

## LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA: ENTRE SABERES, QUERERES Y PODERES<sup>1</sup>

**Deivys Brian Burgos Calderón<sup>2</sup>**

**José Eduardo Cifuentes Garzón<sup>3</sup>**

*Universidad de la Salle*

*Bogotá-Colombia*

Fecha de recepción: Noviembre 1, 2015

Fecha de aceptación: Diciembre 30, 2015

### RESUMEN

Este escrito pretende dar una mirada a la labor investigativa y reflexiva del docente en las prácticas pedagógicas, a fin de potenciar en los educadores el interés por repensar constantemente su rol de maestro investigador, en este sentido la reflexión está organizada en tres apartados: el primero convoca las realidades en las prácticas pedagógicas actuales; en el segundo, se presenta la pedagogía hermenéutica como una alternativa para repensar el quehacer docente. En el tercer apartado se exponen dos experiencias investigativas que emergen en el doctorado en Educación y Sociedad de La Universidad de La Salle, inspiradas en la búsqueda de la transformación de la práctica docente.

**Palabras clave:** práctica pedagógica, pedagogía hermenéutica, docente investigador.

### RESEARCH TEACHING PRACTICE: BETWEEN KNOWLEDGE WILLS AND POWERS

### ABSTRACT

This paper aims to take a look at of the research and reflective work of teachers in their teaching practices, in order to enhance the educators interest in rethink their role of researcher teacher, in this sense the article is organized into three sections: the first calls realities in current pedagogical practices; the second, hermeneutics pedagogy is presented as an alternative to rethink the teaching work. In the last part you can find two researches about their experiences that emerge in the doctorate in Education and Society at the University of La Salle, inspired by the pursuit of transformation of teaching practice they are exposed.

**Keywords:** Pedagogical practice, hermeneutics pedagogy, professor research.

### How to cite/Cómo citar:

Burgos, D. B. y Cifuentes, J.E. La práctica pedagógica investigativa: entre saberes, querer y poderes. Revista Horizontes Pedagógicos 17(2), 118-127

- 1 Artículo de reflexión derivado del curso "La práctica como centro del filosofar en educación" dirigido por el Doctor Diego Barragán, en el marco del seminario de fundamentación epistemológica desarrollado en el Doctorado en Educación y Sociedad de La Universidad de La Salle (17 y 18 de septiembre de 2015).
- 2 Doctorando en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle; Magister en Docencia, Universidad de La Salle; Licenciado en Humanidades e Inglés, Universidad La Gran Colombia. Correo electrónico: [burgos\\_cal@hotmail.com](mailto:burgos_cal@hotmail.com)
- 3 Doctorando en Educación y Sociedad, Universidad de La Salle; Magister en Pedagogía, Universidad de La Sabana; Especialista en Gerencia Educativa, Corporación Universitaria Minuto de Dios; Licenciado en Educación Básica, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Actualmente Rector de la Institución Educativa Departamental Misael Gómez de Villagómez, Cundinamarca. Correo electrónico: [josecifuentes1980@gmail.com](mailto:josecifuentes1980@gmail.com)

## INTRODUCCIÓN

Los docentes tienen una misión importante en la transformación de las realidades de los niños, niñas y jóvenes desde su quehacer educativo al reconocer las vivencias de los estudiantes y sus contextos para potenciar su desarrollo. En este sentido Barragán (2015, p. 52), refiriéndose a Gadamer, plantea la necesidad de fijarse en “aquellos que dialogan, a reflexionar sobre los seres humanos concretos, aquellos que encarnan los problemas cotidianos y que enfrentan su propia constitución histórica como un decurso de acontecimientos en el que se pone en juego la *praxis* de lo humano”, desde la articulación de saberes procedentes de la formación disciplinar, curricular y práctica, construidos a lo largo de la vida y de la trayectoria profesional (Barrón, 2015). En esta perspectiva, para Pérez, Ferrer y García (2015), la trascendencia del rol de ser maestro se construye a partir de las vivencias, los recorridos académicos y los saberes implícitos de su quehacer, que al interactuar con los estudiantes, el conocimiento y los métodos, convierte el aula de clase en espacio permanente de investigación (Orrego y Toro, 2014).

Por tal razón, el presente escrito pretende hacer reflexionar sobre ¿cómo desde la transformación de las prácticas pedagógicas, centradas en las acciones humanas y mediadas por los saberes, querer y poderes que poseen los docentes, se puede ofrecer una educación de calidad que responda a las necesidades e intereses de los niños, niñas y jóvenes?. Para ello, urge la necesidad de repensar constantemente la *praxis* del docente con el propósito de refinar el rol de investigador que todo educador debe tener. De acuerdo con Hoyos (2014), promover una cultura de investigación en el aula implica cuestionarse constantemente sobre su labor educativa y motivar al otro hacia la indagación de las problemáticas presentes en la sociedad. Es así como el docente es considerado actor educativo que desarrolla y construye el saber pedagógico, lo que exige reflexión, análisis y retroalimentación constante en los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Cossio, 2013).

De esta manera, el artículo se organiza en tres partes: la primera hace referencia a las realidades

de las prácticas pedagógicas, la segunda a la propuesta de la pedagogía hermenéutica expuesta por el doctor Diego Barragán, como una alternativa para repensar el quehacer docente y en la tercera se presentan dos experiencias investigativas que han surgido en el Doctorado en Educación y Sociedad de La Universidad de La Salle, en la búsqueda de la transformación de la práctica docente.

## UNA MIRADA A LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ACTUALES

La práctica pedagógica, es el escenario perfecto en el cual confluye el saber disciplinar del profesor, sus estrategias didácticas, las relaciones de poder en las interacciones con los distintos actores educativos y el querer o ideales que enmarcan su labor. Al conjugarse estos elementos, se produce el acto mediante el cual se educa. Para Herrera (2013), la práctica pedagógica se considera como la aplicación del saber sobre la enseñanza, que ha estado caracterizado por las tensiones entre los tiempos del currículo y las realidades de los estudiantes y por la distancia entre contenidos y metodologías, lo que aumenta las brechas entre lo que se desea y lo que hacen los diferentes actores en los procesos educativos.

En la práctica pedagógica, intervienen como sujetos actuantes, principalmente, los docentes, estudiantes y directivos. Los docentes como responsables de liderar la tarea propia de la enseñanza, desde una mirada investigativa que le confiera el reconocimiento del aula como espacio para el fomento de la investigación (Chacón, 2014), los estudiantes cumpliendo con su deber de dejarse educar y los directivos orientado y ejerciendo control para que se ofrezca un servicio educativo en buenas condiciones. Al respecto, Hoyos (2014), considera que la práctica pedagógica es un espacio de reflexión en el cual interactúan docentes, estudiantes, la institución como tal y el contexto, confrontándose constantemente la teoría y la práctica. En esta misma perspectiva, para Barrón (2015), las prácticas de los docentes están mediadas por lo definido en el proyecto educativo, las concepciones de los maestros en relación con el saber disciplinar, pedagógico y didáctico y por los diversos factores asociados al ambiente escolar.

En el marco de las interacciones sociales se producen los procesos de enseñanza y de aprendizaje, en los cuales emerge el clima escolar, afectado muchas veces por las relaciones de poder verticales ejercidas por los adultos. Los estudiantes por su parte, buscan hacerse visibilizar, llevando la contraria a lo impuesto, generando diversas tensiones en la convivencia con estudiantes, docentes y padres de familia. Es por eso que las relaciones en la escuela deben estar edificadas sobre el respeto y valoración de la diferencia, la comunicación constante entre sus actores, el buen trato, el cuidado por el otro y un ambiente que estimule la confianza y la fraternidad entre sus miembros.

Por otro lado, las aulas de clase, en muchas de las instituciones educativas colombianas, quedaron estancadas en el tiempo, al estar permeadas por prácticas tradicionales centradas en la adquisición de conocimientos, la rígida disciplina y la intención de moldear a los estudiantes a costumbres conservadoras, que según el imaginario de los docentes, es la educación que necesitan, desconociendo las realidades, necesidades y aspiraciones de los niños, niñas y jóvenes. Por tal razón, la escuela se ve enfrentada a profundas críticas sobre su desempeño y aportes a la construcción social, por la resistencia que ha tenido al cambio de sus roles (Mejía, Muñoz y Moreno, 2015).

Estos cambios requieren nuevas formas y procesos educativos acordes a las exigencias de la sociedad actual. Según Mosquera (2015), hay que dejar de rumiar sobre la educación del pasado, dejar de echarle la culpa al gobierno, a la sociedad y a las demás entidades y circunstancias de los problemas de la educación, porque se suele quedar solo en la crítica y las prácticas pedagógicas siguen siendo las mismas. De ahí la necesidad de provocar prácticas con sentido y pertinencia. Les corresponde a los maestros, liderar estas transformaciones, al respecto Arias (2014, p. 39), señala: “Los promotores del cambio, de ser posible, no pueden ser otros que los docentes, los que materializan cotidianamente en su aula las grandes teorías y los más altos presupuestos”. En este mismo sentido, Mejía y Urrea, consideran al docente como “transformador del mundo escolar en el micromundo del aula, asu-

miéndose como generador de ambientes amables y de confianza, en donde se puedan desplegar las competencias necesarias y fundamentales para asumir la vida y la sociedad desde una condición humana coherente” (2015, p. 225).

De acuerdo a lo anterior, se hace necesario reflexionar sobre la manera como se desarrolla la educación y las consecuencias sociales que se derivan de ella, con el propósito de establecer proceso que perduren en el tiempo y respondan a los contextos sociales específicos (Mejía, Muñoz y Moreno, 2015). En consecuencia, “Tenemos necesidad de una praxis educativa que metabolice los conocimientos para ensanchar sus valores, sus ecosistemas, sus instituciones, bajo la luz de una ecología de sus transformaciones.” (González y Gramigna, 2014, p. 164).

Es así como las prácticas pedagógicas requieren centrar la atención sobre la persona del estudiante, de tal manera que colaboren en su proceso de madurez cognitiva, motriz y afectiva. Para ello, es importante aprender a reconocer el contexto, identificar las particularidades de cada uno, dejando la obsesión por los contenidos y focalizando la mirada en la educación que les servirá para la vida y para aprender a estar con los demás. De acuerdo con Gallo (2015), el proceso educativo se da de acuerdo a los lugares, a los procesos históricos y a los actuales, pues educarse es salir de sí mismo hacia la comprensión del otro, lo que implica el desarrollo de competencias ciudadanas para lograr sociedades justas y en paz. En este sentido, los docentes requieren también procesos de formación permanentes para el mejoramiento de sus prácticas, teniendo en cuenta que esto “implica reconocer una serie de factores tanto de índole personal como de los contextos en el que se desarrollan sus prácticas, su historia, la construcción de una significación subjetiva, el valor social y su orientación ética.” (Barrón, 2015, p. 43). Además, para Sánchez, Lara, Bravo y Navales (2015), la autopreparación, es condición fundamental en la formación pedagógica del docente, que junto a la reflexión de su práctica promueve grandes transformaciones en su actuación profesional.

## **LA PEDAGOGÍA HERMENÉUTICA: UNA ALTERNATIVA PARA REPENSAR EL QUEHACER DOCENTE**

Nos encontramos en el mundo de las interpretaciones en todos los sentidos, un tiempo de subjetividades y que a su vez exige reinterpretarlo constantemente. Nuestro quehacer pedagógico requiere una reflexividad hermenéutica constante. La hermenéutica y la reflexividad son características imprescindibles en el ser humano (Esteban, 2011), que inspiran al docente como una forma de hacer investigación dentro del aula con el firme propósito de innovar realidades complejas desde diversos campos disciplinares y a su vez, los maestros ser transformados desde sus mismas prácticas, en la medida en que “La pedagogía hermenéutica resalta la reflexión y la revisión de las relaciones sociales de la propia práctica docente.” (Fornasero, 2013, p. 43).

La hermenéutica conlleva profundas implicaciones en el campo educativo, no sólo como posibilidad de interpretación del fenómeno pedagógico, sino como misión misma de la formación del ser humano. Al hacer énfasis sobre una “hermenéutica pedagógica” (Para ampliar este concepto, se recomienda acudir al texto “El saber práctico: prónesis, hermenéutica del quehacer del profesor”, 2015, p. 167-182, del Doctor Diego Barragán), estaríamos haciendo referencia a la capacidad de desarrollar en el ser humano formas de comprensión del mundo, gracias a la interacción dialógica entre la teoría y la práctica y su conciencia histórica, sin el sofisma de una certeza absoluta sobre las dinámicas entre lo que se conoce y lo que ocurre en el diario vivir. La hermenéutica pedagógica se ve, entonces como una oportunidad de pensamiento y reflexión de cambio para aquellos que sepan ver su aplicación en el mundo tangible de la práctica educativa (Ruiz, 2010) y en este sentido, Pérez (2013, p. 60), plantea “la indagación como procedimiento para el conocimiento y la reformulación de la práctica que se no se orienta por tanto a la transmisión de conocimiento, sino a la capacidad de vincular lo real con lo posible”.

Ciertamente atendiendo a la complejidad implícita en la misión de proveer de insumos cognoscitivos al hombre, es como se reconoce al docente como

actor principal en el ejercicio educativo, debido a que es “un sujeto que reflexiona sobre la realidad circundante en su contexto social más cercano (...) y, de manera simultánea o progresiva, sobre contextos sociales más amplios que engloban la realidad política, económica y cultural de los seres humanos” (Saavedra y Saavedra, 2015, p. 223).

Por otro lado, el esfuerzo por consolidar un espectro teórico que sustenten las prácticas pedagógicas no ha correspondido con un desarrollo eficiente del quehacer del docente y el mismo mejoramiento de la calidad de la educación, al pasar por alto la esencia de la hermenéutica pedagógica que pretende comprender, reflexionar y mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje con la intención de disminuir la brecha entre la teoría y la práctica, para promover aprendizajes significativos que respondan a las verdaderas necesidades de los estudiantes según sus contextos. En este sentido, “La hermenéutica nos recuerda contantemente que la educación, como faceta humana, es un pensar y repensar, un leer y releer, una múltiple y constante interpretación” (Moreu y Prats, 2010, p. 86), de lo que sucede en la cotidianidad de la escuela y en la complejidad de la sociedad. De ahí que para comprender la complejidad del fenómeno educativo como fenómeno social y cultural es necesario acceder al universo conceptual de los protagonistas educativos y a las redes de significado compartido al interior de las instituciones formadoras.

Esto quiere decir que el conocimiento emergente, debe responder a la incertidumbre y al mundo en crisis que compartimos hoy. Es en este sentido en que se reconoce a la institución escolar, como realidad social y una creación histórica, relativamente circunstancial que así como se construye, se puede transformar, reconstruir o destruir. Es una realidad en sí misma inacabada, en continuo proceso de creación y cambio; por ello, no solo son reales sus manifestaciones de acuerdo con las intencionalidades de grupos dominantes, sino que también son reales los saberes prácticos que se construyen, así como las concepciones, evidencias, supuestos, prácticas y discursos que circulan en su interior de manera marginal o subyacente, lo que viene a constituir la cultura escolar.

Al enfrentarse con esta institución, el docente encuentra espacios y tiempos definidos y controlados, propuestas y rutinas pedagógicas determinadas y aceptadas y factores que pueden incidir positiva o negativamente en el trabajo de aula, tales como la cantidad y diversidad de los estudiantes, las condiciones de disciplina, los documentos institucionales y la infraestructura (Rueda, Canales, Leyva y Luna, 2014).

El aula se recupera de esta manera como elemento central del proceso en el cual los hechos que se construyen en la vida cotidiana se entienden como parte de las interacciones entre profesores y estudiantes. Estos hechos son actividades dinámicas construidas mientras los actores educativos procesan sus propios mensajes, interacciones y comportamientos que se dan en la microsociedad del aula. El reto ahora es analizar la forma en que los profesores como provocadores de la pasión por aprender” (Urbina, 2014), comprenden y dirigen su propia práctica, como ejemplo del conocimiento contextualizado y reflexivo, lo que permite ir legitimando el desplazamiento del maestro como transmisor de saberes para dar paso a la figura de un maestro investigador (Ossa, 2014). En esta perspectiva, las características del docente iluminado por la pedagogía hermenéutica “comprende las propias prácticas; se ocupa de ellas; posee compromiso político; las prácticas son públicas; diseña el *practicum reflexivo*; investiga, cuestiona y propone teoría educativa.” (Barragán, 2015, p. 176), para enfrentar las transformaciones de la sociedad actual, al asentar procesos que producen el cambio y la innovación en la educación (Mosquera, 2015).

### **CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES Y PROPUESTA DE INTERCULTURALIDAD BILINGÜE EN CONTEXTOS RURALES: EXPERIENCIAS INVESTIGATIVAS PARA LA TRANSFORMACIÓN DE LA PRÁCTICA DOCENTE**

Para La Salle (2014), los problemas que afectan a las comunidades educativas también conciernen a la pedagogía en tanto fuente de conocimiento que promueve el desarrollo de una educación de

calidad, al construir procesos investigativos que permitan identificar, caracterizar y comprender las problemáticas educativas y pedagógicas de los contextos educativos, considerando “al hecho de investigar como punto de partida de transformaciones educativas que implican el reconocimiento a su saber y a su hacer” (Chacón, 2014, p. 249) y al docente en condición de investigar, investigarse e instalar la investigación en la escuela (Messina, 2011), así como “sujeto de las competencias, capaz de ejercicios investigativos e innovadores, un sujeto del hacer que responde a las demandas de su tiempo, en particular aquellas de la acreditación, la calidad y la difusión de la innovación” (Cabra y Marín, 2015, p. 157). En este orden de ideas, se presentan a continuación dos investigaciones en curso que emergen en el marco del Doctorado en Educación y Sociedad de la Universidad de La Salle, una desarrollada por José Eduardo Cifuentes Garzón y la otra por Deivys Brian Burgos Calderón:

*Escuela y construcción de identidades en jóvenes rurales:* Abordar la construcción de identidades en los jóvenes rurales y las juventudes como subjetividades que se construyen en medio de la escuela (Calderón, 2015), es una oportunidad para repensar el papel de esta frente a la satisfacción de las necesidades socioculturales que los estudiantes demandan hoy, de esta manera, la escuela debe abrir espacios en los cuales los jóvenes sean escuchados y se puedan re direccionar los procesos educativos, de tal manera que las instituciones escolares contribuyan eficientemente en la visibilización de la identidad de estos jóvenes.

La reconfiguración de las identidades de los jóvenes rurales se da por el vínculo entre escuela y comunidad, a través de las prácticas, trayectos y proyectos, así como formas de sociabilidad e intresubjetividad que se entrecruzan con el pasado, el presente y el futuro. (Salgado, 2015). Por ello, esta investigación pretende identificar la contribución de la Escuela Urbana en la construcción de la identidad del joven rural, a través del análisis etnográfico hermenéutico y de doble reflexividad de las creencias y valores de los estudiantes con edades entre los 14 y 16 años de edad de los grados décimo y once de educación

media de una Institución Educativa de un municipio del departamento de Cundinamarca, a fin de caracterizarlos en su contexto para visibilizarlos y empoderarlos como sujetos sociales en el desarrollo del campo.

Según estudios, la identidad se construye en relación con los otros y con la influencia de factores internos y externos que configuran los rasgos propios de los jóvenes rurales desde los procesos educativos y sociales (Alvarado, 2014; Bermejo, 2011; Jurado y Tobasura, 2012 y Arnáiz y Escarbajal, 2012), esto indica que el aprendizaje de contenidos y de prácticas asociadas con la enseñanza y aprendizaje en el aula, escuela y contexto moldea las identidades de los miembros de la comunidad educativa y su manera de posicionarse en la sociedad (La Salle, 2014). Para Monereo y Pozo, (2014, p. 77), conciben la identidad como “el resultado de una construcción en la que intervienen la acción, el discurso y los actos de reconocimiento”, que se pueden producir en diversos contextos. De esta manera, el aporte en lo social de esta investigación, gira en torno a la promoción de la dignidad y el desarrollo del joven rural a partir de las vivencias en la escuela y desde la reflexividad de sus creencias y valores para que sean visibilizados como sujetos sociales, reconocidas sus potencialidades y escuchadas sus voces.

En consecuencia, existe la necesidad de centrar el interés en los estudiantes como actores de los procesos educativos, los cuales se pueden constituir en sujetos activos del conocimiento, promoviendo de esta manera la generación de aprendizajes situados que contribuyan en la cualificación de la educación rural. De acuerdo con Guerrero y Herrera (2012), se concibe tradicionalmente a los niños, niñas y jóvenes como sujetos pasivos incapaces y faltos de criterio. Una alternativa que surge ante esta realidad es el fomento de las actitudes investigativas en los estudiantes, en la cual “La clave está en desdibujar los roles habituales, la horizontalidad propia de los adultos, desde las particulares percepciones de los jóvenes y sus modos de pensar, de reflexionar, desde sus imaginarios y su sensibilidad.” (Acosta, 2013, p. 129), para asumir los retos que la vida les impone. Razón por la cual esta investigación

contribuirá en el reconocimiento de la etnografía como alternativa para analizar la realidad de los jóvenes rurales desde el estudio hermenéutico y de doble reflexividad (Dietz, 2012), de sus propias creencias y valores, de tal manera que los encuentros etnográficos puedan ser considerados como oportunidades para empoderar a los jóvenes en la toma de decisiones, en las acciones y transformaciones requeridas en el contexto de la nueva ruralidad.

Con los hallazgos de la investigación, se contribuirá en la cualificación del currículo y las prácticas pedagógicas de las instituciones educativas rurales y urbanas, al tener en cuenta las implicaciones de la escuela en la construcción de identidades en los jóvenes rurales y aportará en la dinámica de aprender a valorar al “Estudiante como un actor completo, complejo, con intereses, deseos y necesidades propias. El joven como otro legítimo,” (Chaves, 2010, p. 161), que desde sus contextos particulares como sujetos sociales, buscan oportunidades para innovar en sus realidades.

*La interculturalidad como propuesta para la enseñanza del inglés:* Esta investigación busca primero, visualizar la realidad socioeducativa de la educación rural en Colombia en cuanto a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB); segundo, contribuir a la causa pedagógica de la interculturalidad y con ello al fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes, y finalmente rescatar los saberes y conocimientos milenarios que debido al etnocentrismo se han dejado a un lado a través de un bilingüismo contextualizado como una forma de resistencia frente a las confrontaciones entre culturas dominantes sobre las populares. Ante la tendencia globalizadora al cosmopolitismo, se produce el retorno a lo étnico como espacio de resistencia cultural y de construcción de nuevas identidades políticas (Tubino, 2012).

Para Morales y Magalhães (2013, p. 10), “Históricamente, América Latina ha sido un mosaico de lenguas y culturas” y debido al auge ideológico-pedagógico de la Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y las diversas manifestaciones de grupos étnicos que conforman nuestro país, así como la evidente diversidad cultural aquí presente,

resultan ser elementos de suma relevancia para reflexionar en torno a esta realidad sociocultural que a pesar de haber sido reconocida por el Estado colombiano en la Constitución, aún pesa sobre ella la pobreza, el abandono y la indiferencia, al punto que en Colombia emerger de los ámbitos rurales, es “sinónimo de pobreza”, situación que hoy se agudiza debido a las confrontaciones culturales existentes, las cuales tienden a reproducir en uno mismo la identidad que la sociedad mayor nos fuerza a adoptar por todos los medios (Tubino, 2012).

Frente a estas problemáticas que afecta a un gran número de personas (campesinos, indígenas, afrocolombianos, romaníes, entre otros), es prioritario llevar a cabo investigaciones de carácter intercultural sobre las distintas realidades que afronta nuestro país, especialmente en lo relacionado con la problemática educativa, y en particular con la educación intercultural bilingüe de los pueblos rurales, la cual debe reconocer y valorar el contexto social y cultural en el que se está inserto, pues como lo señalan García y García (2014, p. 63) “la educación bilingüe en un mundo globalizado adquiere sentido si su objetivo es formar en la pluralidad y el consenso social.”, sin que ello signifique aislarse del sistema económico imperante que caracteriza el mundo de hoy y la exorbitante influencia sobre las formas de vida que implica la globalización (Rodríguez, 2014).

Los estudios interculturales bilingües surgen como una propuesta de reconocimiento y tolerancia frente al otro como un individuo diferente no solo en su condición racial, étnica o lingüística sino desde su cultura, entendida esta como el acumulado de valores, creencias y costumbres de una sociedad que ayuda a sus miembros a comprenderse a sí mismo desde la perspectiva de otras culturas. Se trata de lograr que los seres humanos sean capaces de mirarse desde una visión más amplia, teniendo como referencia a otros grupos étnicos y raciales.

De acuerdo con Ferrao Candau (2010, p. 338), “Los estudios interculturales pretenden ser una propuesta ética y política con el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas”, además que proveen a los estudiantes alternativas

étnicas y culturales distintas a las propias, para lograr la ruptura del aislamiento que supone la visión etnocentrista de la educación tradicional, fruto de las confrontaciones étnicas entabladas a lo largo de la historia, es así como la problemática de la educación intercultural se presenta cuando “se asume como un problema exclusivo de los indígenas, de la cultura minoritaria o subalternizada, no como una cuestión que atañe a todos los sectores de la sociedad como requisito para forjar relaciones simétricas entre las culturas que la habitan.” (Cruz, 2015, p.197). En este sentido, la idea es dejar de lado la tendencia histórica del currículum concebido como una extensión de la cultura dominante blanca, europea, androcéntrica y de clase media, a fin de proporcionar a los estudiantes habilidades, actitudes y conocimientos necesarios para funcionar dentro de sus propias culturas, la dominante y a través de otras.

La interculturalidad involucra la apuesta por una sociedad incluyente con miras al afianzamiento de la identidad cultural, resulta conveniente acercarse a las comunidades para sustentar la aceptación de la diversidad, el respeto a la diferencia y la apertura hacia la equidad (Arguelles, 2009). Esto significa que hoy en día se requiere una educación bilingüe que no solamente se enfoque en la repetición de conceptos, teorías y en la adquisición de competencias tecnológicas y lingüísticas para desempeñarse en los espacios laborales, sino una educación cimentada en el reconocimiento de la diferencia sociocultural y económica de su entorno social. En este sentido, las investigaciones de carácter intercultural se deben concebir como “una interacción positiva hacia la comunicación e interacción entre culturas y hacia la comprensión de lo diverso como un factor de aprendizaje positivo y necesario en los sistemas culturales” (Leiva, 2010, p. 149).

Por ello, se requiere pensar la educación más allá de la aglomeración de conocimientos, una educación que rompa con las tensiones entre teoría y la prácticas, una educación que contextualice el aprendizaje (Guadas, 2015) y en la cual la vida misma sea un escenario educativo para el aprendizaje del inglés, potencializando los conocimientos vistos a lo largo

de su proceso escolar y de formación profesional, para alcanzar una educación fundamentada en valores, vital para el desarrollo humano y que eduque para el futuro, pues este es un elemento que está olvidado en la mayoría de los ciclos de enseñanza (Anguera, 2014), y que se requiere con urgencia para aprender a asumir la misma incertidumbre.

## CONCLUSIONES

Las prácticas pedagógicas de los docentes están mediadas por los saberes, querer y poderes. Los saberes disciplinares y en pedagogía deberían generar prácticas que promuevan el aprendizaje significativo, sin embargo existe una brecha enorme entre teoría y práctica. Situación que se evidencia en currículos centrados en contenidos, clases tradicionales y autoritarias. En relación con los querer, los docentes suelen reflexionar sobre su quehacer, pero no se transfieren a las aulas, de ahí la necesidad de impulsar la cultura del docente investigador. En cuanto a los poderes, la labor docente se mueve en el poder que emerge de las políticas y aparatos del Estado y las presiones que provienen de la misma sociedad. Por otro lado, en las dinámicas de aula se presentan relaciones de poder que interfieren en los aprendizajes, muestra de ello, son las relaciones verticales entre docentes y estudiantes que generan distancias entre los sujetos actuantes de la escuela.

De acuerdo a lo anterior, las prácticas pedagógicas todavía siguen mediadas por elementos y situaciones tradicionales, que exigen cambios profundos en los roles de sus actores (Mejía, Muñoz y Moreno, 2015), siendo el docente el pionero en generar la evolución de las realidades educativas (Arias, 2014, Mejía y Urrea, 2015), por ello la pedagogía hermenéutica propone como centro transformar las prácticas, lo que exige comprenderlas, investigarlas, cuestionarlas y proponer teorías educativas que refinen la labor del maestro y logren resultados eficaces y eficientes en los estudiantes (Barragán, 2015).

En este sentido, la pedagogía hermenéutica asumida como filosofía tiene profundas implicaciones epistemológicas en la construcción de conocimiento pedagógico orientado a la comprensión del

fenómeno educativo desde los propios referentes espaciotemporales, además, se constituye como un modelo de desarrollo educativo, lo que supone que la hermenéutica no se queda en el campo de la pura abstracción, sino que incide en la transformación de las realidades de aula, en un mundo en constante construcción, deconstrucción y reconstrucción. Cabe resaltar que la perspectiva hermenéutica en el estudio de las identidades y de la educación intercultural bilingüe supone un proceso permanente de reflexión acerca de la sociedad actual, contribuyendo al esfuerzo de la humanidad por comprenderse a sí misma (Pérez, 2011) y abre la discusión hacia aspectos tan determinantes como el fomento entre las personas y entre los pueblos de un conocimiento social, justo y solidario ante las disconformidades existentes. Por tal razón, es preciso abrirse, escuchar a los demás, compartir el conocimiento, discutirlo, conocer lo que han aportado otros, haciendo un movimiento evolutivo personal y abandonando las concepciones egocéntricas de nuestras interpretaciones aisladas (De la Herrán, 2011), de las realidades educativas.

## REFERENCIAS

- Acosta, J. (2013). Las actitudes investigativas en la formación escolar. *Praxis & saber*, 8(4), 109-133.
- Alvarado, S. V. (2014). Ampliación de la comprensión de los procesos de configuración de subjetividades políticas de los niños, niñas y jóvenes en Colombia desde una perspectiva alternativa del desarrollo humano: tránsitos y aprendizajes. En S. V. Alvarado, & H. F. Ospina, *Socialización política y configuración de subjetividades. Construcción social de niños, niñas y jóvenes como sujetos políticos*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad de Manizales.
- Anguera, C. (2014). Educar para el futuro en la educación secundaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 10(1), 67-86.
- Arguelles, J. (2009). ¿La educación propia caduca en la escuela? Hacia una educación intercultural bilingüe en la Huasteca veracruzana. *Tellus*, 17, 247-259.
- Arias, D. H. (2014). ¿Qué cambia la educación?: políticas públicas y condiciones de los cambios educativos. Bogotá: Ediciones Unisalle.

- Arnáiz, P. y Escarbajal, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Teoría educativa*, 24 (2), 83-106.
- Barragán, D. F. (2015). *El saber práctico: prhónesis, hermenéutica del quehacer del profesor*. Bogotá: Ediciones Unisalle.
- Barrón, C. (2015). Concepciones epistemológicas y práctica docente. Una revisión. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 35-56.
- Bermejo, D. (2011). Identidad, globalidad y pluralidad en la condición posmoderna. En: *La identidad en sociedades plurales*. España: Anthropos Editorial.
- Cabra, F. y Marín, D. (2015). Formar para investigar e innovar: tensiones y preguntas sobre la formación inicial de maestros en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 149-171.
- Calderón, M. (2015). Juventudes en resistencia. Educar para una comunidad hermenéutica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1141-1151.
- Cossio, J. (2013). Pedagogía y calidad de la educación: una mirada a la formación del maestro rural. *Sophia*, 10(1), 14-23.
- Chacón, R. S. (2014). Del maestro como investigador: ¿reto y necesidad? *Itinerario Educativo*, 64, 249-257.
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- Dietz, G. (2012). Reflexividad y diálogo en etnografía colaborativa: el acompañamiento etnográfico de una institución educativa intercultural mexicana. *Revista de Antropología social*, 21, 63-91.
- Cruz, E. (2015). La interculturalidad en las políticas de educación intercultural. *Revista Praxis & Saber*, 12(6), 191-205.
- Esteban, J. (2011). *La condena hermenéutica. Ensayo sobre filosofía de la ambivalencia educativa*. Barcelona: Editorial UOC.
- De la Herrán, A. (2011). Reflexiones para una reforma profunda de la educación, desde un enfoque basado en la complejidad, la universalidad y la conciencia. *Educación XXI*, 14(1), 245-264.
- Ferrao Candau, V. M. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Revista Estudios Pedagógicos*, 36(2), 333-342.
- Fornasero, S. (2013). La pedagogía como disciplina articuladora de la formación docente. *Itinerarios educativos*, 6(6), 32-44.
- Gallo, S. (2015). "Educación, devenir y acontecimiento: más allá de la utopía formativa." En: Ramírez, Irazema. *Voces de la filosofía de la educación*. México, Benemérita, escuela normal veracruzana "Enrique C. Rébsamen"; Benemérita, escuela normal veracruzana Dr. Manuel Suárez Trujillo"; CLACSO, *Del lirio*. p. 173-204.
- García, D. y García J. (2014). Educación bilingüe y pluralidad: reflexiones en torno de la interculturalidad crítica. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 23, 49-65.
- González, T. y Gramigna, A. (2014). Hermenéutica de la educación y nuevas fronteras entre las diferencias. *Educatio Siglo XXI*, 32(3), 159-180.
- Guadas, P. (2015). En la práctica de la práctica... tú y yo en la educación popular. *Praxis & Saber*, 12(6), 53-75.
- Guerrero, A. y Herrera, J. (2012). Agencias, resistencias y subjetivación en niños y niñas en contextos educativos. Resumen de la ponencia presentada en el simposio: Antropologías, etnografías, educación y procesos formativos: Desafíos de la práctica y la teoría en América Latina. Disponible en: <http://www.facso.uchile.cl/noticias/81197/educacion-y-procesos-formativos>.
- Herrera, J. D. (2013). *Pensar la educación, hacer investigación*. Bogotá: Universidad de La Salle.
- Hoyos, S. P. (2014). Práctica docente: un camino que edifica y suscita esperanza. *Reflexiones y saberes*, 1(1), 47-54.
- Jurado, C. y Tobasura, I. (2012). Dilema de la juventud en territorios rurales de Colombia: ¿campo o ciudad? *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 63-77.
- Leiva, J. (2010). La educación intercultural entre el deseo y la realidad: reflexiones para la construcción de una cultura de la diversidad en la escuela inclusiva. *Revista docencia e investigación*, 149-182.

- Mejía, B. M., Muñoz, C. P. y Moren, N. D. (2015). Otra mirada a la escuela: transformación necesaria para el siglo XXI. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 6(1), 136-157.
- Mejía, C. y Urrea, A. L. (2015). La confianza en el aula como eje transformador del mundo escolar. *Revista Sophia*, 11(2), 223-236.
- Messina, G. (2011). ¿Qué es esto del maestro investigador en América Latina? *Actualidades Pedagógicas*, 57, 15-32.
- Morales, R. y Magalhães, A. (2013). Luces y sombras de la política de educación intercultural bilingüe en Honduras. *Paradigma - Revista de Investigación Educativa*, 33, 9-22.
- Monereo, C. y Pozo, J. (2014). *La identidad en psicología de la educación*. Bogotá: Ediciones de la U.
- Mosquera Mosquera, C. E. (2015). Rumiar sobre el positivismo o transformar la práctica educativa pedagógica docente. *Actualidades Pedagógicas*, (65), 217-228.
- Moreu, A. y Prats, E. (2010). *La educación revisonada*. Ensayos de hermenéutica pedagógica. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Orrego, J. y Toro, L. (2014). Relaciones vitales: el aula como escenario permanente de investigación. *Praxis & saber*, 10(5), 121-139.
- Ossa Montoya, A. F. (2015). Lo pedagógico y el maestro investigador. *Revista Virtual Universidad Católica del Norte*, 44, 102-118.
- Pérez, G. (2011). *El conocimiento científico y sus carcomas*. Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria, 23(2), 19-43.
- Pérez, M. (2013). La actitud indagadora del profesor: un proceso para desarrollar competencias en los docentes. *Revista Profesorado*, 17(3), 57-72.
- Pérez, A., Ferrer, R. y García, E. (2015). Tiempo escolar y subjetividad. Significaciones sobre la práctica docente en escuelas de tiempo completo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 65(20), 507-527.
- Rodríguez, M. (2014). Amenazas globales, retos identitarios. La Educación Intercultural Bilingüe como forma de resistencia indígena: el caso del Ecuador. *Iberoamérica social: revista-red de estudios sociales*, 68-80.
- Rueda, M., Canales, A., Leyva, Y. y Luna, E. (2014). Condiciones contextuales para el desarrollo de la práctica docente. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(2), 171-183.
- Ruiz, C. (2010). *La Educación en la sociedad postmoderna: Desafíos y oportunidades*. Revista Complutense de Educación, 21(1), 173-188.
- Saavedra, L. y Saavedra, S. (2015). La labor del profesorado desde la reflexión pedagógica. *Revista Colombiana de Educación*, 68, 191-205.
- Salgado, R. (2015). Encuentro, voces y evoca-acciones. Anudamientos metodológicos para el estudio del vínculo jóvenes, escuela secundaria y comunidad en tiempos de incertidumbre. *Uaricha*, 12(27), 45-56.
- Sánchez, L., Lara, L., Bravo, G. y Navales, M. (2015). La autopreparación y la reflexión de la práctica docente: binomio indispensable en la formación pedagógica del profesor universitario. *Revista de educación, cooperación y bienestar social*, 7, 33-43.
- Tubino, F. (2012). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En América para todos los americanos. *Prácticas interculturales*, 355-366.
- Universidad de La Salle. (2014). Lineamientos para la gestión curricular. Doctorado en Educación y Sociedad. Bogotá.
- Urbina, (2015). Maestros de la pasión por aprender... "cuchillas pero chéveres". *Revista Colombiana de Educación*, 68, 91-111.