

Reseña

Cómo citar: Agudelo, H., y Palacio, M. (2021). Reseña del libro *Formación de maestros: epistememes, modalidades y prácticas*, *Praxis Pedagógica*, 21(28), 259-264. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2021.259-264>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 6 de noviembre de 2020

Aceptado: 15 de diciembre de 2020

Publicado: 3 de febrero de 2021

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Reseña del libro *Formación de maestros: epistememes, modalidades y prácticas*

Barragán Castrillón, B., Bolívar Osorio, R. M. y Ossa Montoya, A. F. (Eds.). (2020). *Formación de maestros: epistememes, modalidades y prácticas*. Universidad de Antioquia; Aula Abierta de Humanidades.

El Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), que cuenta con más de 40 años de producción académica e intelectual, es reconocido nacional e internacionalmente por su mayúscula defensa y aportación a los estudios sobre el saber pedagógico, la escuela y el maestro. Este último, en particular, es un eje fundamental para el desarrollo de toda su empresa teórico-metodológica, puesto que funge como sujeto productor y portador de saber pedagógico. En esta defensa del estatuto epistemológico de la pedagogía, el GHPP ha pugnado por una idea de maestro contraria a la que habita el imaginario colectivo nacional, donde el maestro es visto como un transmisor pasivo de conocimientos políticamente validados, un instrumento de múltiples estrategias históricas para el gobierno de la población o un objeto reproductor de los dictámenes estatales sobre lo que debe ser la instrucción escolar. A contramano, para el GHPP el maestro es un intelectual capaz de reflexionar y actuar, epistemológica y políticamente, sobre su práctica —la enseñanza— para producir saber pedagógico. Ello es, enunciarse como sujeto de saber.

Harold Agudelo Gutiérrez

0000-0002-9662-5974

aenthay@gmail.com

Universidad de Antioquia
Colombia

María Isabel Palacio Cano

0000-0001-5142-0150

maria.palacio1@udea.edu.co

Universidad de Antioquia
Colombia



En esta travesía por la recuperación y problematización del saber pedagógico, el GHPP se ha encontrado, en sus muchas investigaciones, con que aquel trabajo de conceptualización sobre el maestro en nuestro país necesariamente tensiona los diversos hilos que configuran el campo de la formación de maestros. De ahí que hoy nos ocupemos de reseñar uno de los frutos de tal empresa investigativa: el libro *Formación de maestros: epistemes, modalidades, y prácticas*, publicado por la Editorial Aula de Humanidades en 2020. Escrito por diversos autores, y coeditado académicamente por los profesores Bernardo Barragán Castrillón, Rosa María Bolívar Osorio y Arley Fabio Ossa Montoya, este libro compila en sus siete capítulos los resultados de investigaciones formativas y estrictas que, sin plantearse inicialmente con tal pretensión, nos permiten cartografiar y comprender analíticamente aquel emergente campo contemporáneo de investigaciones que podríamos discriminar bajo el rótulo *formación de maestros*.

Como lo indica su sugestivo título, el libro toma el campo de investigación sobre la formación de maestros y lo explora —o más bien lo tensiona— a través de tres categorías analíticas: *epistemes, modalidades y prácticas*; categorías de las que a su vez se sirven operativamente los autores académicos para agrupar los siete capítulos que conforman el libro: tres de ellos en la primera parte, *Epistemes*, dos en la segunda parte, *Modalidades*, y dos más en la tercera, *Prácticas*. A propósito de la comprensión de estas tres categorías, el editor académico Bernardo Barragán Castrillón describe brevemente qué se entiende por cada una de ellas en la introducción.

Bajo la sombrilla de *formas epistémicas*, se comprenden todos aquellos dispositivos que se entretajan en conformidad misma con los saberes, buscando constituir al maestro tanto en sujeto como en objeto del conocimiento. Es decir, aquellos conocimientos que han determinado histórica y epistemológicamente la condición —el ser— del maestro. Con *modalidades*, se alude a las siempre presentes relaciones de poder que, de un modo u otro, terminan por apuntalar, desde diversos flancos (institucionales, normativos y prácticos), las formas de hacer y de pensar del maestro. Finalmente, las *prácticas* se entienden como las materializaciones del pensamiento que dictan cómo se relaciona el sujeto-objeto maestro con su oficio, su quehacer,

en el marco de las discursividades históricas de su época, de las políticas exteriores que lo constriñen, y de sus actos de libertad y resistencia en la escuela (p. 7).

Dentro de la categoría *Epistemes*, se encuentra, en primer lugar, el capítulo “Transiciones, horizontes y técnicas de preparación técnico-científica de maestros y maestras en la pedagogía de anormales y ciencias médico-pedagógicas en Colombia 1920-1948”, del profesor Alexander Yarza De los Ríos, donde se evidencia el proceso mediante el cual la educación y la pedagogía para los niños y jóvenes anormales fue tomando fuerza en el contexto colombiano. El periodo histórico citado da cuenta de los hitos más representativos que reformaron la preparación de los maestros para dotar las ya existentes instituciones para “atrasados” y “anormales”. Estas adecuaciones se vieron reflejadas en la introducción de las ciencias biológicas-experimentales (medicina, psi-quiatria, psicología, entre otras), influenciadas a su vez por las propuestas de la escuela activa paidocéntrica, dentro de los planes de estudios, con el objetivo de que los futuros maestros tuvieran los conocimientos, tanto teóricos como prácticos, para “regenerar” a esta población. Dicho proceso dio paso a la invención biopolítica sobre los cuerpos de los niños “anormales” y la reinención del saber de los maestros con la inclusión de áreas de corte experimental.

Otra revisión histórica para comprender el presente de la configuración de las instituciones formadoras de maestros, en este caso específico, se encuentra en el capítulo dos, “Las políticas públicas y las escuelas normales colombianas en el siglo XIX”, a cargo de la profesora Gloria Helena Herrera Casilimas, quien indaga sobre cómo estas dan cuenta de la diversidad de propuestas pedagógicas que han transitado por las instituciones de mayor trayectoria en la formación de maestros en el país, como son las escuelas normales. La profesora Herrera vuelve al siglo XIX para explicar las disputas ocasionadas por el dualismo político entre conservadores y liberales y la lucha por la hegemonía religiosa dada por el catolicismo, enfrentamientos que tomaron como campo de batalla la educación y su sistema de instrucción, dejando a su paso un discurso jurídico que cambiaba aceleradamente. Esto permite revelar la idea de que el Estado nación solo es posible por medio de la educación; de ahí la preocupación partidista y religiosa por las apuestas educativas que fueran impartidas (la enseñanza lancasteriana, la enseñanza mutua o la pedagogía de Enrique Pestalozzi).

A modo de cierre de la primera categoría, los profesores Lorena María Rodríguez Rave y Jhony Alexander Villa-Ochoa presentan un estado del arte titulado “Formación inicial de profesores de matemáticas en Colombia: tensiones y necesidades de investigación”, en el cual ponen la formación inicial de los *profesores de matemáticas* como categoría base de la misma búsqueda. La amplitud y la complejidad de los diferentes lugares de enunciación arrojan numerosas tensiones entre lo disciplinar y lo pedagógico, lo cual, más allá de plantear una evolución, permite vislumbrar que los estudios actuales sobre la formación de profesores de matemáticas obedecen al relacionamiento con diversos campos, tanto internos como externos, que influyen en la creación de programas formativos. Ante este panorama, los autores proponen ampliar el espectro del estudio y su profundización con tres nuevas tensiones, a saber: diferenciar las interconexiones entre los diversos campos de saber, la lucha entre los actores involucrados por la predominancia de los saberes, y la diversificación de programas de educación con apuestas conceptuales distintas a las pretendidas.

Con el capítulo “El maestro como sujeto disciplinado”, del profesor Carlos Mario Recio Blanco, se abre la segunda categoría del libro, *Modalidades*. En este texto se propone una reflexión histórica sobre las limitaciones y prohibiciones que les eran impuestas a los maestros durante el siglo XIX y gran parte del XX, por parte del poder eclesiástico y moral. El autor pone en evidencia las exigencias que se hacían a los maestros en cuanto encargados de la educación como máxima tarea social. Al mismo tiempo, y de manera contradictoria, revela también la gran desconfianza hacia estos profesionales, manifestada en las quejas, reclamos, exigencias y reformas constantes que prescribían el deber ser del maestro. Así, lentamente, la figura del maestro fue relegada, al considerarla como deficitaria, subalterna y dependiente de las exigencias externas, hasta el punto de la instrumentalización del oficio del maestro.

En otra reflexión sobre las fuerzas que apuntalan e interrogan la formación, la profesora Rosa María Bolívar Osorio presenta el texto “Formar maestros en la práctica: de maestros artesanos a maestros reflexivos”, en el cual pone la mirada sobre la actual preocupación de organismos nacionales e internacionales por la calidad de la educación, y específicamente por la calidad de la formación de los maestros. Tales organismos consideran

que el mejoramiento de las prácticas docentes en la escuela impactará positivamente en la calidad de la educación en general. La autora señala que en el centro de este debate se encuentra la relación entre teoría y práctica como punto álgido que es preciso combatir, según los organismos ya citados, dado que las formas institucionalizadas de formación de maestros no promueven la articulación fluida y coherente entre estos dos aspectos connaturales. Por ello, el tránsito que propone es la migración del maestro artesano al maestro reflexivo, caminando con cuidado de no naturalizar las pretensiones estatales de innovar y mejorar la práctica y el aprendizaje de los estudiantes por medio del sometimiento de la autonomía del maestro.

En la última categoría, *Práctica*, se encuentra como primer referente el capítulo “Políticas educativas inclusivas en México y Colombia: entre la edificación y erosión de la identidad profesional del docente especial”, escrito por los profesores Alexander Yarza De los Ríos, Kelly Arboleda Laverde, Mónica Metaute Muñoz y Johana Aristizábal Mejía. En él se busca encarar una problemática persistente y profunda en el campo de la educación especial en Colombia y México: la necesidad constante de reafirmar su propia necesidad, pertinencia e importancia en medio de una proliferación acelerada de reformas educativas inclusivas que, paradójicamente, han cuestionado su existencia. Los autores indagan por las comprensiones e interpretaciones que sobre la educación especial hay en ambos países; esto es, sobre su existencia disciplinar y profesional. La educación especial, en cuanto saber, ha estado desde sus comienzos controvertida y sometida por racionalidades políticas y legislativas que normativizan tanto su existencia como la identidad profesional de los educadores especiales. En este trabajo, se busca entrecruzar lo epistemológico con lo normativo, en lo que se refiere a las políticas públicas en México y Colombia, lugares donde, de forma diferenciada, se mantienen discursos sobre lo que debe ser la identidad profesional del docente especial.

Por último, en el capítulo de cierre, “Ciencias y arte: arte dramático para la educación científica”, los profesores Arley Fabio Ossa Montoya, José Joaquín García García y Nubia Jeannette Parada-Moreno exponen algunas consideraciones sobre las oportunidades que se abren para el maestro cuando se nutre y se forma en el encuentro entre la ciencia y el arte, buscando no solo fortalecer su educación científica, sino

también que sus prácticas educativas sean más sensibles y menos racionales, que las emociones y los sentires tengan un lugar privilegiado en el acto de educar. Para materializar esta empresa, los autores proponen el teatro como canal, como medio que ofrece extensas posibilidades para representar, expresar, sentir y empalabrar el mundo de otras maneras, no solo a través del conocimiento científico y racional. En esta línea, los autores rebaten, con el teatro como herramienta didáctica, los modos tradicionales de relacionarse con el conocimiento escolar, problematizando el sentido común de las prácticas educativas artísticas y estéticas. Asimismo, demuestran cómo son varios los elementos del arte dramático que se relacionan profundamente con la ciencia y cómo este ofrece una oportunidad para repensar el escenario y las prácticas escolares por la vía del teatro y del llamado “principio epistemológico del amor”.

Si bien valoramos el intento de los editores académicos por conciliar bajo tres categorías analíticas y estratégicas los heterogéneos capítulos que conforman este libro, creemos encontrar en la categoría metodológica de práctica pedagógica un lugar estratégico que permite rastrear una constante que atraviesa, de principio a fin, todos los capítulos y todas las categorías. Recordemos brevemente que, como objeto conceptual y noción estratégica, la práctica pedagógica, en cuanto práctica de saber, articula tres elementos metodológicos fundamentales: una institución, la escuela; un sujeto, el maestro; y un saber, el pedagógico. Estos elementos establecen permanentemente una relación muy compleja, que no es estática ni estable sino, muy por el contrario, dinámica y cambiante, tal y como se evidencia a través de los siete capítulos del libro.

El libro *Formación de maestros: epistemes, modalidades, y prácticas*, en últimas, abre una óptica de análisis en investigación bastante fructífera y oportuna para lo que párrafos arriba enunciamos como el “emergente campo de investigación en formación de maestro” en nuestro país. Esta lectura estratégica del campo a través de las categorías analíticas de *epistemes*, como formas de saber; *modalidades*, como formas de poder; y *prácticas*, como formas de (re) acción, muestra un nuevo espectro de comprensión, a través de las tensiones, discontinuidades y rupturas de las relaciones entre saber y poder en las prácticas que históricamente han configurado la particular subjetividad de ese sujeto que llamamos “maestro”.