

El dispositivo pedagógico en la Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 1998-2008 *

The pedagogical device with a Bachelor Degree in Basic Education in Social Sciences in Universidad Distrital Francisco José de Caldas. 1998-2008

Carlos Augusto Jiménez Fonseca**

Recibido: 25 de julio del 2013 / Aprobado: 5 de septiembre del 2013

Resumen

En este artículo, asociado a la investigación titulada *La formación docente en Ciencias Sociales en Bogotá: tensiones entre la regulación gubernamental y la aplicación pedagógica 1998-2008*, se conceptualizan los términos dispositivo pedagógico, discurso pedagógico y práctica pedagógica, a partir de la teoría sociológica de la educación de Basil Bernstein. Estos términos son fundamentales para entender cómo se produce la reproducción de la cultura y la educación. Al finalizar se contextualizará la aplicación de estos términos en la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, analizando cuáles son los dispositivos pedagógicos aplicados en este programa de formación docente a la luz de la aplicación del Decreto 272 de 1998.

Palabras clave: discurso pedagógico, dispositivo pedagógico, Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Sociales, práctica pedagógica

Abstract

In this article, the terms are conceptualized pedagogic device, pedagogic discourse and pedagogical practice, from the sociological theory of Basil Bernstein's education. These terms are essential to understanding how it causes reproduction of culture and education. At the end, contextualize the application of these terms in the Bachelor of Social Sciences at the University Francisco José de Caldas, analyzing what are the pedagogical devices applied in this teacher education program in the light of the implementation of Decree 272 of 1998.

Keywords: pedagogic discourse, Basic Education Degree in Social Sciences, pedagogic practice pedagogic device

* Artículo presentado como resultado de la investigación realizada en la tesis doctoral titulada *La formación docente en Ciencias Sociales. Tensiones entre la regulación gubernamental y la aplicación pedagógica 1998-2008*. Investigación llevada a cabo en el marco de la línea de Historia de la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, la cual pertenece al énfasis de Historia de la Educación, la Pedagogía y la Educación comparada del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

**Licenciado en Ciencias Sociales, especialista en Filosofía, magíster en Historia, candidato a doctor en Historia de la Educación en Colombia. Asesor pedagógico y profesor vinculado a la Secretaría de Educación de Bogotá. Profesor catedrático de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Correo electrónico: jimenezfonseca@gmail.com

Nuestro análisis esbozará, en primer lugar, lo que tomamos como ordenamientos internos del dispositivo pedagógico, el cual consideramos es la condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura. Consideramos que este dispositivo proporciona la gramática intrínseca del discurso pedagógico [...]. El dispositivo pedagógico genera un regulador simbólico para la conciencia. La pregunta entonces es: ¿Regulador de qué? ¿Qué conciencia?

El dispositivo pedagógico, reglas constitutivas
Basil Bernstein

Introducción

La educación se establece en la sociedad posdisciplinaria como una herramienta necesaria para la regulación de sujetos y como una herramienta de Estado que reproduce la cultura. A este respecto, Althusser (1974) dice que el aparato ideológico de Estado más fuerte es la Escuela, pues esta se establece como el aparato más cercano a la infancia, época más susceptible cognitivamente en la vida de los seres humanos. Es en este sentido que la educación adquiere importancia para el Estado y se ve subordinada y limitada por los discursos dominantes que este reproduce en la sociedad. Bernstein (1990) reconoce la importancia de la educación en el proceso de reproducción de la cultura y logra pensar en:

[...] el modo en que la educación es situada dentro de las teorías de reproducción cultural (y aquí no estamos pensando en reproducción cultural en el sentido general porque hablamos específicamente de la reproducción cultural de las relaciones de clase) uno no puede identificar cultura con clase. (p. 15)

En ese trabajo de reconocimiento también encuentra que “las relaciones de clase producen un sesgo en la cultura, pues actúan selectivamente sobre características y relaciones de la cultura, con el fin de reproducirlas. En efecto, la educación constituye una concentración crucial de ese sesgo”. De esta forma, el autor comprende que existe una reproducción de

la cultura seleccionada y orientada de conformidad con las prioridades del discurso dominante, discurso que se da dentro de una sociedad caracterizada por la lucha de clases. Por esta razón, normalmente se hace dominante el discurso de los privilegiados en la línea vertical de la división económica, es decir, de la lucha de clases. A partir de ahí **se puede comprender** que Bernstein (1990) cree una teoría muy completa sobre la función de la educación en el proceso de reproducción de la cultura, y la influencia de los discursos dominantes en la formación académica y subjetiva de los individuos. Entonces, esta teoría

[...] permite describir y explicar la práctica pedagógica desde el punto de vista de la transmisión-adquisición del conocimiento y [...] podemos conectar dichas prácticas con procesos globales de distribución y apropiación de tipos de conocimiento entre grupos sociales. (Graizer y Navas, 2001, p. 133)

Por esa razón, la teoría de Bernstein permite interconectar la formación académica con los procesos culturales que se gestan en Colombia, y por lo tanto se pueden analizar los discursos pedagógicos, las prácticas y los dispositivos pedagógicos impulsados desde la formación de docentes de la Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Sociales (Lebecs) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC) y materializados en las reformas educativas, las cuales “tienen en su propio seno, la semilla del fracaso, ya que las mismas han estado organizadas de modo vertical y excluyente de los protagonistas que llevan adelante en el aula las reformas” (Cardelli y Duhalde 2001, p. 5), pues al impedirle al docente reconocerse como capacitado para generar reformas, de acuerdo con la realidad vivencial, generan cambios que desconocen la realidad del aula; en consecuencia, se hace más difícil que estas se puedan aplicar.

En lo referente al discurso pedagógico, se considera pertinente entender que este se establece en las propuestas de Foucault (1991) y Bernstein (1990)

como uno de los discursos de Estado cuya función es iniciar, reproducir y legitimar los principios dominantes que logren la reproducción de la cultura y de las relaciones sociales imperantes en determinado tiempo (Manghi, 2009). Bernstein (1990) lo sintetiza así:

El discurso pedagógico es un transmisor de relaciones de clase; de relaciones patriarcales, de género, religión y raza. De modo que el discurso pedagógico es una especie de dispositivo de transmisión de estos modelos de relaciones entre lo dominante y lo dominado. Una especie de transmisor de la opresión. (p. 101)

Debido a esta relación que Bernstein entabla entre discurso pedagógico y relaciones de clase, se puede deducir cuál es la diferencia que existe entre los discursos pedagógicos que se manejan en universidades públicas y los que operan en universidades privadas, diferencia que está profundamente marcada por las posibilidades socioeconómicas de los estudiantes, lo que se expresa en sus propios discursos así:

Los discursos llevan consigo un significado y ciertas relaciones sociales; constituyen tanto la subjetividad como las relaciones de poder. [...]. Por tanto, las posibilidades de significado y las definiciones están cubiertas de antemano por la posición social e institucional de quienes hacen uso de ellos. (Ball, 1993, p. 6)

En los mismos términos, el discurso es definido por Foucault “como el conjunto de enunciados que provienen de un mismo sistema de formación” (Castro, 2011, p. 109), quien lo analiza como formador de la subjetividad. A partir de esta idea, es posible crear un vínculo entre el discurso y la gubernamentalidad, pues es mediante aquel que esta se lleva a cabo en la sociedad; por lo tanto, el discurso se convierte en una forma de moldear subjetividades.

Por otra parte, para poder vislumbrar la teoría de Bernstein es necesario comprender los términos principales que él utiliza y que conforman el cuer-

po completo de su teoría. No basta entonces con comprender qué es el *dispositivo pedagógico*, sino que también se hace necesario comprender los rasgos fundamentales que componen una de las teorías educativas más completas, rasgos planteados y explicados por este autor y que permiten ampliar la mirada conceptual sobre el asunto del dispositivo pedagógico.

A continuación se desarrolla el tema, dividido en apartados que se presentan como esenciales para lograr comprender qué es un dispositivo pedagógico. Estos apartados incluyen la definición de términos tales como: dispositivo pedagógico, discurso pedagógico y práctica pedagógica, términos que se materializan en la Academia, teniendo como punto de mira, según el interés de este trabajo, la formación docente en la Licenciatura Educación Básica en Ciencias Sociales. Luego se lleva a cabo el análisis sobre el dispositivo pedagógicos característicos de la Lebecs de la UDFJC.

Dispositivo pedagógico

Para lograr caracterizar al dispositivo pedagógico, primero es necesario reconocer que este

[...]carece de ideología propia [...] Son las reglas que regulan la comunicación las que se muestran dependientes de la ideología, según las relaciones de poder entre grupos sociales. Así establece Bernstein la diferencia entre el transmisor y lo transmitido: el dispositivo sería un transmisor relativamente estable que posibilita la transmisión de la comunicación pedagógica, la cual se rige por una serie de reglas muy variables o contextuales. (Graizer y Navas, 2011, p. 140)

Entonces, el discurso transmitido por el dispositivo pedagógico es inestable porque está sujeto a las reglas de la comunicación y al grupo que se encuentre en el papel de gobernante, mientras que el dispositivo pedagógico es relativamente estable pues en sí mismo no encierra una ideología. Además, la función del dispositivo pedagógico es reproducir los

discursos característicos de la cultura, así que se sitúa como un transmisor. Por lo tanto, es el discurso, y no el dispositivo, el dependiente de las relaciones verticales de la sociedad y de las determinaciones del Estado. El discurso se transforma al depender de la ideología dominante, pues —siguiendo a Althusser (1974)— la ideología de Estado es la ideología de la clase dominante.

Ahora bien, se podría definir el dispositivo de la siguiente manera: es el medio de transmisión que masifica un discurso, que por lo general es el discurso de la ideología dominante. En ese sentido, el dispositivo pedagógico es un transmisor, y el discurso

es el que realmente cambia, debido a que por su misma naturaleza es inestable con respecto al cambio de los papeles que desempeñen los sujetos en la relación gobernante-gobernado. Por otro lado, Bernstein al caracterizar y describir el dispositivo pedagógico reconoce que este es el encargado de crear y regular la “gramática intrínseca del discurso pedagógico”. En este sentido, se puede reconocer que hay tres reglas constituyentes del dispositivo pedagógico, que regulan la gramática del discurso pedagógico. Estas reglas se encuentran bajo una relación jerárquica, es decir, de la primera se deriva la segunda, y de estas dos se deriva la tercera (Bernstein, 1990).

Tabla 1. Reglas que constituyen el dispositivo pedagógico

Regla	Definición	Determina
Distributivas (producción)	Es la que distribuye diferentes formas de conciencia a diferentes grupos	Quién puede transmitir qué, a quién, y bajo qué condiciones
De recontextualización (transmisión)	Regula la constitución de un discurso pedagógico específico	La construcción del discurso pedagógico y el modo en que el discurso institucional se inserta en el discurso regulativo

Fuente: Bernstein (1990, pp. 101-112).

De la tabla 1 se puede deducir que el dispositivo pedagógico es también una condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura, pues es el encargado de proporcionar la gramática del discurso pedagógico que determina la lógica bajo la cual se establecen las características de la cultura (Díaz, 1990). Cabe resaltar que los dispositivos pedagógicos recogen el pensamiento de las instituciones, organizaciones, leyes, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, etc.

Ahora bien, la primera regla, la distributiva, es la que determina a qué grupos sociales, por medio de quién y cómo se reproduce el discurso pedagógico. En esta regla se enmarcan el currículum —tanto oficial como el oculto—, las normatividades de admisiones a universidades, los reglamentos de contratación de docentes, los planes de estudio, etc. (Kohan, 2004).

La segunda regla, de recontextualización, es la encargada de la construcción del discurso pedagógico. En esta regla es donde toma cuerpo el discurso que se va a transmitir y se establecen sus parámetros fundamentales. Aquí también adquiere importancia el currículo como uno de los principales medios de regulación de la constitución del discurso pedagógico, pues en este se entablan las principales características de lo que se pretende reproducir.

Y por último, en la tercera regla, la evaluativa, se encuentra la práctica pedagógica, la cual se refiere a la relación más cercana entre los sujetos en los cuales se va a reproducir la cultura y aquellos encargados de la transmisión. En esta regla se encuentran los libros de texto, la didáctica, la evaluación, la práctica pedagógica en el aula de clase, etc. Al reconocer estas reglas, Bernstein realiza una definición más específica sobre dispositivo pedagógico, diciendo que “... el

dispositivo pedagógico es el medio a través del cual el poder puede ser relacionado con el conocimiento y el conocimiento con la conciencia. De modo que el dispositivo pedagógico es el medio a través del cual se yuxtaponen poder y conocimiento. Es una actividad moral fundamental” (1990, p. 103).

Entonces, el dispositivo pedagógico es una forma de poder sobre el conocimiento, que a la larga determina en gran medida las características de la subjetividad de los individuos. A este respecto Díaz y López (2000, p. 37) dicen que este es “un procedimiento, es un mecanismo de implementación y, como tal, contribuye en el proceso de control simbólico”. A partir de esta noción se puede afirmar que el dispositivo pedagógico es un mecanismo que contribuye a que el Estado sostenga el poder sobre los sujetos y tenga la capacidad de controlar sus acciones; pero el dispositivo es un control simbólico, pues no actúa directamente. Además, hay que tener en cuenta que al relacionarse el poder y el conocimiento, se produce la unificación del saber-poder; por lo tanto, el dispositivo pedagógico conforma esta relación.

Así, nace un interrogante fundamental: ¿de qué manera funciona esta forma de control simbólico llamado dispositivo pedagógico? A este respecto Díaz y López (2000, p. 23) dicen que “las reglas de recontextualización constituyen el discurso pedagógico específico. Este se entiende como un discurso que incluye dos discursos: un discurso instruccional y un discurso regulativo”. El instruccional es el encargado de crear competencias o habilidades especializadas, y el regulativo es el responsable de garantizar el orden social a partir de reglas que disciplinan y limitan el accionar de los sujetos. De lo anterior se deduce que el discurso pedagógico se construye gracias a un proceso que Bernstein llama recontextualización, el cual apropia y reubica selectivamente los discursos. Básicamente, el dispositivo pedagógico está compuesto por las tres reglas ya expuestas, y a través de estas constituye el discurso pedagógico y permite su reproducción.

Como se puede entrever, el dispositivo pedagógico actúa de dos formas, que preparan al sujeto para insertarse en la sociedad de control; estas son: formando en habilidades, en una sociedad posdisciplinaria educa al sujeto para que se incorpore al modelo neoliberal, para producir según la demanda y teniendo como modelo estratégico la empresa, y segundo, formando en cultura, una cultura que se basa en la autorreflexión, autorregulación; en suma: el *self*. Además, forma a los sujetos para que se inserten en la lógica social consumista, que conforma la subjetividad egoísta, competitiva, materialista, etc.

En efecto, el dispositivo pedagógico, al actuar en la formación técnica o en habilidades y en la formación cultural de los individuos, se convierte en una herramienta fundamental para que la sociedad de control se reproduzca. Ahora bien, este mecanismo necesita cumplir con su función como reproductor de la cultura, entonces: ¿de qué forma el dispositivo pedagógico se materializa?, ¿cómo logra la reproducción de la sociedad de control? Estos interrogantes serán despejados en el siguiente apartado.

Discurso pedagógico

Bernstein se esfuerza por comprender cómo sucede la transformación del conocimiento en la comunicación pedagógica (Díaz y López, 2000), y para explicar esta transformación utiliza el concepto de *discurso pedagógico*. Entonces, la obra de Bernstein relativa al tema se pregunta por la producción, distribución y reproducción del conocimiento oficial y la manera en que el discurso pedagógico guarda relación con la forma como la sociedad está organizada (Sadovnik, 2001). Por otro lado, el discurso pedagógico opera dentro de un dispositivo que reproduce la cultura mediante un proceso que incluye selección, abstracción y reenfoque de patrones. De esta manera, se puede reconocer que la regla fundamental en la gramática del discurso es la de *recontextualización*, pues esta es la encargada de definir la constitución del discurso que se desea reproducir.

De conformidad con esta afirmación, puede asegurarse que el discurso se encuentra atado a transformaciones constantes, debido a la dependencia que tiene de las relaciones de poder. En el glosario de *Poder, educación y conciencia* se define el concepto *discurso* como: “Categoría en la cual todo sujeto es posicionado o reposicionado y que da forma a las relaciones de poder y de control generadas por el principio de la división social del trabajo y por sus relaciones sociales intrínsecas”, y *dispositivo pedagógico* se define a su vez como: “Discurso especializado cuyos principios internos regulan la producción de objetos específicos (transmisores/adquirientes) y la producción de prácticas específicas, lo que a su vez regula el proceso de reproducción cultural” (Bernstein, 1990, pp. 151-152).

De lo anterior se puede deducir que el discurso es una categoría que se establece bajo la lógica de relaciones de poder y división por clases, y que específicamente el discurso pedagógico (DP) es el discurso encargado de la reproducción cultural; además, por ser discurso sustenta una reproducción cultural limitada y determinada por la lucha de clases y los papeles de dominante y dominado. Dado que los discursos sociales tales como el DP han sido producidos como mecanismos de poder y de control simbólico para las posiciones (o *re-posiciones*) de sujetos dentro de órdenes específicos, podemos asumir que el régimen de su producción implica relaciones sociales de producción específicas entre agentes, entre discursos y entre agentes y discursos (Díaz, 2001, p. 48).

Para Bernstein, el DP opera en el sistema de la cultura e influye enormemente en los significados que de esta elaboran los sujetos. En este sentido, genera “lo significado”, es decir, es el que logra que los sujetos se apropien de la cultura y creen una idea de esta (Díaz, 2000). Por supuesto, es mediante del discurso que se entabla la relación entre los miembros del grupo social, y esto se logra gracias a que existen ciertas nociones comunes que permiten que los sig-

nificados de los sujetos sean los significados del grupo social. Tal y como lo reconoce Quiceno (2004):

Educar es gobernar, para ello el Estado construye un discurso pedagógico para hacer posible que la ley sea interiorizada y entendida por los hombres y sus instituciones: articula la ciencia, la moral, la experiencia, lo jurídico, la ideología a la población y su territorio. (p. 28)

Hay que tener en cuenta que para Bernstein los significados dependen de la ubicación de los sujetos en las relaciones sociales, es decir, existen los significados que los sujetos realicen sobre la cultura y la vida misma, dependiendo de su posición en las relaciones de poder (Díaz, 2001). Por otro lado, en la caracterización de los dispositivos pedagógicos es posible reconocer la existencia de dos tipos de DP: *el instruccional*, que es el que regula la transmisión de conocimientos, y *el regulativo*, el cual construye identidad social. La conjunción de estos dos tipos de DP se materializa en la existencia del *discurso pedagógico oficial* (DPO), el cual regula la producción, reproducción y distribución de textos pedagógicos y establece límites sobre qué se puede y qué no se puede enseñar y aprender.

Entonces, gracias a la existencia del DPO surge el currículo, que toma el papel de regulador sobre los conocimientos que se pueden impartir en todo nivel educativo, desde la escuela hasta la universidad. La importancia del currículo radica en que es la respuesta al problema esencial de la educación, que es: ¿cómo debe ser el hombre y la sociedad que se quiere formar? A partir de este interrogante, los diferentes modelos pedagógicos conforman un currículo característico, que materializa la respuesta que cada modelo da al interrogante. En efecto, los modelos pedagógicos tienen un ideal de sociedad y humanidad cambiante, conforme a las necesidades de la sociedad y a los cambios culturales; esto produce que al igual que se modifiquen los modelos pedagógicos, se transformen también los DP, y por lo tanto el currículo, que es el encargado de formalizar lo qué se enseña y su objetivo (Zubiría, 1994).

Respecto a la selección de contenidos que se impartirán en educación, conforme al currículo, Van Dijk (citado por Leal, 2009) denuncia que en la educación se dan ciertos discursos inequitativos, atribuidos a diferencias culturales, y que esto se materializa en la discriminación en las aulas, estereotipos en los libros de textos y material de estudio; estos discursos “inequitativos” denotan la existencia de intereses sociales, económicos y políticos en la educación. Podría decirse que el discurso, en la medida en que es conformador de sociedad y cultura, es también el espacio de constitución del sujeto, es el lugar desde el cual se proponen modelos de identificación, es el conjunto de significaciones que organizan las identidades sociales; por lo tanto:

[...]el discurso pedagógico es un acto generativo de enseñanza-aprendizaje, dado entre enseñante-aprendiz, quienes usan y buscan los conocimientos; se relaciona con los procedimientos en la adecuación del método y en la práctica social contextualizada. (Leal, 2009, p. 61)

En consecuencia, gracias a que el DP es un acto generativo de enseñanza-aprendizaje, se materializa en un espacio conocido como práctica pedagógica, espacio en el cual se da la transmisión de conocimientos oficiales a los sujetos, conocimientos que se encargan de reproducir la cultura y las relaciones de poder.

La práctica pedagógica

En la práctica pedagógica se materializan los principios que ordenan el discurso pedagógico, esto quiere decir que la práctica presupone un orden específico, legitimado y regulado por las reglas del discurso (Díaz, 2001). Con práctica pedagógica “nos referimos a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela” (Díaz, s. f., p. 2). “Es el lugar donde interactúa el docente en formación, los alumnos,

el asesor, la institución educativa” (Valencia, 2008, p. 1).

Siguiendo estas dos definiciones se puede concluir que la práctica pedagógica es el lugar donde se generan ciertos procedimientos que permiten la interacción entre el docente, los alumnos y todos los sujetos implicados en el espacio escolar, y estos procedimientos generan el origen de un proceso enseñanza-aprendizaje; en efecto, la práctica pedagógica no existe únicamente en el territorio escolar entendido como escuela, sino que se materializa en todos los espacios académicos donde se generan procesos de enseñanza-aprendizaje; entre ellos está la universidad.

Según Marín y Noguera (2011), para Foucault es de gran preocupación el tema de las prácticas pedagógicas, pues es por medio de estas que la gubernamentalidad se reproduce. Téngase en cuenta que las prácticas pedagógicas se entienden también como ejercicios de conducción, prácticas modificadoras de las conductas de sí y de los otros. En este sentido, se reconoce que “el término pedagogía es usado desde el principio para referir la práctica de conducir y orientar la conducta de otros” (Marín y Noguera, 2011, p. 130), pues proviene del griego *paidagogia*, compuesta por *paidós* (niño) y *ágein* (conducir, llevar).

En relación con la existencia del DPO (propiciado por el Estado), se puede afirmar que existe también una práctica pedagógica oficial. Digamos que la práctica pedagógica es todo tipo de relación que promueve el proceso enseñar-aprender, y la práctica pedagógica oficial (PPO) es la relación que promueve el proceso enseñar-aprender, pero regulado y legitimado por los entes gubernamentales de la educación. La PPO regula la interacción, el ejercicio de habla, visión, posiciones del cuerpo, pensamiento, disposiciones y oposiciones de los sujetos en la Academia (Díaz, 2001). Esta regulación se da en una relación jerarquizada, que implica desigualdad entre los sujetos, y esto genera que la PPO sea el espacio en el cual

se reproduce la cultura, entendiendo al sujeto en un “sujeto cerrado, delimitado y circunscrito a las voces predicativas de lo imaginario” (Díaz, 2001, p. 216).

La práctica pedagógica instaurada y oficializada en una sociedad de control se caracteriza, fundamentalmente, por buscar que el estudiante se prepare en conocimientos técnicos para la vida laboral y que reproduzca la cultura, pues en la práctica se genera la relación docente-estudiante, el vínculo más cercano dentro del ámbito escolar. Este es el principal objetivo de la educación bajo la concepción de la práctica pedagógica actual; pero se reconoce

que no todas las prácticas se enfocan únicamente en este objetivo, sino que cada vez surgen más docentes para quienes la práctica pedagógica es humanizadora, pues su centro no es la formación para el trabajo, sino la educación para la vida, con formación en áreas como la Filosofía y las Ciencias Sociales.

En la tabla 2 se pueden advertir tres tipos de práctica pedagógica en la formación de docentes, y a partir de ello se puede corroborar que no todas las prácticas son oficiales, sino que generan otro tipo de prácticas pedagógicas que se presentan, por así decirlo, de manera oculta.

Tabla 2. Tres tipos de profesores, según su práctica pedagógica

Práctica pedagógica docente	Enfoque de práctica
Profesor técnico	Las prácticas son esenciales para adquirir las técnicas del oficio de ser maestro. Funciona así: información-observación-imitación de profesores experimentados.
Profesor humanista	Las prácticas son el espacio para contribuir al desarrollo integral del futuro profesor pues le permiten acercarse a la realidad de las instituciones educativas e incidir directamente en ellas. El practicante contribuye a la solución de problemas de la comunidad.
Profesor investigador	La práctica proporciona capacidad de análisis de la acción, de las creencias y teorías implícitas que subyacen a ellas, de los significados otorgados por los protagonistas de la acción y del bagaje que los futuros profesores traen ya a la formación. Se integran la teoría y la práctica.

Fuente: Moreno (s.f., p. 7).

Las prácticas pedagógicas en las universidades se encuentran muy atadas a los modos de formación, debido a que cada modo nace bajo condicionamientos sociales que determinan cuáles sean sus funcio-

nes, objetivos, responsabilidades, prioridades, etc. En la tabla 3 se encuentran las características propias de cada modo de formación en la historia de la educación en Colombia.

Tabla 3. Práctica pedagógica en los modos de formación docente en la historia de la educación en Colombia

Modo de Formación Docente en Colombia	Práctica Pedagógica
Modo de formación católica (S. XIX-1930)	Práctica basada en la moralidad cristiana, docentes con actos encaminados a educar en la virtud. Enseñanza basada en el memorismo. Formación de docentes basada en la reproducción de la cultura, las buenas acciones y productores de subjetividades devotas.
Modo de formación moderno (1930-1960)	Docentes encaminados a formar sujetos libres, capaces de reconocer sus derechos, deseosos de conocer, ayudar al progreso económico del país, con conocimientos técnicos, científicos y en humanidades.
Modo de formación expansiva (1990-Hoy)	Formación crítica, en búsqueda de generar pensamiento crítico en los estudiantes. Formación en ética, cultura, artes, humana. Pedagogía Crítica, Pedagogía Popular. Formación humanizadora.
Modo de formación neoliberal (1960-Hoy)	Preparación para el trabajo, irrupción de las ciencias empresariales en educación, mercantilización de la educación, preparación para el “servicio” educativo, formación para el consumismo.

Fuente: elaboración propia.

Después de haber realizado un recuento sobre lo que son el dispositivo pedagógico, el discurso pedagógico y la práctica pedagógica, se puede reconocer la importancia de estas categorías en la comprensión de la formación docente, porque reconociendo los dispositivos instaurados en la Lebecs de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se puede comprender la subjetividad de los estudiantes que siguen este programa, pues “cada modalidad de práctica ubicará a los sujetos en determinadas relaciones con el conocimiento, consigo mismos y con otros, lo cual constituye localizaciones en el orden social” (Graizer y Navas, 2011, p. 157). Adicionalmente, se logra interpretar la lógica bajo la cual se rige la formación de los futuros docentes en Ciencias Sociales del país, o como diría Langer (2011):

Los dispositivos pedagógicos “emergentes”, a través de determinadas comunidades educativas o pedagógicas, cotidianas y reales, hacen frente, por un

lado, a las realidades educativas latinoamericanas que tuvieron y tienen sus momentos de profundización de fragmentación con las reformas educativas [...] y, por otro lado, implican e intentan producir en la educación “nuevos modelos de orden”. (p. 83)

Nuevos modelos de orden que responden a transformaciones sustanciales en los intereses gubernamentales y que se infiltran en la educación de manera significativa. Las realidades de las universidades pueden manifestar en gran medida las características de estos intereses.

El dispositivo pedagógico en la Lebecs, Universidad Distrital

En los 35 años de existencia de la Licenciatura en Educación Básica en Ciencias Sociales (Lebecs), el perfil del egresado ha sufrido transformaciones a la par con los planes de estudios, transitando entre la formación acentuada en una educación tradicional

con marcas disciplinares y la búsqueda de procesos interdisciplinarios que conlleven la ampliación de los campos formativos y los posibles escenarios de acción de sus licenciados, de cara a las necesidades y las exigencias que la educación colombiana requiera. Fue así como en el periodo comprendido entre 1982 y 1987 se añadió a la formación profesional del licenciado en Ciencias Sociales la formación científica, pedagógica e investigativa, con lo cual se amplió el panorama de análisis hacia los problemas mundiales, desde una perspectiva interdisciplinaria en la que predomina la práctica de campo y el ejercicio docente o social dirigido a barrios populares de la ciudad.

Con la Resolución 661 expedida por el Icfes en 1988 se prorrogó la vigencia del programa hasta 1992, con la recomendación de ampliar la formación interdisciplinaria en Ciencias Sociales y fortalecer las líneas de investigación con base en problemas nacionales. Con el proceso de reforma de 1993, aplicado un año más tarde, el currículo adquirió una redefinición con repercusiones en la concepción del perfil del egresado. Para Cárdenas y Peña (2005), la introducción de nuevos ejes en la formación docente (flexibilidad, interdisciplinariedad e integralidad) aportó la acepción del currículo existente, a modo de propuesta teórica de formación educativa inscrita en una pedagogía constructivista-comprehensiva.

Lo anterior devino en renovadas concepciones de los egresados del programa en 1993 (Cárdenas y Peña, 2005), que consideraban al profesional de la pedagogía como un individuo formado en Ciencias Sociales, capaz de interpretar la realidad y desempeñarse como profesor del área en los niveles de primaria, secundaria, educación de adultos y comunidades minoritarias. En 1996 este perfil correspondía al de un profesional de la pedagogía conocedor de las Ciencias Sociales y sus metodologías, apto para desempeñarse en los niveles primarios y secundarios.

En 1995 el perfil del egresado manifiesta que el docente debe conocer bien los postulados de la

Constitución de 1991, especialmente los que se refieren a la cultura, educación, paz y democracia, pues debe ser capaz de defender los “derechos de las minorías, de los débiles, de los niños, de los alumnos y en general de todos sus pares y semejantes” (UDFJC, 1995, p. 17); además, debe conocer las áreas de las Ciencias Sociales y la pedagogía. En este documento también se hace explícito que el profesor estará en capacidad de desempeñarse en otras áreas laborales diferentes a la docencia; entre las opciones está trabajar en grupo de investigación, ser asistente de investigador y utilizar los medios de comunicación para la aplicación pedagógica.

Ya para 1999, el perfil del egresado se define como “ser un profesional de la pedagogía para la educación básica formado en las áreas fundamentales y obligatorias (Ciencias Sociales, Historia, Geografía, Constitución Política y Democracia)” (UDFJC, 1999, pp. 41-42); es decir, que “deberá conocer el fundamento de estas ciencias en cuanto a sus metodologías y el cuerpo teórico para servirse de ellas y poder interpretar la realidad en la que como sujeto establece contacto con otros sujetos” (UDFJC, 1995, p. 16).

Las modificaciones emprendidas previamente, recomendadas por el Icfes, fueron acatadas hasta 1998, año de expedición del Decreto 272, con el que se dio inicio a un proceso de autoevaluación, del que resultó el Plan de Transición con el que se buscó un ajuste y mejoramiento de la Licenciatura; como ejemplo está el perfil profesional definido en la revista *Conjeturas* de 1999, que reconoce al egresado como el docente que debe identificar las formas de comunicar el conocimiento científico con el conocimiento cotidiano, debe conocer la historia y la epistemología de las disciplinas, y debe ser consciente de su tarea como educador, siendo autónomo, consecuente con su discurso, transformador de la comunidad e investigador educativo (UDFJC, 1999). Esta incursión de palabras como autonomía es propia de la nueva educación posdisciplinaria.

Plan de Estudios de la Lebecs

El artículo 27 del Acuerdo 004 de 1996, correspondiente al estatuto académico de la institución, indica que todo plan de estudios de pregrado tiene una estructura organizada en componentes, ciclos y ejes. Los ciclos establecen los grados de profundidad en el tratamiento del conocimiento. Estos se organizan en torno a la fundamentación, la profundización y la innovación. La fundamentación comprende conocimientos generales en saberes y disciplinas específicas, la profundización problematiza los conocimientos desde una perspectiva interdisciplinar y la innovación permite interrelacionar los siguientes campos de formación: científico, pedagógico, investigativo, ético-político y estético-comunicativo, recibidos con prelación por los estudiantes de la Lebecs entre el primero y el séptimo semestre.

El plan de estudios por ciclos se establece alrededor de tres ejes: núcleos temáticos, problémicos y

proyectos, en los que se pretende organizar las disciplinas alrededor de los componentes que corresponden a la organización de saberes en áreas que posibiliten la formación integral de los estudiantes, a la vez que se definen en tanto conforman los ciclos.

Cada ciclo incluye tres componentes, a saber: de integración, básico y profesional. El componente de integración se refiere a las asignaturas orientadas hacia el ámbito universal de los saberes, el básico concentra el aprendizaje de conocimientos que constituyen las teorías y métodos universales organizados en ciencias o disciplinas que dan las bases fundamentales para la aplicación y la comprensión en una profesión determinada; finalmente, el componente profesional delimita sistemáticamente la oferta de asignaturas, de acuerdo con la preparación específica y el desempeño esperado para cada programa académico (figura 1).

Figura 1. Plan de Estudios Lebec Universidad Distrital

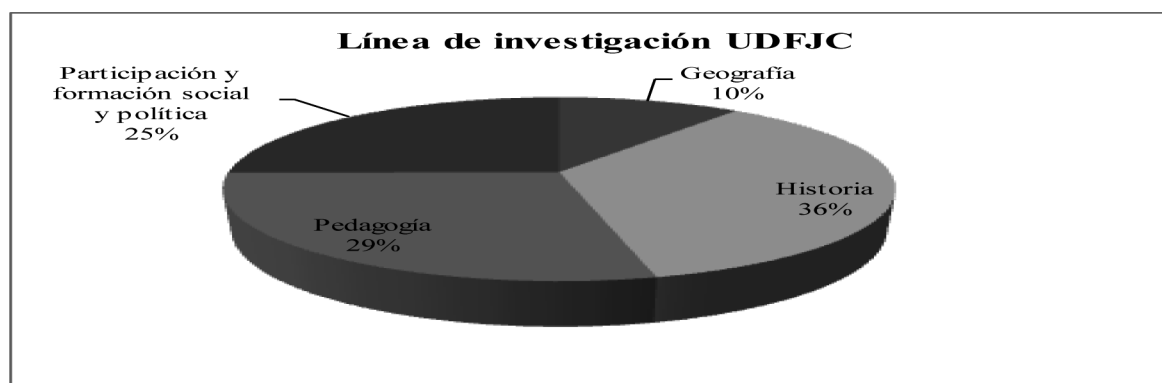


Fuente: Proyecto curricular Lebecs, Informe de acreditación del periodo 2000-2004.

Sobre los proyectos de investigación, en la figura 2 se encuentra el porcentaje de estudiantes discrimi-

nados según la línea de investigación elegida para su proyecto de investigación.

Figura 2. Línea de investigación 2005-2008 Lebecs, Universidad Distrital



Fuente: Consolidado de los trabajos de grado según reportes de la Lebecs.

Con base en la figura 2 se puede sostener que dentro de la Lebecs de la UDFJC el cuerpo estudiantil se siente más interesado en líneas de investigación como la historia y la pedagogía, siendo esta última muy importante dentro de la construcción de la futura labor docente. También se puede apreciar que la participación y la formación social y política se postula como una de las más trabajadas por los estudiantes. Y por último, es evidente que la geografía como línea de investigación es la que obtiene el porcentaje más pequeño, razón que se puede comprender desde las posturas interdisciplinarias del proyecto de formación.

Como se ha dicho, los discursos en el interior de las instituciones son determinantes de la manera en la que los estudiantes le den significado a su profesión, a su área de estudio específico y a la pedagogía. Estos discursos se materializan en los intereses de los estudiantes, y así el dispositivo pedagógico se manifiesta al demostrar que el plan de estudios, el currículo y demás dispositivos logran configurar subjetividades conforme a los énfasis que los estudiantes desean. Entonces, como puede deducirse de

lo visto en la figura 1, los estudiantes formados en el periodo 2005-2008 tienen inclinaciones más arraigadas hacia los campos del conocimiento propios de su saber disciplinar y la pedagogía, que de los trabajos de investigación social y política que evalúan sucesos y realidades actuales en el ámbito de la economía, la política, los derechos humanos, etc.

Finalmente, con el análisis sobre dispositivo pedagógico aplicado en el programa Lebecs de la UDFJC, puede reconocerse la incursión de la gubernamentalidad y la aplicación del Decreto 272 de 1998 en el proceso de formación de licenciados en educación. Por lo tanto, reconociendo que en este decreto se encuentran estipulados algunos discursos gubernamentales propios de la educación neoliberal, es posible reconocer que en este programa, por medio del dispositivo pedagógico, circulan discursos en pro de una educación mercantil, pero en otros puntos el decreto humaniza la labor docente al incorporar la pedagogía como saber fundante.

En tiempos posdisciplinarios la educación se reconfigura según las necesidades del mercado. Por esa razón, bajo el Decreto 272, la educación superior y,

claro está, la UDFJC han tenido que adaptarse a esas lógicas mercantiles, que preparan docentes capaces de educar a las masas mediante la enseñanza de la autorregulación y la autoayuda. Esto tiene impacto en el interior de los dispositivos pedagógicos, pues los cambios en el plan de estudios así lo precisan en un cambio de discurso, incorporando conceptos utilizados en el mercado, tales como: “servicio educativo”, “competencias”, “autorresponsable”, “crítico”, etc.

De igual manera, se reconoce que a partir del Decreto 272 en la educación se ha venido instaurando un discurso neoliberal propio de la sociedad posdisciplinaria. Esto se materializa mediante las reformas educativas que han desfinanciado la educación pública, han obligado a las instituciones a recibir un mayor número de estudiantes y han generado dispositivos pedagógicos que hacen énfasis en el estudio de cómo se enseña y no tanto de qué se enseña; es decir, se ha fortalecido el estudio de la pedagogía, dejando de lado los conocimientos propios de las ciencias sociales.

Finalmente, se puede deducir que a partir del Decreto 272/98, en la Lebecs se abrió espacio académico para la reflexión educativa, en gran parte debido al peso de la pedagogía como saber fundante y al estudio y aplicación de la pedagogía crítica, que reconoce al otro como un sujeto digno de ser educado bajo parámetros humanísticos, y no respondiendo a las lógicas mercantiles. Como dice Ortega (2010, p. 166), “se propone la pedagogía crítica como un discurso que construye una política de la diferencia, abordada desde condiciones de desigualdad y exclusión social en todos los ámbitos”. Esto genera un cambio drástico en la educación de Colombia, que permite evidenciar con gran fuerza la resistencia a la regulación gubernamental que busca instaurar una educación mercantil.

Reconocimientos

Este artículo es resultado de la investigación realizada en la tesis doctoral titulada *La formación*

docente en Ciencias Sociales. Tensiones entre la regulación gubernamental y la aplicación pedagógica 1998-2008. Investigación llevada a cabo en el marco de la línea de Historia de la Enseñanza de las Ciencias Sociales en Colombia, la cual pertenece al énfasis de Historia de la Educación, la pedagogía y la Educación comparada del Doctorado Interinstitucional en Educación, sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Referencias

- Althusser, L. (1974). *Ideología y aparatos ideológicos de Estado* (2ª ed.). Bogotá: Oveja Negra.
- Ball, S. (1993). Presentación de Michel Foucault. En S. J. Ball (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 5-12). Madrid: Morata.
- Bernstein, B. (1990). El dispositivo pedagógico, reglas constitutivas. En *Poder, educación y conciencia* (pp. 101-112). Barcelona: El Roure.
- Cardelli, J. y Duhalde, M. (2001). Formación docente en América Latina. Una perspectiva político-pedagógica. *Cuadernos de Pedagogía* (308). Recuperado de http://www.oei.es/docentes/articulos/formacion_docente_AL_perspectiva_politico_pedagogica.pdf
- Cárdenas, D. y Peña, L. (2005). *Estudio de los egresados de la Licenciatura en Ciencias Sociales años 1994-2002 vinculados a la Secretaría de Educación Distrital* (documento monográfico). Proyecto Curricular de Ciencias Sociales, Universidad Distrital, Bogotá.
- Castro, E. (2011). *Diccionario Foucault*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Díaz, M. (Ed.). (1990). Sobre el discurso pedagógico. En *La construcción social del discurso pedagógico* (pp. 119-164). Bogotá: Presencia.
- Díaz, M. (2000). Bernstein y la pedagogía. En M. Díaz y N. López (Eds.), *Basil Bernstein Hacia una sociología del discurso pedagógico* (pp. 11-28). Bogotá: Magisterio.

- Díaz, M. (2001). Hacia un análisis del discurso pedagógico, o elementos para la comprensión de la pedagogía. En *Del discurso pedagógico: problemas críticos* (pp. 103-108). Bogotá: Nomos.
- Díaz, M. (s.f.). *De la práctica pedagógica al texto pedagógico*. Recuperado de http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab01_05arti.pdf
- Díaz, M. y López, N. (2000). Sobre el dispositivo pedagógico. En *Basil Bernstein Hacia una sociología del discurso pedagógico* (pp. 38-59). Bogotá: Magisterio.
- Foucault, M. (1991). *El sujeto y el poder*. Bogotá: Carpe Diem.
- Graizer, O. y Navas, A. (2011). El uso de la teoría de Basil Bernstein como metodología de investigación en Didáctica y Organización Escolar. *Revista de Educación*, 356, 133-158. Recuperado el 7 de diciembre del 2012, de http://www.revistaeducacion.educacion.es/re356/re356_06.pdf
- Kohan, W. (2004). Infancia escolarizada de los modernos (M. Foucault). En *Infancia entre educación y Filosofía* (pp. 73-108). Barcelona: Laertes.
- Langer, E. (2011). Comunidades pedagógicas emergentes en la Argentina del siglo XXI. En R. Cortés y D. Marín (Comps.), *Gubernamentalidad y educación discusiones contemporáneas* (pp. 81-104). Bogotá: IDEP.
- Leal, A. (2009). Introducción al discurso pedagógico. *Horizontes Educativos* 14 (1), 51-63. Recuperado el 28 de noviembre del 2012, de <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/979/97912444004.pdf>
- Manghi, D. (2009). *Co-utilización de recursos semióticos para la regulación del conocimiento disciplinar. Multimodalidad e intersemiosis en el Discurso Pedagógico de Matemática en 1º año de Enseñanza Media* (tesis de doctorado). Recuperado el 11 de enero del 2012, de http://brochagorda.files.wordpress.com/2008/07/tesis_doc__dmanghi_recuperada1.pdf.
- Marín, D. y Noguera, C. (2011). Educar es gobernar. En R. Cortés y D. Marín (Comps.), *Gubernamentalidad y educación discusiones contemporáneas* (pp. 127-151). Bogotá: IDEP.
- Ministerio de Educación Nacional (Colombia). *Decreto 272 de 1998*.
- Moreno, E. (s.f.). *Concepciones de práctica pedagógica*. Recuperado el 18 de diciembre del 2012, de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/folios/articulos/fol16_11inve.pdf
- Ortega, P. (2010). Pedagogía crítica y alteridad, una cartografía pedagógica. *Revista Praxis y Saber*, 1 (1), 159-173. Recuperado el 14 de enero del 2012, de: http://virtual.uptc.edu.co/revistas/index.php/praxis_saber/article/view/846.
- Quiceno, H. (2004). *Pedagogía católica y Escuela Activa en Colombia 1900-1935* (2ª ed.). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Sadovnik, A. (2001). *Basil Bernstein*. Recuperado el 25 de noviembre del 2012, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/publications/ThinkersPdf/bernsteins.pdf.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (1993). *Acuerdo N° 027 de 1993*. Recuperado el 14 de agosto del 2013, de: http://sgral.udistrital.edu.co/xdata/csu/acu_1993-027.pdf.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (1995). *Revista Conjeturas*, 1 (1).
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (1999). *Revista Conjeturas*, 3 (4).
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2000). *Componente pedagógico en la formación docente*. Propuesta del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía. Bogotá: UDFJC.
- Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2009). *Subcomité de Autoevaluación y Acreditación Proyecto Curricular de Ciencias Sociales. Documento con fines de renovación de la acre-*

ditación de alta calidad de la licenciatura en educación básica con énfasis en ciencias sociales – Lebecs. Bogotá: UDFJC

Valencia, W. (2008). *La práctica pedagógica: un espacio de reflexión. Experiencia con grados primero*

y segundo. Recuperado de <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/174-practica.pdf>

Zubiría, J. (1994). *Los modelos pedagógicos. Bogotá: Buena Letra.*