que emerge la necesidad de querer saber qué es lo que hace para cambiarlo o mejorarlo, porque parece que eso que está haciendo no lo está haciendo tan bien como se desearía.

La noción metodológica de *práctica pedagógica* es un instrumento polémico, un instrumento de combate. Olga Lucía Zuluaga solía decir que aún no es un concepto porque no estamos todavía en condiciones teóricas de fijarlo como tal. Por eso es preferible llamarlo noción, que le da un sentido más plural, más múltiple, más provisional y sobre todo más político, porque la *práctica pedagógica* es un instrumento de combate intelectual y pedagógico.

Carlos Eduardo Valenzuela:

¿Entonces lo que acontece a la práctica pedagógica dentro del aula se circunscribe a un reduccionismo?

Oscar Saldarriaga:

Eso es complicado porque todo pasa finalmente dentro del aula. Una de las



metáforas que utilizamos para trabajar la noción de *práctica pedagógica* cuando trabajamos con los maestros fue la de las capas de la cebolla. En el aula pasa todo, pero no en el sentido de que a puerta cerrada es lo que pasa ahí a dentro, sino que lo que ocurre allí está atravesado desde lo más macro hasta lo más micro, entonces en efecto todo pasa ahí. Pasa en el aula y pasa en la escuela como espacio inmediato del maestro, pero lo que pasa en la escuela es un tejido o una red atravesada por todas las fuerzas. En estos momentos estoy trabajando en otra imagen similar que es la de *gesto pedagógico*, que no es simplemente como el maestro mueve su cuerpo en el aula, sino cómo está dispuesta el aula, la acción y la mirada, esto como un condensado, entretelado o compuesto de acciones.

Al parecer hay una paradoja, pues si la *práctica pedagógica* es una noción para rescatar la pedagogía como el saber propio del maestro, estaríamos pensando un poco que hay una dicotomía entre práctica y saber, o entre práctica y teoría. Pero justamente por eso tiene todo sentido retomar a Foucault; Olga Lucía lo hace para romper esa dicotomía. En la noción de práctica - que como lo dijimos nombra un campo de producción de discurso sobre ciertos objetos - están interconectadas las acciones, los saberes y los lenguajes. Es decir, la noción de *práctica pedagógica*, al modo de Foucault, es una noción que pretende dar cuenta de la conexión

compleja entre acciones y discursos, acciones y pensamientos, por eso es singular.

Al generalizar el término *práctica*, se involucran a la vez las prácticas de saber, prácticas discursivas (como la práctica pedagógica) y las prácticas no discursivas. En términos básicos podríamos decir que todos son prácticas, tanto las teóricas como las materiales. Por eso durante treinta años la noción no ha podido pasar, y por eso es políticamente importante relanzar la discusión ahora, porque la noción fue recuperada - incluso por los propios maestros - como sinónimo de las acciones que se dan en el aula, y eso es el reduccionismo al que me refiero y que se está combatiendo hace rato, muy quijotesca porque desmontar la dualidad teoría - práctica es una transformación cultural de hace mucho más de treinta años.

¿Cómo concebir la *práctica*, no desde la aplicación de la teoría, sino como un campo de interconexión



entre prácticas discursivas y no discursivas, prácticas de saber y prácticas de poder, y una tercera que sería prácticas de sí mismo? Planteamos entonces la *práctica*, no como una noción dualista, sino como una noción compuesta, justo para explicar la complejidad de las conexiones entre saberes y acciones, lo que hace muy difícil que sea una noción rápidamente vulgarizable.

Olga Lucía Zuluaga escribió hace treinta años que la noción de *práctica* tiene dos usos: uno para hacer descripciones históricas, y otro para hacer discusiones en el campo de la pedagogía. En primera instancia ella desarrolló la dimensión investigativa, con el propósito de romper el centramiento de la investigación en el aula. Para eso construyó lo que sería el contenido más técnico de *práctica pedagógica*, que sería la famosa triada que elaboró a partir de la *Arqueología del saber*, estableciendo que la *práctica pedagógica* se lee no en el aula, sino en la interacción entre instituciones, sujetos y saberes. Este triángulo se puede volver microscópico o macroscópico, pero siempre en función del saber del maestro y en un proceso de institucionalización. Estos son los criterios técnicos y metodológicos para usar la noción de *práctica pedagógica* como instrumento de investigación, yo diría que no sólo histórica, también en el campo de la teoría pedagógica.

Una segunda imagen que ella reelabora y que advierte que lo hace con carácter polémico, es aquella que cuestiona a los intelectuales que hablaron de la pedagogía como un obstáculo del conocimiento, como una vulgarización del mismo; una cuestión que terminaría negándole el estatuto de saber epistemológico. De manera que

la imagen original de *práctica pedagógica* es aquella que constituye un entretrejo entre lo macro y lo micro, que pasa desde los conceptos generales que circulan en todo el saber en Occidente, las instituciones que rodean la escuela, las políticas, los llamados “modelos pedagógicos” y los usos de lo pedagógico fuera de la escuela en prácticas no pedagógicas. Al final, lo que hace Zuluaga es construir un vocabulario, y eso es una lucha política por producir un nuevo modo de ver las cosas. Por eso ella formula cinco características de la noción metodológica para combatir los modelos pedagógicos teóricos y prácticos, la dualidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de saber (de ahí la discusión entre la pedagogía y las ciencias de la educación), las formas de funcionamiento de los discursos en instituciones educativas, las características sociales y las funciones de los sujetos y las prácticas en los distintos espacios no escolares mediante elementos del saber pedagógico¹⁰.

¿Cómo hacemos para que la noción de *práctica pedagógica* rompa el maniqueísmo entre teoría y práctica? Las matrices epistemológicas de la ciencia moderna han demarcado tres usos del término *práctica*: el uso clásico que remite a *práctica* como aplicación de la teoría (de ahí la dicotomía: teoría “buena”, *práctica* “tratando de alcanzar el ideal”); la segunda viene de la ciencia experimental: la *práctica* es justo la experimentación, es decir, la observación de variables controladas y producción de hipótesis; y la tercera viene de la matriz epistemológica de la lingüística. Por eso, cuando se ha-

bla de *práctica pedagógica* en todo el campo de la dispersión, hay quienes entienden *práctica* como aplicación y por eso se tiende a asumir como algo controlable; otros la entienden como experimentación y se pretende controlar en esos términos. Y la noción lingüística de *práctica* se establece como el código en el que se estructuran las relaciones entre múltiples elementos, por eso puede tomar elementos de las teorías o de los saberes y encontrar que hay códigos como un compuesto de objetos, personas, modos de hacer y unas instrucciones de uso que no son tan evidentes.

Mireya González:

Con lo que nos cuenta, me hace resonancia la relación de *práctica* en el marco de la escuela activa. Me parece que esa relación *práctica-experimentación* o *práctica-acción* está presente en la perspectiva investigativa dirigida a los maestros desde el IDEP.

Oscar Saldarriaga:

Yo diría que en el caso de la escuela activa es posible que estén en juego las tres, pero particularmente en los maestros sospecho que domina la idea más clásica de *práctica*, que se entiende como aplicación, aunque también en un sector más arcaico de los expertos, ya sean políticos o técnicos, que le dicen al maestro que deben aplicar esto o aquello. Los investigadores universitarios se han inclinado por la segunda opción desde la escuela activa, intentando incorporar a la escuela el hacer, producir un maestro con saberes de corte experimental, que controlen

las variables y vean a los chicos como objetos de investigación.

Quedan pendientes varios elementos, que los ampliaríamos en un segundo encuentro. Me refiero específicamente al vínculo que ustedes han identificado entre los usos de *práctica pedagógica* y *convivencia*. Mi tesis sobre la convivencia es que es el nombre contemporáneo de la disciplina, pero para ello debemos volver a reunirnos.

Referencias bibliográficas

1 MEN (2013). Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 - Decreto 1965 de 2013. Bogotá.

2 Cita tomada directamente de: Saldarriaga, Óscar (2003). *Del oficio del maestro*. Editorial Magisterio, Bogotá.

3 Véase: González, Lara Mireya. (2014) *El oficio de formar: entre artesanos y científicos*. Informe final de investigación. IDEP. Bogotá.

4 Véase: De Tezanos, Araceli (2006). *El Maestro y su Formación: Tras las Huellas y los Imaginarios*. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá.

5 Véase: Tedesco, Juan Carlos; Tenti Fanfani, Emilio. (2002). *Nuevos tiempos, nuevos docentes* (conferencia regional “El desempeño de los maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades”). PREAL-UNESCO-BID. Brasil.

6 Véase: Tardif, Maurice (2013). “El oficio docente en la actualidad. Perspectivas internacionales y desafíos a futuro”. En: Poggi, Margarita. *Políticas docentes: formación, trabajo y desarrollo profesional*. UNESCO. Buenos Aires

7 Puede revisarse al respecto: De Tezanos, Araceli. (2007). “Oficio de enseñar, saber pedagógico: la re-

lación fundante”. En: *Educación y Ciudad*. Nro., 12. Bogotá: Revista del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IDEP).

8 Respecto a la noción de práctica discursiva, Michel Foucault establece que: “No se la puede confundir con la operación expresiva por la cual un individuo formula una idea, un deseo, una imagen; ni con la actividad racional que puede ser puesta en obra en un sistema de inferencia; ni con la “competencia” de un sujeto parlante cuando construye frases gramaticales; es un conjunto de reglas anónimas, históricas, siempre determinadas en el tiempo y el espacio que han definido en una época dada, y para un área social, económica, geográfica o lingüística dada, las condiciones de ejercicio de la función enunciativa.” (Arqueología del Saber, FCE, sexta edición, 1979:198)

9 Esto implica que la práctica pedagógica no alude exclusivamente a un saber aislado del poder o las interrelaciones sociales; en otras palabras, no se trataría de conocimientos específicos en los que se podría encasillar - en el sentido estricto de Olga Lucía Zuluaga - lo pedagógico. Como noción general en la que interactúan instituciones, sujetos y discursos, su alcance analítico y metodológico, al igual que el de práctica discursiva, no se reduce a unas pequeñas islas del saber sobre la Pedagogía, o a considerar que lo pedagógico se ocupa - como resulta muy común en el razonamiento actual de algunos académicos - de unas tecnologías más conocidas como los “modelos pedagógicos”. En sentido estricto: “La práctica pedagógica como práctica discursiva está cruzada por relaciones interdiscursivas y políticas que imprimen al discurso pedagógico y a su ejercicio en las instituciones una forma específica de vincularse como saber a las prácticas sociales” (Zuluaga, Olga Lucía. (1999) *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia. Bogotá, p. 38)

10 Estas ideas fueron expuestas por Óscar Saldarriaga a partir de la lectura directa del texto *Pedagogía e Historia* (Zuluaga, Olga Lucía 1984).