

Lógica de Marco. Algunos referentes de la Línea/Campo: Pensamiento pedagógico¹

“El pensamiento vuelve a convertirse así en un pensamiento mundo, en el que ningún territorio puede jactarse de un dominio analítico de las cosas. Y si, como yo creo, el estado del mundo es paradójico —ambiguo, inseguro, aleatorio o reversible—, es preciso encontrar un pensamiento que sea también paradójico”. Jean Baudrillard. Contraseñas

Hay múltiples razones para intentar convocar diversos problemas de conocimiento que configuren la Línea /campo de indagación Pensamiento pedagógico:

- Desde el ámbito histórico que plantean que la pedagogía como disciplina estaba disuelta en otras disciplinas como la sociología, la psicología, la filosofía; su historia se ocultaba en los recorridos económicos mundiales y el maestro estaba sometido a otros intelectuales, quedando supeditado a lo que otros campos disciplinares definían (Martínez, A 1992).
- Reconocer a la pedagogía como un campo conceptual que reflexiona sobre unos objetos de saber representados en la enseñanza, el maestro, el niño, la escuela, el conocimiento, entre otros; los cuales se constituyen en objetos del saber pedagógico (Olga Lucia Zuluaga 1986)
- Reconocer a la pedagogía como una práctica reconstructiva, desde la perspectiva de Vasco Carlos, quien conceptúa que la Pedagogía se configura desde las prácticas de cada maestro y en diálogo con las experiencias y prácticas de otros.
- Los desarrollos de los campos de Didáctica y tecnologías de la información y la comunicación y de Currículo, los cuales convocan cada vez una mirada transdisciplinar, especialmente porque las discusiones del primer campo han devenido en lo educativo desde la visión del acontecimiento y el aula ampliada en la educación, y el segundo campo entiende el currículo como un recorrido de formación y un asunto pedagógico.

¹ Recoge discusiones de los docentes de la Línea /campo Pensamiento pedagógico, liderada por Mg. Orfa Garzón Rayo, a partir de investigaciones previas sobre Pedagogía, Currículo, didáctica y evaluación.

“Decimos **saber pedagógico** porque hemos asumido la Pedagogía como saber. El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. Es decir, el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la Pedagogía, así: primero de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea, pasando por las relaciones con la práctica política. Segundo de la Pedagogía con la Didáctica, su campo de aplicación y de articulación con los saberes enseñados; con las Ciencias de la Educación; con la historia de la educación y de la Pedagogía que los historiadores de las ideas toman como historia de su progreso; y con las teorías que le han servido de modelo o de apoyo para su conformación”.

Las razones enumeradas y asumir a la Pedagogía como un saber nos coloca frente al sentido de la nominación del campo de indagación y se constituye en la invitación para abordar teórica o epistémicamente, según el problema lo exija, los asuntos que convoca dicha nominación. Al respecto, Zemelman (2005)², plantea:

“la necesidad de distinguir entre un **pensamiento teórico** y un **pensamiento epistémico**, cuya diferencia está precisamente en el cómo se resuelve la relación del pensamiento con esa realidad que se quiere nombrar. Me explico: en el pensamiento teórico la relación que se establece con la realidad externa - con la externalidad, para decirlo en términos más correctos, a la luz de las discusiones actuales- es siempre un pensamiento que tiene contenidos, por lo tanto el discurso de ese pensamiento es siempre un discurso predicativo, vale decir, un discurso atributivo de propiedad; ya que no es un pensamiento que puede dejar de hacer afirmaciones sobre la

² En Pensar teórico y pensar epistémico: Los retos de las Ciencias Sociales Latinoamericanas. IPECAL. México. Disponible en <http://www.ipecal.edu.mx/Biblioteca/Documentos/Documento7.pdf>

realidad pues un pensamiento teórico es un pensamiento que hace afirmaciones sobre lo real.

Por lo tanto el pensamiento teórico es un pensamiento que ya tiene un contenido organizado y que puede ser el mismo contenido que se viene arrastrando (o puede ser un contenido diferente, pero lo fundamental es que tenga un contenido) y, por lo tanto, su estructura en términos de construir proposiciones es muy precisa.

La centralidad del pensamiento epistémico es la pregunta, no es el predicado, no es la atribución de propiedades. Esto, dicho así, aparece como de sentido común, pero el problema está en darle a la pregunta un status no simplemente de mera conjetura sino, más bien, de algo más amplio que eso, como es permitir que el pensamiento se pueda colocar ante las circunstancias. Se plantea la dificultad de colocarse frente a las circunstancias sin anticipar ninguna propiedad sobre ellas. Es un tema fundamental porque cuando se dice “colocarse ante las circunstancias”, frente a las realidades políticas, económicas, culturales, significa que estamos construyendo una relación de conocimiento sin que ésta quede encerrada en un conjunto de atributos; porque eso sería ya una afirmación teórica. Es difícil esta forma de pensamiento epistémico porque la tendencia es ponerle siempre nombre a las cosas. Hay que vencer esta tentación; más bien la tarea sería preguntarse ¿cuántos nombres puede tener?”.

En consecuencia, la Línea/ Campo de Pensamiento Pedagógico se constituye en un intento por reconocer las condiciones de posibilidad que han permitido la emergencia de modos de ver la Pedagogía, que como saber ha tenido una forma de configurarse como tal a través de la historia y así mismo, frente a dichos modos de ver, tomar decisiones a las que hubiese lugar sobre los objetos de saber que convoca.

La práctica pedagógica, la formación docente, el campo intelectual de la educación y el campo conceptual de la Pedagogía, los alcances del campo de indagación de Currículo y los devenires del campo de Didáctica y tecnologías de la información y la comunicación se

constituyen en algunos referentes convocados. Se presentan a continuación³, organizados en Trayectos teóricos y Trayectos epistémicos.

Trayectos Teóricos

Práctica Pedagógica

Cuando nos referimos al término práctica pedagógica necesariamente nos remitimos a tres elementos básicos como son la escuela, el maestro y el saber pedagógico e igualmente, las relaciones que se establezcan entre éstos a partir del trabajo del maestro en el aula. El maestro como sujeto de la práctica establece relaciones con otros sujetos (estudiantes, padres de familia, comunidad, etc.) pero especialmente con los estudiantes, quienes se convierten en sujetos y a la vez en objetos de saber ubicando al maestro como elemento fundamental de la práctica pedagógica. Vista de este modo, la práctica pedagógica es una práctica del saber concreto y contextualizado a partir de la enseñanza realizada en las instituciones y que se convierte en objeto del saber.

La enseñanza como objeto se convierte en una práctica específica, con una normatividad que la compromete y un tiempo y un espacio que la determinan en la explicitación de conocimientos y en el cumplimiento de su compromiso social en el desarrollo de lo humano. Es así como la práctica pedagógica involucra procedimientos, estrategias y prácticas particulares de los maestros que llevan a regular principalmente los procesos de interacción y comunicación dentro y fuera de la escuela. En estos procesos se determina también la regulación del conocimiento contextualizándolo a espacios concretos y bajo necesidades e intencionalidades específicas. Igualmente la comunicación juega un papel importante pues es ella quien predetermina los canales para su circulación y plantea los roles que cada uno juega en el proceso planteando estructuras jerárquicas de organización social.

De esta manera la práctica pedagógica se convierte en un hacer reflexionado, sistemático, secuencial, intencional y productor de nuevos textos constituidos a partir de los contextos

³ Son aportes desde diversos proyectos de investigación, discusiones de docentes y elaboraciones con los participantes del grupo. Algunos documentos forman parte del Documento Maestro del programa de Maestría y otros han sido incorporados a otro tipo de publicaciones de la Facultad y/o del posgrado.

específicos. La práctica pedagógica solo es posible si existe la reflexión crítica sobre ella misma por parte del maestro y a la vez, si posibilita la construcción de nuevos saberes, de nuevos contextos y de nuevas y renovadas estructuras de comunicación que faciliten la circulación de la información y la consecución de los propósitos formativos que como ideales se tengan para fomentar la formación y el desarrollo humano.

La práctica pedagógica se ubica en un contexto comunicativo para de allí, construir textos que permitan al maestro establecer relaciones indisolubles entre texto - contexto para que de una manera acertada, el trabajo del docente tenga sentido y pueda incidir positivamente en la formación humana, confirmando el papel del maestro consistente en que a partir de su práctica pedagógica, logre transmitir información para facilitar en sus estudiantes la construcción de conocimientos, de valores, de conductas y pueda establecer un orden instruccional y un orden regulativo.

En el orden instruccional el trabajo del maestro puede reconocerse y estudiarse en la relación saber – decir del saber ; en el orden regulativo es la adecuación de los saberes en términos o enunciados pedagógicos a partir de diversas modalidades de interacción susceptibles de ser modificadas y/o repetidas en diferentes contextos ; y, estos dos órdenes le dan legitimidad al maestro para construir explícita o implícitamente el mundo de sus estudiantes, incluso desde propiciar la circulación de valores, objetos, prácticas experiencias y formas de comunicación e interpretación

Avanzando en el intento de aproximar y concretar el término práctica pedagógica es necesario precisar también una definición básica de los contextos históricos y culturales en los cuales se desarrolla la práctica pedagógica y por otro lado, las reglas que determinan el desarrollo de la práctica y que hacen posible estudiar la estructuración de relaciones sociales presentes en ellas. Los dos tipos de reglas que constituyen la lógica interna de las prácticas establecen por una parte, las normas de relación social demarcando jerarquías y ubicando a cada uno de los actores educativos en el lugar que le corresponde con respecto a los otros, a las normas, a los patrones culturales y a las relaciones sociales existentes estableciendo así la construcción de roles propios de cada uno según las relaciones de orden

comunicativo y de interacción que se desarrollan. Por otra parte, las reglas de orden discursivo regulan el discurso pedagógico “... regulan el progreso de la ubicación de los alumnos en modelos de razonamiento, percepción e interpretación, y en general, el proceso de aprendizaje de conocimientos y habilidades ligadas a la producción de competencias específicas”

Con lo anterior se refuerza la idea de que las reglas discursivas tienen una gran influencia en el proceso de aprendizaje del conocimiento escolar, por lo que el estudio de la práctica pedagógica no puede quedarse meramente en un acto descriptivo de las mismas, sino que debe trascender hacia la distinción de práctica pedagógica como forma social y como contenido específico, en este sentido posee una dimensión cognitiva y comunicativa, una dimensión ética, una dimensión estética y una dimensión psicosocial, entre otras .

La dimensión cognitiva y comunicativa alude a la recontextualización de saberes a distintos niveles. Durante el desarrollo de prácticas pedagógicas el maestro toma los conocimientos validados por la comunidad académica nacional e internacional y los transforma, selecciona, jerarquiza, integra con otros saberes para elaborar su discurso pedagógico y presentarlos a los estudiantes teniendo especial atención en establecer vínculos entre el saber cotidiano que trae el estudiante y el nuevo saber que se impartirá. Sólo de esta manera podrá lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes. Esta labor requiere de la destreza y el dominio teórico – conceptual del maestro en su saber específico y de la habilidad para relacionar los elementos presentes en el contexto cultural y social con el escolar.

El docente busca las formas de interacción, de comunicación y de reconocimiento que le permiten acercarse al estudiante y reflexionar desde este proceso su quehacer cotidiano.

La dimensión ética de la práctica pedagógica se refiere a la forma como el docente incide en la consolidación de las bases de comportamiento en cada etapa del desarrollo del estudiante. El docente promueve a través de su discurso formas diversas y concretas de comportamiento, de validación y/o desaprobación de actitudes, valores y comportamientos

que necesariamente repercuten en el desarrollo moral de los estudiantes y en la estructuración de sus creencias, pensamientos, conocimientos y emociones.

La dimensión estética está presente en la valoración de cada una de las realizaciones de la vida escolar. “Hacen parte de la dimensión estética de la práctica pedagógica el modo como los maestros se relacionan con los saberes, el entusiasmo con que los trabajan y el esfuerzo que hacen para que los alumnos reconozcan la elegancia, la necesidad o simplicidad sorprendente de ciertos contenidos y métodos y, en síntesis, el modo como se desarrolla el deseo de saber de los alumnos y se construye sobre él la voluntad del saber”

En la dimensión psicosocial el maestro juega igualmente un papel muy importante pues es el encargado de relacionar la cultura, el entorno social y económico con el desarrollo cognitivo del alumno. Aquí se perciben y se establecen relaciones sociales entre la escuela y el medio y a su vez el rol que el estudiante ocupa en este tipo de relaciones.

Como puede observarse, el intentar una aproximación conceptual al término práctica pedagógica es una tarea bastante compleja donde intervienen muchos más elementos y tipos de relaciones que a lo mejor no han sido tenidos en cuenta en este escrito, sin embargo es de resaltar que para esta aproximación se han tomado los elementos de escuela, maestro y saber pedagógico alrededor de sus relaciones de interacción y comunicación que los determinan y los hacen posible dentro del contexto escolar, lo importante es no perder de vista que la práctica pedagógica no puede reducirse sólo al quehacer en el aula de clase o a las actividades que a diario el maestro realiza en ella, por el contrario, el concepto que aquí se ha querido desarrollar parte de estas prácticas dimensionándolas y ubicando al maestro como principal crítico y reflexivo de su propio hacer, de lo contrario, no podemos hablar de práctica pedagógica si ésta no está ligada a la reflexión permanente y al ejercicio de producción de nuevos textos por parte del maestro.

La práctica pedagógica se constituye en un dispositivo que ubica a los actores en relación con sus prácticas sociales. El maestro como sujeto cultural, transmite ideas y formas de vida, comunica posturas diversas y a veces muy difusas, le apuesta a contradicciones

Documento de Trabajo

Lógica de marco. Algunos referentes de la Línea /Campo Pensamiento pedagógico

Compila: Orfa Garzón Rayo. Versión 2014

personales y en contexto, acompañando este proceso permanentemente de planteamientos de jerarquización que se constituyen en un modelo que el maestro propone implícitamente a su estudiante.

Existen reglas no lingüísticas que regulan la práctica pedagógica, las cuales gobiernan los parámetros y límites de la relación y determinan selectivamente las formas de comunicación, en tanto que validan lo que se dice y como se dice. Estas reglas controlan el despliegue de las prácticas, las abordan desde el manejo del poder y como resultado de las disposiciones sociales y culturales del contexto en el cual tienen lugar. Según Bernstein (1977) encontramos al interior de las prácticas pedagógicas dos tipos de reglas: De un lado, las reglas de relación social, las cuales representan la jerarquía que se maneja al interior de la práctica y determina los límites de la interacción, interacción que incorpora la posición y la disposición de los autores para construirse, como posibilidad de aprendizaje.

Esta circunstancia permite que el maestro actúe de manera selectiva sobre características generales o particulares de sus estudiantes, generando un código particular de relación, que flexible o no, determina así mismo el tipo y nivel de comunicación que se “autoriza” implícitamente al interior de su práctica pedagógica, por lo que, en el mismo sentido, si las reglas de jerarquización son implícitas o explícitas, determinan el tipo de significados que circulen en el escenario de la práctica.

De otro lado, encontramos en el escenario de las prácticas pedagógicas, las reglas discursivas, las cuales dan cuenta de la selección, secuencia, ritmo y criterios del acceso al conocimiento que circula al interior de la práctica, regulando los tiempos, las secuencias, las prioridades y los procesos tanto del aprendizaje del conocimiento, como de las mismas reglas discursivas, que permiten en sí mismas la movilidad y ubicación social del estudiante.

En consecuencia, reconocer la riqueza de la práctica pedagógica como escenario de socialización y de interlocución, como escenario de validación social y cultural de sus actores, de acuerdos y desacuerdos, de interpretaciones, sesgos, transformaciones y

despropósitos, así como ese nicho fértil que potencia la estructuración y circulación del conocimiento, sobrepasa el nivel de descripción taxonómica de los mensajes que circulan en su interior, y nos permite reconocerla como una praxis social.

Atendiendo al carácter histórico y social de la praxis y aproximándonos a entenderla como el modo específico de ser del hombre, representa la historicidad del ser humano y la totalidad de las prácticas humanas. Las prácticas humanas como trabajo son la forma original de la praxis del ser humano, entendido el trabajo como la acción que permite la reproducción de la vida, la transformación de la naturaleza y la oportunidad que tiene el ser humano de satisfacer sus necesidades; y, en este sentido, desde Aristóteles, pasando por Kant y hasta hoy, se plantea el objetivo de la praxis como el cumplimiento de una necesidad o, en otro sentido, el hacer desaparecer una necesidad.

Atendiendo a que la praxis permite hacer desaparecer una necesidad, es Habermas (1977), quien plantea llamar “intereses a las orientaciones fundamentales que se articulan con las condiciones fundamentales de la posible reproducción y autoconstitución de la especie humana, es decir, con el trabajo y la interacción. Estas orientaciones fundamentales se dirigen, no sólo a la satisfacción inmediata de las necesidades empíricas, sino también a la solución a los sistemas de problemas en general”, planteamiento que recupera de un lado aquello que mueve la educabilidad del ser humano, sus intereses y, de otro lado: el trabajo y la interacción como los medios de trascender las necesidades empíricas y estructurales que le den sostenibilidad a la proyección del ser humano.

En consecuencia, la práctica pedagógica entendida como una práctica humana al Interior de la Educación, está dirigida hacia la realidad a la que no teme, busca transformar esa realidad mediante la solidaridad, mediante el aprendizaje cooperativo y los acuerdos de convivencia explícitos en el escenario pedagógico, situación que nos acerca a la Educación como una práctica humana de la libertad, desde la perspectiva de Freire (1977), como un acto de amor por el otro y por sí mismo, amor por la búsqueda, por la construcción, amor por el devenir, por la sorpresa y los hallazgos, pero también por los olvidos. En este sentido, como práctica humana de la libertad, la educación se constituye en praxis ya que

da cuenta de la reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo, y en praxis social porque la reflexión y acción es con el otro.

Esta transformación es posible porque el hombre existe por y para comunicarse con otros hombres, dicha comunicación mediada por lo simbólico permite reconocer individual y socialmente los resultados de su práctica del conocimiento, pero sin perder de vista que el lenguaje, como medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la movilidad del conocimiento, nunca puede ser neutro (Brunner 1982). El lenguaje aporta un punto de vista (o, tal vez “impone”), no solo sobre el mundo al cual hace referencia sino al cómo hacer referencia a ese mundo, afectado por la cultura en la que se lleva a cabo, atendiendo a que los actos de habla humana implican la intención de comunicar (Habermas), y los participantes son capaces, al menos inicialmente de diferenciar entre enunciados verdaderos y falsos.

En consecuencia, lenguaje, trabajo y cultura permiten leer contextos configurados al interior de la práctica pedagógica y, si la práctica pedagógica es el escenario de esta configuración, se constituye a sí misma en la posibilidad de aproximarse al ethos cultural, a las lógicas de la división del trabajo e incluso a los códigos simbólicos que le dan sentido a los procesos comunicativos del ser humano, a su interpretación, a su construcción de sentido y a su constitución significativa para el ser humano, desde su transformación por acción del trabajo. Un escenario de práctica pedagógica, es reconocido como la oportunidad de socializarse, de construir con el otro y de iluminar teóricamente las acciones individuales y conjuntas, así como la oportunidad de reconocerse como ser humano y como grupo social asertivo, en el hoy, sin perder la perspectiva histórica del devenir de la especie humana. La práctica pedagógica es vida humana vigente, estructurada mediante relaciones sociales, y teniendo como eje el pretexto de la comunicación del conocimiento construido por el ser humano, la validación de este conocimiento ubicado en el mundo de la interacción, en el mundo cultural, forma parte del proceso práxico y social de la práctica pedagógica.

Si la praxis se desarrolla en la realidad, representa la acción y la reflexión, se encuentra ubicada en el mundo de la interacción, en el mundo cultural, en el mundo social y, en el

mismo sentido, la práctica pedagógica permite la enculturación, la socialización y la individuación, mediante la movilidad de la educabilidad, la educatividad y la enseñabilidad, como se señala al comienzo de esta reflexión; en consecuencia, la práctica pedagógica cumple su objetivo en los procesos de formación humana, en tanto que posibilita procesos sociales representados entre otros en la negociación entre docente y estudiante desde el principio de la experiencia educativa, negociación basada en una pedagogía que plantea problemas; en el proceso de construir un significado a las cosas, pero reconociendo que el significado se construye socialmente; en el reconocimiento de contenidos y la estructuración concreta de dichos contenidos que pueden ser analizados desde diversas perspectivas.

Formación Docente

La docencia se denomina al acto educativo promovido por el docente. Hacer docencia es el oficio que identifica al docente. Sin embargo, el acto docente, tan pronto es iniciado, se transforma en un proceso intersubjetivo, social y cultural. La docencia es el espacio de concreción de la educación formalizada e institucionalizada que involucra y compromete al docente en su ser, saber, percibir y hacer.

El lugar formalmente reconocido como el espacio natural de la docencia es el salón de clase. Lo que sucede en las aulas no suele ser objeto de conversación entre colegas, rara vez es objeto de discusión pública y mucho menos de investigación. “Hay un pudor insuperable para abordar estos temas”.

Se encuentran y se hacen investigaciones sobre los elementos, agentes y dimensiones que intervienen en la docencia: el aprendizaje, la enseñanza, los contenidos, las metodologías, la motivación, el profesor. Pero son más bien escasas las investigaciones sobre lo que sucede a diario en las aulas escolares. En su interior se generan durante cada “hora de clase” actividades que se entretajan en procesos, que formalmente son reconocidos como de enseñanza y aprendizaje.

Esos procesos guardan estrecha relación con los sujetos que los protagonizan: con los estudiantes, sus historias, sus características y disposiciones para el aprendizaje; con los docentes, sus historias, su formación previa, sus experiencias, sus representaciones y su actitud rutinaria o reflexiva ante sus prácticas.

La docencia, como toda práctica social, se produce dentro de contextos, y en interacción con esos contextos. Desde el contexto más inmediato que es la misma “clase”, pasando por el contexto institucional, hasta llegar a los contextos externos: local, regional, nacional y global. La docencia y su contexto forman una unidad que se constituye en objeto de investigación.

Las características de la docencia, asumida como una práctica social, poseen múltiples determinantes; todas las cuales son objeto de investigaciones. Quien hace la docencia, quien con sus prácticas desencadena los procesos pedagógicos intersubjetivos, sociales y culturales es el docente.

EL docente se va configurando en el proceso del aprender a enseñar, proceso que está condicionado por las exigencias del contexto. La sociedad actual se caracteriza entre otras razones por haber definido como valor ciudadano el conocimiento, el interés social se centra en la relación de los sujetos con el conocimiento, de allí la importancia que cobran los niveles de formación de los ciudadanos y la capacidad de innovación de los mismos. Una sociedad caracterizada por una economía en red, como la ha denominado Castells, economía cuya productividad y poder están asociadas a la generación, procesamiento y transmisión de información más que de materias primas, la información constituye la materia prima, la tecnología va actuar sobre la información a diferencia de otros momentos donde la información actuaba sobre la tecnología.

En este contexto surgen inquietudes en torno a ¿cómo se plantea una profesión docente en una sociedad del control y del conocimiento?, ¿Cuál es el sentido de la enseñanza como profesión?, ¿cómo inciden el proceso de inserción y de desarrollo profesional docente en los procesos de enseñanza –aprendizaje?, entre otras. Inquietudes alrededor de las cuales se

ha generado reflexiones que centra como eje de la discusión al docente como constituyente de una sociedad del aprendizaje.

El proceso de aprender a enseñar es un proceso permanente que contempla tanto la formación inicial, la inserción inicial como la formación permanente. El aprender a enseñar se constituye en eje de la Profesión docente. La profesión docente se consolida a partir de dos elementos básicos: un cuerpo de conocimiento teórico –prácticos sobre el objeto de estudio y de intervención y una relativa autonomía en el trabajo. El desarrollo de la profesión docente tendría que ver más con la consolidación de su profesionalidad referida a un proyecto pedagógico relacionado más con la calidad interna de la enseñanza como profesión, en aspectos éticos, epistemológicos, teóricos, prácticos más que con la profesionalización como proyecto sociológico relacionado con la dignidad y status social de sus miembros (condiciones de trabajo, nivel de retribuciones y la consideración social de sus miembros). De hecho, es un problema político, administrativo y técnico, en los últimos años se ha constituido en objeto de estudio, en tanto que se asume que la transformación de la institución educativa y la calidad de los procesos que allí se desarrollan pasan por la modificación de la función docente y el enriquecimiento de su desarrollo profesional.

En el mismo sentido, desde la docencia como práctica social y cultural es posible establecer diálogo con Geertz (1993) quien relaciona cultura y estructura social (1993), considerando “la cultura como un tejido de significados en función del cual los humanos interpretan su experiencia y guían su acción y la estructura social como la forma que toma la acción, como la red actualmente existente de relaciones sociales” relaciones sociales y los significados se configuran por la exigencias políticas, económicas como por las interpretaciones subjetivas que orientan la acción de los sujetos y colectivos, como también por las resistencias y alternativas que se generan y se aceptan como posibles en el mundo imaginario de los sujetos y de los colectivos. “El hombre es una animal suspendido en redes de significados que el mismo ha contribuido a tejer”.

La cultura docente como conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social considera valioso en su contexto profesional, así

como los modos políticos correctos de pensar, sentir y actuar y relacionarse entre sí; permite considerar el planteamiento de Sergio Vani y Starrat 1990 y Dailin 1993 quienes señalan la necesidad de indagar sobre las reglas explícitas y ocultas que regulan sus comportamientos, las historias y los mitos que configuran y dan sentido a sus tradiciones e identidades, así como los valores y las expectativas que desde fuera presionan la vida de la del aula.

La cultura docente se convierte en un factor decisivo en tanto que el cambio y la mejora en la práctica implica no sólo comprensión intelectual sino también voluntad de los agentes para transformar las condiciones que constituyen la cultura heredada. Hargreaves plantea que la cultura docente se configura a partir de la dimensión de contenido como también por la dimensión forma.

El contenido de la cultura docente ha estado condicionado por la función social de la institución escolar en cada época y en cada contexto. Dada la complejidad de la cultura docente se ha hecho énfasis en la forma como determina la calidad educativa de los procesos de enseñanza –aprendizaje, condiciona la naturaleza de las interacciones entre los docentes y los estudiantes, establece formas de comunicación, facilita u obstaculiza los procesos de reflexión y de intervención autónoma, se constituye en factor de importancia que determina la calidad de los procesos educativos. Las características dominantes en la cultura docente tanto en la dimensión de forma como de contenido no constituyen determinaciones definitivas para la actuación y el pensamiento docente, mas bien configuran marcos simbólicos y estructurales que condicionan o median la capacidad individual o colectiva de los docentes.

La cultura docente en su dimensión forma se ha expresado en el aislamiento docente, el cual ha estado caracterizado por la limitación al acceso de nuevas ideas, expresado en diversos niveles: aislamiento psicológico el cual se matiza por la arbitrariedad y autoritarismo que reviste la inseguridad; el aislamiento ecológico configurado por las estructuras arquitectónicas, administrativas que dificultan los niveles de comunicación y colaboración; el aislamiento adaptativo asumido por el docente como estrategia personal

para hacer del aula el escenario propio de intervención y/o de resistencia. El aislamiento docente se concibe como un mecanismo cuyas consecuencias afectan el desarrollo profesional del docente, la calidad de la práctica educativa generando procesos de adaptación irreflexiva, exigencia de una cultura social homogénea, ausencia de comunicación de experiencias, el aislamiento no posibilita la afirmación de las diferencias.

La autonomía profesional docente afianza la búsqueda de identidad singular fortaleciendo el respeto por las diferencias y el estímulo a la diversidad tanto en las concepciones teóricas como en las prácticas profesionales a fin de potenciar el desarrollo docente.

Otra de las expresiones de la cultura docente en su dimensión forma se expresa en la tensión: colegiatura burocrática – Cultura de la colaboración. La colegiatura ha propendido en general por unos niveles de interacción artificiales, generados o mejor impuestos por la administración, movilizados por tendencias que buscan la homogenización, usualmente que se constituyen en mecanismos de dominio y control; mientras que la cultura de la colaboración configura escenarios de interacción para aprender de todos tanto de sus experiencias como de sus temores, surge de manera espontánea a partir de las necesidades, intereses de la tarea educativa, fortaleciendo unas relaciones de interdependencia. La cultura de la colaboración docente implica un clima afectivo de confianza que permite afrontar la incertidumbre. La confianza afectiva es fundamental en todo proceso de innovación, en tanto que la cultura de la colaboración busca la convergencia respetando la diversidad.

Otra de las tensiones oscila entre la saturación de tareas y la responsabilidad profesional, en tanto que la dinámica contextual obliga a la institución educativa a repensar su función, su tarea educativa es compleja, más que transmitir información implica ser facilitadora del pensamiento autónomo, crítico, de actitudes y capacidades de intervención reflexiva. En la actualidad la función docente es difusa e incierta, implica asumir nuevos procedimientos y nuevos roles, el docente se siente agobiado por la intensificación de las tareas profesionales, debido a un sinnúmero de exigencias exteriores que han llevado al establecimiento al incremento de responsabilidades, a la mezcla de funciones y al cambio

de roles; todo ello en razón de la complejidad de una tarea educativa que hoy exige respuestas no individuales ni mecánicas, por el contrario implica procesos colectivos y reflexivos de forma tal que se posible redimensionar “la práctica docente como proceso permanente de aprendizaje, experimentación, comunicación, reflexión compartida que permite afrontar la incertidumbre de la época y facilita también la elaboración de proyectos e iniciativas que permitan a docentes estudiantes gozar de la aventura del conocimiento, disfrutar la cultura y comprobar las posibilidades de desarrollo auto creador” (Pérez, 2000)

La labor docente como otra labor humana está inmersa en una cultura experiencial que permite que cada sujeto vaya configurando significados y comportamientos, incididos por el contexto, por sus experiencias cotidianas previas, y por los intercambios libres y diversos con su medio familiar y social; y de esta manera, la cultura experiencial de cada individuo es imagen de una cultura local, que se ha construido de manera empírica y sin elaboraciones críticas previas. Sin embargo, y a pesar de sus dificultades, aciertos, desaciertos, inseguridades, contradicciones y prejuicios, la experiencia como tal se constituye en un soporte cognitivo, afectivo y comportamental a partir del cual, el individuo construye sus propias interpretaciones de la realidad, las formas de intervenir en esa realidad, así como sus hábitos y actuaciones cotidianos, constituyéndose en la base cognitiva de su forma particular de entender los diversos fenómenos naturales y sociales.

Estas interpretaciones de la realidad son realizadas por el sujeto docente mediante la utilización de recursos cognitivos que le permiten tomar decisiones para interpretar la realidad y tomar decisiones sobre su intervención en ella, como: guiones, conceptos, estrategias, disposiciones y teorías.

Los guiones como rutinas interpretativas y normativas, que giran alrededor de conceptos o categorías, elaborados en la mente individual y colectiva. Las estrategias representan un conjunto amplio de procedimientos que facilitan la adquisición, transferencia y uso del conocimiento, decididamente afectadas por las actitudes y disposiciones del sujeto, éstas se constituyen en la carga afectiva de los recursos cognitivos de los cuales se vale el ser

humano para interpretar la realidad. Así mismo, como consecuencia de las experiencias del sujeto en su proceso de construcción de conceptos, estrategias y desarrollo de actitudes, se van generando cosmovisiones relativamente estables que le permiten orientarse con ciertos criterios en la realidad en que se desenvuelve, situación que en muchas ocasiones no tiene una explicación muy reflexionada; esto es lo que se constituye en las llamadas teorías prácticas.

Dichas teorías pueden ser comprendidas mediante el análisis de mitos, creencias, rituales, perspectivas, modos de pensamiento, entre otros, que se encuentran circulando en la cultura del grupo social en el que se halla inserto el docente universitario; grupo social que incorpora en este caso particular la Universidad como escenario laboral y académico, su grupo familiar vinculado directamente en su proyecto de vida y el contexto regional y nacional en el que se encuentra.

Como referencia para los problema a abordar en esta Línea de investigación se encuentra que el aprender a enseñar ha sido revisado en tres dimensiones: Una dimensión investigativa que privilegia las fases de formación: inicial, de inserción y de desarrollo profesional; otra dimensión han privilegiado temas relacionados con el aprender a enseñar, tales como: los docentes en formación, los contenidos, los métodos, los formadores, las prácticas, ambiente, medios, impacto o evaluación; otra dimensión que ha centrado en los enfoques de investigación bien del orden cualitativo y/ o cuantitativo. Lo temas objeto de estudio, han estado tanto en las creencias que tienen los sujetos como en los conocimientos sobre el saber, los sujetos de aprendizaje, el contexto, los procesos didácticos y la cultura del aula.

En lo que compete a investigación sobre la inserción inicial de los docentes, ésta ha sido objeto de indagación por parte de estudiosos como Imbernón (1994), Veenman (1984), quienes, aunque han centrado sus estudios en la inserción inicial de docentes previamente formados para ejercer como maestros, aportan diversas perspectivas que permitirían visualizar un campo de trabajo en el presente proyecto. Imbernón (1994) plantea que debido a que no existe una preparación rigurosa e institucionalizada para la inserción inicial

Documento de Trabajo

Lógica de marco. Algunos referentes de la Línea /Campo Pensamiento pedagógico

Compila: Orfa Garzón Rayo. Versión 2014

de docentes, más que centrarse en los problemas que de allí se desprenden y a los cuales se enfrentan los docentes, es de mayor relevancia pensar la “génesis de la cultura profesional”, la cual se va configurando desde las diversas formas que los docentes emplean para afrontar los diversos problemas a los que se enfrenta.

Pedagogía y Educación. Del campo intelectual de la Educación al Campo conceptual de la Pedagogía

Mario Díaz Villa (1993) propuso la idea de Campo Intelectual de la Educación a partir de la recopilación del punto de vista con el cual se ha trabajado en un importante número de Facultades de Educación del país, por lo menos en los últimos treinta años, término que se configura diferenciado del campo pedagógico, entendido este último como el lugar de las prácticas.

Desde el campo intelectual de la Educación que Díaz (1993) plantea como “campo relativamente complejo de acción discursiva en el cual un grupo o grupos de intelectuales crean, modifican o cambian ideologías, teorías y prácticas en el proceso de producción del discurso educativo”, se expresan las doctrinas, pensamientos y producciones de quienes en el participan, y los maestros expresan el pensamiento y las epistemes de otros.

El campo intelectual de la educación emerge en Colombia en las décadas del 60 y 70 del siglo XX y posterior a él se genera el Movimiento Pedagógico Colombiano que le apuesta a un nuevo lugar del maestro, de sus discursos y de la categorización que circula en el campo educativo. Esta búsqueda genera un nuevo discurso que en su gramática social expresa la regionalización de la cultura y la importancia de lo pedagógico como punto de referencia para la discusión e investigación.

Las formas críticas de reflexión y de acción acerca del discurso, la práctica y los contextos pedagógicos, analizando primero el discurso etnográfico, en tanto saber crítico que llama la atención sobre los actores sociales, en seguida, el proyecto de reconceptualización habermasiana que busca replantear las relaciones entre conocimiento y comunicación, liderado por el grupo de intelectuales vinculados a la Universidad Nacional;

posteriormente, la perspectiva disciplinar sustentada por Olga Lucía Zuluaga y el grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia y por último, la apuesta de Mario Díaz en su propia teoría del discurso pedagógico en la cual concibe la pedagogía como dispositivo de transmisión cultural.

La otra mirada a esta discusión se plantea desde el grupo de Historia de las prácticas pedagógicas, quienes entendiendo la educación como práctica social y la pedagogía como su saber reflexivo, aunque poco susceptible a cambios y a la variación de la orientación teórica y metodológica de sus prácticas, tienen la esperanza en que al hacer ruptura con los discursos científicos, se vea abocada a replantearse concepciones cuando observa que en tales prácticas suceden otros hechos que el pensamiento sistematizado olvida reconocer. ¿Cómo hacer las rupturas y los tránsitos respectivos? Zuluaga (2001), evidencia tres condiciones para el empleo de la categoría “Campo Conceptual de la Pedagogía”:

“Entendamos que el campo conceptual de la pedagogía estaría conformado, en primer lugar, por los conocimientos que, producidos en su desarrollo histórico, siguen teniendo vigencia; en segundo lugar, por los conceptos mayores de los paradigmas educativos actuales (Ciencias de la Educación, Currículo y Pedagogía) y finalmente por los conocimientos que otras disciplinas han construido sobre enseñanza, formación, instrucción, aprendizaje, educación, escuela, aula, didáctica, pedagogía, entre otros. En el marco de la pluralidad, el campo conceptual debe indagar acerca de los modos como tales ciencias interpretan los conceptos inscritos en los paradigmas educativos.” (Zuluaga 2001)

En este sentido, podría pensarse que para legitimar la pedagogía como nuevo campo conceptual, tanto en escenarios escolares como en aquellos no secuestrados por la escuela se puede intentar privilegiando lo social de las prácticas pedagógicas, difuminando el límite del correlato enseñanza-aprendizaje, así como el lugar de los sujetos, los saberes y las narrativas desde lo inter y transdisciplinar y posibilitando la emergencia de nuevos enunciados y formas de nombrar y darle lugar a lo pedagógico. No en vano los conceptos tienen efectos en lo social, como lo social los tiene sobre los conceptos, atendiendo a que

las condiciones de posibilidad que en una determinada época se encuentren es que depende la emergencia de nuevos conceptos; Zuluaga (2001) lo expresa así:

“El concepto tiene una incuestionable capacidad de suscitar modificaciones no sólo en el orden de las teorías sino también en el orden de lo social, inclusive modificando sus propias maneras de percibir la vida, como sucedió en la modernidad a propósito de la percepción del tiempo: antes de la época moderna en el mundo campesino y artesano, las experiencias precedentes de los antepasados alimentaban las expectativas de las generaciones siguientes, el futuro se hallaba varado en el pasado. Esta situación sólo cambió con el descubrimiento de un nuevo horizonte de expectativa resultante de las experiencias del progreso. El horizonte de expectativa, hasta entonces rehén del pasado, ganó una cualidad históricamente nueva (...) la experiencia del pasado y la expectativa del futuro ya no se corresponden. El progreso las disocia.”

Maestro

Para pensar el maestro, algunas señas, siguiendo a Frigerio G (2010):

Seña 1: Diversos elementos en conflicto, alterados, alterando-se, ignorados, por ignorar-se, diluidos y en algunos casos en el lugar común del “ya se sabe” (Frigerio, G 2010), emergen de la lectura de prácticas de los maestros y evidencian vías de acceso y comprensión de la escuela, del enseñar, del maestro y de la vida hoy, que se entrelazan inicialmente en los siguientes planteamientos:

- El profesor será feliz cuando renuncie a enseñar e intente simplemente dar a los alumnos un marco que les permita reflexionar, hacer trabajar sus ojos, sus orejas, su cerebro, y por qué no su cuerpo, su creatividad. Todos los países, de una manera u otra, atraviesan una crisis de la enseñanza porque rechazan entrar en esta lógica de que el maestro renuncie a enseñar (Frigerio, G 2010)
- Ser fiel a la complejidad de la realidad no autoriza la generalización, especialmente en los procesos de enseñanza.
- Aun hoy la educación ha sido considerada como un discurso de la verdad por lo que sus objetos y discursos parecen evidentes y necesarios.

- Desde las relaciones de poder que constituyen a la escuela, ésta es contingente, un lugar de control y castigo, deviene del hospicio y su función primaria es más de orden moral y político.

-“estar- siendo” un educador sería además de un oficio o profesión, una manera de entender y de llevar el oficio de vivir.

- Un docente se encuentra vinculado con los saberes y su transmisión, pero también con los des-aprendizajes y con lo que debe ser ignorado si no se entiende como una construcción social, política y pedagógica.

Seña 2. Estos asuntos, necesitan atenderse desde una urdimbre que entreteja la subjetividad, las apuestas sobre la concepción del mundo y el reconocimiento de posibilidades y constricciones que desde la profesión docente emergen; Paul Virilio, en El Ciber mundo, la política de lo peor: recuerda “la medida del mundo es nuestra libertad. Saber que el mundo alrededor de nosotros es vasto, tener conciencia de ello, aunque no nos movamos por él, es un elemento de la libertad y de la grandeza del hombre”. (Virilio, 1997, pp 45)

¿Qué mundo reconoce el maestro?, o como afirma Rollo M (1992)⁴, ¿qué mito de maestro encarna y se anima a darle forma en su cotidianidad?, porque, atendiendo a que el este autor reconoce el mito “como una forma de dar sentido a un mundo que no lo tiene” y, se constituyen en “patrones narrativos que dan significado a la existencia”, podría pensarse que cada maestro desde su nicho particular le da vida a una forma particular de ser y en ese estar-siendo, siguiendo a Frigerio (2010), elabora su saber de maestro, desde las propias prácticas.

En uno y en otro caso, se evidencia la necesidad de las poblaciones estudiantiles por tener una propuesta que los vincule a un proyecto común y les permite sentir que tienen identidad y algo que le da sentido a sus vidas, características que los hacen altamente vulnerables a discursos homogeneizantes, asunto, que es capitalizado por los adultos para generar conductas que desde su perspectiva son las recomendables. Sin embargo, enfrentarse a ello, por parte del maestro pone en juego el campo de visión que del mundo, sus estudiantes, su saber y de si mismo, tiene el maestro.

⁴ En su conocida obra La necesidad el Mito. Ediciones Paidós

Seña 3. El maestro se confronta con la “ambigüedad entre el deseo y el miedo a pensar” (Frigerio G: 2010) que como rasgo de época lo coloca frente a la decisión sobre mantener una labor de reproducción de información o generar una práctica que propenda por procesos de pensamiento, que como afirma Baudrillard “... ya no puede seguir confiado a un sujeto de saber determinado” y continua diciendo “yo quiero un pensamiento paradójico y seductor, siempre, evidentemente, que no se confunda la seducción con la manipulación halagadora”⁵. Este es el riesgo, el de la invasión del proceso de formación de identidad de los otros –estudiantes, maestros- que son objetos de manipulación o receptores de saberes que sería mejor des-aprender, dejar de ignorar o en el mejor de los casos asumir que son insuficientes.

Vuelve entonces, a quedar en evidencia la crisis de las relaciones de saber mediante el entretejido de al menos dos cuestionamientos: el sentido y las razones del enseñar y el sentido y las razones del aprender, que, desde la sociedad del conocimiento, convertida en aquella sociedad en la “que el deseo de saber no tendría lugar” (Blais 2008)⁶, exige darle un topos especial al reconocimiento como un camino al conocer, asunto que no se resuelve con propuestas curriculares, didácticas y pedagógicas que alimenten reformas eventuales en los programas educativos, porque cotidianamente, estas propuestas se mantienen centradas en información que oferta una forma de asumir el mundo y deja de lado la oportunidad de elaborar-se otras preguntas al respecto, de pensarlo epistémicamente.

Al margen de estas propuestas, está la posibilidad de una apuesta por vivir la relación maestro-estudiante de manera diversa, en diálogo con preguntas que se plantean tanto el uno como el otro sobre el mundo, lejos de preguntas pensadas exclusivamente para que el maestro confirme que su estudiante hace eco a su propia concepción de mundo, de vida, de sueños, de fracasos, de futuros; es decir, un alejamiento contundente de la dicotómica figura del maestro que en unas condiciones de tiempo y lugar “prepara la clase” y otras “dicta la clase”, para evitar ser expulsado del aula, pues la escuela y el salón se han llenado

⁵ En Contraseñas.

⁶ Citado en FRIGERIO, Graciela (2010) Formar: saber, ignorar, reconocer. En: *Figuras Contemporáneas del maestro en América Latina*. Bogotá: Magisterio y GHPP, pp. 85-126

de otras figuras mientras se diluye la del maestro. Según Echeverri (2011)⁷ si el maestro “inventa prácticas donde esté formándose dice de una pedagogía rizomática porque abre la posibilidad de multiplicidad de métodos, de incertidumbres, de acontecimientos; una pedagogía no de linealidades programadas en planeadores sino de maestros que se preparan para...”

Seña 4. Un poco de memoria sobre el lugar y presencia del maestro colombiano, siguiendo a Parra, R (1980)⁸. Elementos que permiten iniciar una comprensión histórica social del maestro en Colombia.

Génesis en razones de tipo social y político. Tendencias en los estudios:

- Estudios con finalidades puramente descriptivas que narran situaciones concretas en lugares específicos. Estudios de comunidad y los trabajos sobre escuelas o maestros que no llevan su análisis más allá de caracterizar un objeto de estudio y se enmarcan en problemas generales no exclusivamente en el área educativa
- Sobre la profesión del maestro especialmente dentro de la sociología de las profesiones
- Explicativos intentan establecer conexiones entre los fenómenos sociales generales y aspectos concretos de la vida y quehacer profesional de los maestros.
- Aquellos que relacionan el proceso de desarrollo desigual con la educación y los maestros. Tal vez es el más favorecido, por las diferencias regionales y rural-urbanas en Colombia.
- Con planteamientos propios del análisis empirista, ahistóricos y abstractos y que se llevan a cabo por medio de diferentes técnicas de análisis multivariado.
- Responden a dos vías de interés: planeación educativa e investigación básica (o una mezcla de ambas)

Algunos temas abordados:

- Los maestros y el desarrollo del país.
- El maestro como obstáculo para el desarrollo del país *Estudio sobre las condiciones del desarrollo de Colombia, Bogotá, Presidencia de la República, 1958, Banco Mundial, Banco Popular 1970.*
- El maestro como agente de cambio.1979. CIUP-UPN- Cepal- Unesco-PNUD *Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe*
- Estudios de las relaciones entre maestros y comunidades. Problemas que ven los maestros en los cambios de escuela

⁷ Apuntes tomados del protocolo elaborado por Carlos Molina y Orfa Garzón de la sesión de seminario doctoral “Pedagogía, Escuela y Cine”, realizado en marzo 28 de 2011. UPN Bogotá

⁸ Publicación Estudios sociales sobre el maestro colombiano. EN: Revista Colombiana de educación No.5 Enero –Junio de 1980.

- Recursos humanos en regiones específicas. Gonzalo Cataño 1976. UPT de Colombia
- Variantes del desarrollo. Wilson Velandia. Se centra en observar como las variaciones del desarrollo en diferentes regiones, los procesos de urbanización y crecimiento económico de los diferentes espacios estudiados inciden en la naturaleza de los programas de educación no formal, en las características de los maestros y en sus técnicas pedagógicas.
- Factores sociales que impiden el desarrollo del magisterio como profesión.

Algunos momentos históricos cruciales:

1939-1965: el número de escuelas normales creció 985 veces el número de maestros que trabajan en escuelas normales se multiplicó por 809 y el número de alumnos matriculados en escuelas normales se hizo 1545 veces mayor.

Por fenómenos sociales y educativos asociados, se sufrió un fuerte proceso de privatización impulsada por la fuerte demanda y la insuficiente respuesta del sector público y un notable acentuamiento de su feminización.

1958. La misión economía y humanismo planteaba como el problema más agudo del sistema educativo colombiano el alto déficit de maestros para las necesidades de la población. Esta situación se movilizó por el proceso de integración económica y de la inserción del país a la economía internacional como el café como producto exportable...escuelas normales

1965-1974. Aumenta la tasa de matrícula en secundaria y el aumento de la matrícula en universidades pedagógicas.

La proveniencia social de los maestros se ubica en estratos medios y bajos de zonas rurales y urbanas y no hay tradición familiar evidente del oficio.

El ser del maestro pasó por ser apóstol, servidor de la comunidad con condiciones personales de virtud y de buenas costumbres, un buen ejemplo, hasta personaje público que forma parte de un proyecto social y político al cual aporta desde sus virtudes personales y cualidades intelectuales Vs control de sus formas de ejercicio como enseñante y como formador y, en consecuencia administrador (60'); sujeto de saber (80'); facilitador (90').

Algunas decisiones gubernamentales que impactan el oficio de maestro en Colombia:

1845-1847: la pedagogía pestalozziana. Introducida en Colombia (Ospina Perez y Jose Manuel Triana)

1870: Reforma instruccionalista. Integral. Formación del maestro hasta una concepción pedagógica

1872: Adoptado por el gobierno colombiano y ecuatoriano para la formación de maestros en el primer cuarto del siglo XX. También incluía a Froebel, Fichte...

1903: Ley orgánica de Educación

Saberes escolares /Saberes disciplinares

Los saberes que circulan cotidianamente conforman un saber-hacer que va configurando según palabras de Freire (1965): “conciencia del mundo” que entendida como el correlato entre el mundo y la conciencia de ese mundo, “se constituyen... en un mismo movimiento, en una misma historia”, planteando que “...objetivar el mundo es historizarlo, humanizarlo. Entonces el mundo de la conciencia no es creación, sino elaboración humana. Ese mundo no se constituye en la contemplación sino en el trabajo”; de hecho, esta conciencia –de que nos habla Freire- establece un vínculo explícito con la educabilidad, que siendo absolutamente personal e intransferible está imbricada con la concepción de hombre que el mismo autor afirma que es como un ser en el mundo y con el mundo, siendo lo propio de ese hombre ser un ser en situación; dicho de otro modo, se hace tiempo, se hace época, se hace cultura, nos hacemos hombres y mujeres, en acontecimiento, en discontinuidad.

Se escucha en consecuencia, una voz de alerta cuando se prevé que “estar ahí”, en el mundo, va de la mano de los saberes que elaboramos a partir del pensamos por si mismos, porque tal como dice Foucault pensar es siempre tratar de pensar distinto a como uno piensa, o, en palabras de Baudrillard “el mundo nos piensa, pero eso somos nosotros quienes lo pensamos... En realidad, el pensamiento es una forma dual, no corresponde a un sujeto individual, se reparte entre el mundo y nosotros: nosotros no podemos pensar el mundo, porque, en algún lugar, él nos piensa a nosotros. a partir de ahora, algo ha cambiado: el mundo, las apariencias, el objeto, están irrumpiendo”.

En el mismo sentido, siendo el educar un acto político, una figura del amor, un gesto estético, y de hecho, la preocupación sostenida acerca de lo que lo humano necesita para seguir siendo, se evidencia desde el pensar, la elaboración de saberes que “siendo espacios donde se localizan discursos de diversos niveles, desde los más informales hasta los más sistemáticos” (Martinez Boom: 2010) y entendidos siempre como constituyentes de la cotidianidad que alteran la relación con los otros y en consecuencia afectan la relación con el saber y los saberes, establecen diversos acontecimientos, inscritos en un rasgo de tiempo

presente que como plantea Enriquez (en Frigerio 2010) es “la ambigüedad entre el deseo y el miedo a pensar”

En este contexto se inscribe la pregunta de Frigerio (2010) por el estatuto de los saberes que circulan: “saberes a compartir....., saberes insuficientes, saberes felizmente incompletos, saberes obstaculizantes (del encuentro con el otro), “saberes obturantes”, saberes ignorados, saberes a des-aprender, saberes a construir, “saberes que cuentan”; pregunta que en el contexto de este comentario invita a reconocer desde los saberes que aplican al cuidado de si mismo el lugar que se le otorga a la tensión salud / enfermedad, en ámbitos como la prevención y la curación.

Múltiples ejemplos y en diversos campos disciplinares podemos encontrar dilemas sobre los saberes, atendiendo a que nuestros saberes nos instalan en un topos, en un lugar y dejar de aferrarse a él, duele y se convierte en una decisión política, humana; de hecho que es más doloroso respecto al saber ¿desaprenderlo o no poder desaprenderlo?

*Pedagogía Social*⁹

Se origina en Europa a partir de las implicaciones sociales, políticas y económicas que fueron produciendo la era de la industrialización y los inicios del capitalismo en las primeras dos décadas del siglo XIX, evidenciándose su lugar después de la segunda guerra mundial, de la mano del encargo que se le hizo a la educación para que se instalara en escenarios diversos no exclusivamente en las aulas institucionalizadas.

Aspectos asociados a la socialización individual o al trabajo social de aspecto educativo, se consideran como constituyentes de la Pedagogía social en sus inicios; lo social de la pedagogía se convirtió en el deber ser de la nueva forma de hacer Pedagogía, atendiendo a las demandas de la época, “en la medida en que la educación como oportunidad de movilización social podía disminuir las desigualdades naturales y en la fundación de

⁹ Los apuntes que siguen son aportados por la Dra Claudia del Pilar Vélez desde su Libro “Pedagogía Social en Colombia. Literatura y experiencias educativas diversas en educación-sociedad”. 1982-2000

Diversos pensadores reconocen el correlato entre individuo y sociedad, que se constituye en uno de los asuntos que afectan las relaciones de determinación semántica entre Pedagogía social y Educación social, referidas a las prácticas sociales y a la reflexión teórica conceptual sobre dichas prácticas, respectivamente. De hecho, uno de los intereses de esta sublínea es actualizar la discusión sobre el concepto de Pedagogía social y un punto de partida útil puede estar en reconocer ¿qué es lo social de lo pedagógico?, ¿qué es lo social de las prácticas educativas? Disquisiciones que transcurren por la postura de muchos estudiosos de lo social y educativo para quienes la pedagogía como teoría y la educación como práctica, siempre son del orden de lo social.

Sin embargo, otros elementos entran en juego, como la evolución de la pedagogía general a nivel individual, y de la Pedagogía Social hacia el tratamiento de las relaciones educación-sociedad, en vínculo explícito con comunidades en diversos escenarios y espacios de socialización y por ende centrado en aprendizajes sociales y de convivencia. Así mismo se plantean cuestiones como ¿a qué tipo de saber alude? ¿Es un saber teórico o práctico? ¿Cuál es su objeto de estudio y sus métodos de trabajo? ¿Cuáles son sus usos sociales?

Desde el pensamiento de Paul Nartop, representante del sociologismo pedagógico del Siglo XIX en Alemania sobre lo que él denomina Pedagogía Social y la describe como una “pedagogía concreta por su intervención directa en la comunidad” (Vélez, 2010, pág. 21), la cual viene influenciada por el pensamiento de autores como Rousseau, Pestalozzi y Kant, hay, siguiendo la misma referencia, “un interés mayor en el análisis de las condiciones sociales de la cultura y en la vida social que potenció la educación familiar y de los jóvenes en los primeros 30 años del siglo XX en Alemania”

H. Nohl continúa la obra de Nartop y se centra en la asistencia y protección a la juventud desde actividades extraescolares y extrafamiliares nombradas como Pedagogía Social en

esa época e introduce unas tareas fundamentales para que la Pedagogía Social sea considerada como científica:

(1) Organizar su campo de acción desde la producción investigativa y (2) Proponer la formación necesaria para estos agentes educativos sociales.

Estos y otros aportes muy valiosos recuperados por Vélez (2010) ponen en discusión aspectos asociados a la Pedagogía Social, entendida como la ciencia de la educación social vinculada con la perspectiva pedagógica crítica que como tendencia de la Pedagogía contemporánea centra su objeto en la movilidad y transformación social. En este sentido se sugiere como acuerdo inicial asumir que la Pedagogía tiene como objeto genérico la educación social o, la intervención pedagógico social o socioeducativa, desde el pensamiento de Ortega Esteban (2004) “Por todo ello, yo preferiría no establecer una contraposición entre educación social como transmisión de contenidos del patrimonio cultural amplio, y educación social como socialización e integración de los individuos en la sociedad de su época” . Vista así, la Pedagogía Social se refiere al saber y a las prácticas que se han asumido extraescolarmente, a partir de cambios sociales, económicos y culturales que generaron nuevas necesidades de formación y sobre todo dejaron explícitas las diversas vulnerabilidades de los sujetos y de sus comunidades.

En los países latinoamericanos, con unas problemáticas sociales y culturales particulares, la Pedagogía Social ha ingresado como “política educativa pública, como prácticas sociales contestatarias a la distribución inequitativa del poder y del ingreso que deja poblaciones desprovistas de los servicios educativos, como desarrollo comunitario en todas sus esferas y enfoques, como educación para adultos y como tarea político-social de la escuela frente a los fenómenos de socialización” (Vélez, 2010, pág. 24); así como prácticas de educación especial, ofrecida a personas que están afectadas por conflictos sociales, legales, económicos y educativos .

Las condiciones educativas de la vida social afectada por las condiciones descritas previamente, de manera muy somera, transversan las denominadas “prácticas socioeducativas” donde no sólo es necesario sistematizarlas e interpretarlas sino también

Documento de Trabajo

Lógica de marco. Algunos referentes de la Línea /Campo Pensamiento pedagógico

Compila: Orfa Garzón Rayo. Versión 2014

orientarlas para su mejoramiento a nivel práctico, configurando procesos de pensamiento de lo “pedagógico social” en dos niveles: el investigativo-epistemológico autónomo y la formación de educadores sociales que vienen de experiencias de educación social muy amplias.

El nacimiento de la Pedagogía Social, como práctica social, en Latinoamérica, está asociado al curso de la Educación Popular, que no se entendía vinculada con la Educación escolar tradicional, pues aquella quería cumplir las tareas que ésta no ejecutaba con las poblaciones más pobres, sobre todo en la franja de adultos, con el objeto de que aprendieran a leer para poder concientizarse de su situación de actores y protagonistas del cambio social.

En Colombia, la Pedagogía Social y su correspondiente educación social no son el producto del bienestar social de las políticas gubernamentales para cumplir con los fines democráticos y sociales, sino que han surgido como reacción contestataria y reparadora de lo que el Estado y los poderes institucionales no han asumido. Su legitimidad desde las nociones, los escenarios, los actores y los contextos evidencian distinciones entre Europa y América Latina

La discusión sobre la legitimidad de una Pedagogía Social no se ubica particularmente en la oposición entre una Pedagogía Social y otra de orden institucional. Asimismo, si bien es cierto que en lo referente a las nociones, los escenarios, los actores y los contextos, hay distinciones entre Europa y América Latina, son innegables las interdependencias entre las teorías educativas que han gobernado el discurso educativo moderno y contemporáneo. Sin embargo, cuando se insiste que el contexto en Colombia tiene una especificidad que obliga a su resignificación particular, se está aludiendo también a una forma singular y específica de ver las realizaciones de las prácticas educativas y formativas que se salen del dominio de la escuela como referente de aprendizaje social.

Asuntos por problematizar, entre otros: Educación social y pedagogía social; Educación especial y pedagogía social; Lugar de la Pedagogía social mediante armonio entre lo

Evaluación

“La evaluación se reconoce actualmente como uno de los puntos privilegiados para estudiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Abordar el problema de la evaluación supone necesariamente tocar todos los problemas fundamentales de la pedagogía. Cuanto más se penetra en el dominio de la evaluación, tanto más conciencia se adquiere del carácter enciclopédico de nuestra ignorancia y más ponemos en cuestión nuestras certidumbres. Cada interrogante planteado lleva a otros. Cada árbol se enlaza con otro y el bosque aparece como inmenso”. Jean Cardinet

Atendiendo a que todo es susceptible de evaluar, la evaluación es concebida y practicada de diversas formas, constituyéndose en un término polisémico que bien puede entenderse como estimar, calcular, juzgar, valorar, apreciar, señalar, controlar, interpretar, comprender, informar, o regular, entre otros; estas denominaciones tienen que ver con el contexto en que se lleve a cabo la evaluación, con los fines y objetivos que se persigan, así como también se encuentran incididas por el auditorio al cual se le van a entregar los resultados correspondientes, pudiendo incluso llegar a considerarse complementarias, no excluyentes. En el mismo sentido, se constituye en una categoría cotidiana y no es de uso exclusivo de lo pedagógico, se encuentra imbricada en el mundo de la vida y forma parte del modo como reconocemos y nos situamos en el mundo. En este sentido, evaluar podría entenderse como valorar algo, la pregunta sería ¿con qué criterios se está evaluando?

Cuando Stufflebeam (1987) considera que evaluar es “el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de algo” se considera implícita en cada caso en particular la presencia de criterios o puntos de referencia para emitir los juicios esperados, por lo que se puede preguntar al respecto: ¿quién determina estos criterios?, ¿se espera que sean homogéneos?, ¿dimensionan la evaluación como juicio, valor, control, o interpretación?, ¿interpretan los procesos evaluativos como información, comprensión, estimación o regulación?.

Es así como, al considerar la evaluación relacionada directamente con los criterios o puntos de referencia validados en el contexto en el cual se lleve a cabo, esto permite reconocer su concepción y práctica asociadas a la evolución de las funciones que cumplen las instituciones educativas en la sociedad y en el mercado laboral, a las posiciones que se asumen sobre la validez del conocimiento, a las concepciones sobre la naturaleza de los alumnos y del aprendizaje, al tipo de relaciones entre docentes y estudiantes, a la apropiación que se tenga de autoridad y a la misma estructuración del sistema educativo al interior del cual se efectúe.

No es gratuito que la evaluación se ajuste periódicamente a las características y/o necesidades del contexto, esto responde a que la evaluación como categoría de la cotidianidad se hace permanentemente, a veces sin sentido ni conocimiento pleno de su valor, a través de cada una de las acciones particulares, incorporando valores, ritos, relaciones y contextos particulares que la ubican así mismo como una categoría de lo cultural y en la medida que se transforma en códigos de información que permiten resaltar algunos aspectos previamente identificados, se convierte en una expresión cultural y pedagógica de las intencionalidades de la escuela y de la sociedad.

La evaluación se constituye entonces en una forma de ser, actuar y pensar, que permea cada una de las actividades, por lo que se resiste a ser identificada como un procedimiento puntual e independiente de las acciones de enseñanza-aprendizaje, o de cualquier otra actividad humana, así como de los objetivos particulares y colectivos acordados socialmente exigiendo de la misma manera ser abordada desde la contextualización pertinente.

La evaluación, en lo que parece ser su primera manifestación histórica, se muestra como un instrumento de selección extraescolar, cuando en el siglo II a. de C. en China, se usaba para seleccionar funcionarios, mediante las prácticas selectivas por medio de evaluaciones orales .

Y, en la Edad Media, la Universidad sirve de contexto para que la evaluación se consolide como práctica educativa a través de la *disputatio* que se lleva a cabo desde la exposición y el debate de un estudiante con sus profesores, iniciando así una manera de validar el conocimiento construido; éste, desde la perspectiva de la competitividad implantada históricamente por la pedagogía jesuita exige ser demostrado constantemente, por medios escritos, lo que se ha constituido en uno de los ejes definitivos del sistema didáctico en los métodos pedagógicos actuales.

Posteriormente, la universalización del sistema educativo asume la evaluación como una acción extendida para motivar, juzgar y controlar al estudiante de manera homogeneizada, con el riesgo de perder la posibilidad de la relación personal y continua del profesor con cada uno de sus estudiantes, lo que conlleva a una mezcla difusa y en constante cambio alrededor del proceso evaluativo, en el cual confluyen las visiones, concepciones, prácticas, necesidades y controles particulares y sociales que determinan los parámetros de la evaluación.

Actualmente la evolución que se observa en la dinámica evaluativa incorpora diversas tendencias:

- a. Renovación del pensamiento sobre la educación, los métodos de enseñanza y los procesos de aprendizaje significativo
- b. La educación está dejando de ser una “carrera de obstáculos” para convertirse en la posibilidad del ser humano para formarse, teniendo múltiples entradas y múltiples salidas al sistema educativo como lo exige la flexibilización curricular.
- c. Mirada compleja de la red de relaciones que se genera alrededor de los procesos pedagógicos.
- d. La evaluación es un medio de conocimiento sobre la realidad psicológica, social y material de los implicados.
- e. Incorporación de nuevas propuestas evaluativas, articuladas a los procesos curriculares.

Estas tendencias han permitido el tránsito de la evaluación concebida como medición de los estados del estudiante (rendimiento o productos de aprendizaje), a la evaluación que centra

su ejercicio en el diagnóstico del aprendizaje del estudiante, la explicación de sus causas y la valoración que tienen las realidades encontradas; involucrando la evolución del pensamiento, así como las expectativas y necesidades sociales.

Interrelacionando la evolución histórica de la evaluación, la evolución del pensamiento y los cambios observados en las prácticas evaluativas se pueden destacar cuatro momentos claves, que dan cuenta de la lógica con que se han ido desarrollando las diversas perspectivas evaluativas:

1. Calificación del rendimiento escolar de estudiantes: dar notas a cada una de las asignaturas o áreas del Currículo; atiende a criterios no muy estudiados y como la hace el profesor que es un “experto”, se entendió como una actividad profesional poco complicada. Permitía validar la ubicación de los estudiantes en determinados niveles o grados, jerarquizándolos.
2. Búsqueda de la objetividad de la evaluación, la que siempre es atractiva para los docentes y las instituciones, en la medida que pretende eliminar la arbitrariedad evidente de los exámenes tradicionales, siempre afectados por la subjetividad de quien los propone y los revisa. Sin embargo, la discusión actual coloca a la evaluación como una práctica subjetiva, es más intersubjetiva.
3. Organización de las prácticas didácticas desde las propuestas curriculares de Tyler y la visión conductista del aprendizaje aportada por la psicología educativa cognitiva, que exigían del docente clarificar con alto grado de precisión, objetivos y pasos para lograr dichos objetivos.
4. Después de pasar por las pretensiones de hacer de la Pedagogía una práctica más científica, tecnificando los procedimientos, lo que conllevó a la constitución de una imagen de profesor muy distante de las condiciones de trabajo reales ya que se tenía que atender estudiantes dueños de personalidades muy diversas, se abre paso una nueva concepción que asume la evaluación como recurso. En este sentido, la evaluación proporciona información sobre el estado de los procesos y permite que se tomen las decisiones pertinentes a través de las instancias involucradas.

Este proceso evaluativo se realiza particularmente sobre los aprendizajes de los alumnos; en consecuencia se evalúa el proceso enseñanza-aprendizaje y se consolida un juicio de valor, previa la descripción de la(s) realidad(es) observada(s).

Particularmente en Colombia se puede hacer lectura de estos cuatro momentos desde las épocas que marcaron la dinámica evaluativa a nivel nacional: La época pre-tyleriana que empieza con la revolución industrial, al interior de la cual se presentó gran desarrollo artesanal, invención de máquinas que permitieron la fabricación de productos en serie y una estratificación notoria del trabajo en quienes participaban de él: se reconoce institucionalmente quien ordena, quien hace y quien controla.

A medida que la dinámica generada por la revolución industrial se hacía evidente, las transformaciones en los niveles: social, cultural y educativo se iban gestando; sin embargo las reformas que siguieron al inicio de la revolución industrial fueron básicamente sociales y administrativas, no educativas; la educación inició así la búsqueda de respuestas a las necesidades que vivía el entorno no desde su propia esencia y naturaleza, más bien, desde las propuestas sociales, administrativas y de la industria.

Entre 1900 y 1920 se desarrolla significativamente la Estadística, sirviendo de apoyo para la elaboración de evaluaciones que garantizaran el buen rendimiento de los obreros, principalmente, dentro de los rangos de eficiencia que la empresa se había propuesto; en consecuencia, se desarrollan vertiginosamente los tests de evaluación que permiten dar nota a los procesos, incorporando aportes de la psicología y surge la administración científica, dando paso a la predicción como mecanismo de planificación y proyección, así como un referente de los objetivos a alcanzar.

Es así como los avances tecnológicos que propició la Segunda Guerra Mundial y los procesos evaluativos que se fueron incorporando se aplicaron en los procesos educativos, quizás sin suficiente análisis ni visión de los efectos que una opción industrial generaría en dichos procesos. Esta época abarca hasta 1930.

La época tyleriana: Inicia con la llamada “era de los libros”, en 1942, a partir de la cual se incorporan los principios básicos sobre Currículo y Evaluación a partir de textos de Tyler, traducidos al español, en los cuales existe un énfasis particular en el planeamiento de la educación con base en objetivos.

El impacto de esta visión sobre los procesos educativos permitió que la evaluación de los mismos se enfocara particularmente a determinar si los objetivos planteados se estaban cumpliendo, de tal manera que volvió el proceso particularmente instrumental, centrado específicamente en el reconocimiento del logro de los objetivos propuestos. Esta situación va hasta 1945.

La llamada época de la Inocencia comprende la década del 60 y se basa en los presupuestos de Tyler hasta que Bloom en 1956 publica la conceptualización de los objetivos tylerianos, buscando ubicarlos como cognoscitivos, afectivos, sicomotores e involucrándolos directamente en los procesos de análisis, síntesis y evaluaciones como puntos de referencia para determinar si los sujetos aprenden y en qué medida. Con base en esta nueva mirada sobre la evaluación se conocen diversos modelos y propuestas evaluativas, incorporando abordajes teóricos sobre contexto, insumos y proceso.

En este mismo sentido Stufflebeam aborda la problemática de la evaluación enfocándola como proceso para obtener, delinear y suministrar información útil para tomar decisiones educativas; esta direccionalidad permite vislumbrar diversas tendencias educativas que alrededor de las nuevas perspectivas desde la evaluación, generan una incorporación de la medición y la didáctica particular de cada proceso de enseñanza-aprendizaje con la connotación específica que se requiera desde el enfoque evaluativo.

La denominada época del realismo inicia cuando empiezan a generarse y a publicarse leyes colombianas que regulan los procesos evaluativos. Esta es la representación de la búsqueda de la calidad en el producto y se inicia una mirada sobre el contexto escolar en relación con el contexto social.

Entre 1966 y 1967 empieza a funcionar el Servicio Nacional de Pruebas como organismo encargado de valorar socialmente el trabajo educativo de las diversas entidades educativas nacionales, y propender por estandarizar resultados particulares, atendiendo a unos criterios básicos generales y de carácter nacional.

De esta forma se instala en Colombia la llamada tecnología educativa, basada en las ideas de Tyler; es la época del realismo teóricamente se ubica hasta 1972, sin embargo aún quedan efectos y acciones características de la época.

La época del profesionalismo comprende desde la gran revolución curricular iniciada en 1984, a partir de la incorporación de la flexibilidad como criterio básico en las nuevas concepciones curriculares y en consecuencia una perspectiva distinta sobre evaluación; y a continuación, la proliferación de propuestas cualificadoras de docentes sobre el tema de la evaluación, desde algunas universidades colombianas, situación está que permitió hacer circular información sobre las investigaciones y aproximaciones teóricas llevadas a cabo. En 1987 con la aparición de la Promoción automática, desaparece el número como criterio de evaluación en la Educación Primaria, generando una nueva concepción de Educación que invita a respetar el proceso de desarrollo y aprendizaje de cada uno de los participantes, así como la revisión de todos los agentes que participan del acto pedagógico.

Fue así como en 1994, después de largas y numerosas jornadas colectivas previas a su promulgación se conoce la Ley General de Educación 115 que busca direccionar el sistema educativo colombiano y sus intencionalidades, siempre en búsqueda de atender a las necesidades individuales y colectivas de formación que permitan la construcción de un proyecto de nación viable y sostenible. Uno de los postulados considerados en la Ley General 115 corresponde a la evaluación por procesos que permite dimensionar el proceso evaluativo no como referente de información final, sino, más bien como espacio participante del mismo, desde un enfoque cualitativo; esto permite identificar aciertos y desaciertos alrededor de los cuales se generarían los ajustes necesarios para alcanzar las propuestas formativas y de aprendizaje que se hayan previsto.

La época del profesionalismo comprende hasta la fecha, con la expectativa de que se está gestando una propuesta por parte del Ministerio de Educación Nacional, que persigue reestructurar el Decreto 1860, reglamentario de la Ley 115, incorporando a la discusión, las dificultades presentadas dentro de los procesos particulares de estudiantes, docentes y entidades educativas a todo nivel, así como las tendencias evaluativas y de calidad vigentes.

Si bien es cierto que actualmente cada una de estas épocas parece estar latente en un collage amorfo y ambivalente sin querer desaparecer definitivamente del escenario, el desarrollo e impacto histórico que han tenido en las tendencias evaluativas vigentes, si se encuentra identificado .

En consecuencia se cuenta en este momento con tensiones como: Se implementa una pedagogía que busque la formación de seres capaces de interpretar, pensar, reflexionar , leer su realidad y construir nuevos conocimientos, exigiendo por lo tanto una evaluación cualitativa que privilegie los aprendizajes significativos e incorpore los saberes cotidianos incorporándolos como parte de la formación de los estudiantes? o, ¿Se implementa una pedagogía pragmática, equiparando la escuela a una empresa que incorpora la racionalidad administrativa y busca exclusivamente resultados, a la cual sólo le sirve una evaluación como control?

Tensiones como ésta no escapan a contextos históricos determinados, a una dimensión social particular de sus actores, a un referente conceptual específico de pedagogía, ni por supuesto a lógicas particulares de las interacciones entre individuo-conocimiento, individuo-escuela y escuela-cultura. Por lo tanto, una situación tan particular como la que se maneja hoy sobre Evaluación Académica, empieza a dilucidarse en la medida que se asume una postura epistemológica para abordar el proceso evaluativo .

De la misma manera que las tensiones actuales en el ámbito evaluativo se encuentran instaladas desde los procesos históricos y sociales vividos a nivel mundial y local, así mismo, están relacionadas, en Colombia, de manera particular con cambios y movimientos

políticos, sociales, económicos y educativos. La praxis evaluativa se encuentra entonces en proceso de consolidar una lectura pertinente sobre su objeto, método, finalidad y actores involucrados, atendiendo a la incidencia que sobre ella ejercen aspectos como la Globalización, competitividad y universalización del conocimiento; las crisis sociales y educativas; y la política.

Centrémonos especialmente en las crisis sociales y educativas, las cuales se encuentran especialmente relacionadas en el contexto evaluativo, no se alcanzan a dimensionar las primeras sin la contextualización de las segundas.

Abraham Magendzo (1996) encuentra las crisis sociales representadas en la crisis de identidad, de fe, de valores y de la epistemología. La crisis de Identidad se manifiesta cuando, durante la época de la modernidad el interés se centra en homogeneizar y masificar a los individuos, en posibilitar que cada individuo se pierda en la comunidad y sea considerado como uno más del grupo; esta situación fue trasladada a la educación que no estaba preparada para incorporar a las personas como seres “iguales en la diversidad”, impidiéndoles la dinámica necesaria para la construcción de su identidad.

Para solucionar la crisis de identidad, se espera educar seres en la equidad y la pertinencia; para la crisis de la fe, se necesitan seres reflexivos, con alto grado de emancipación y proyección, así como poseedores de cualidades que permitan su empoderamiento; para la crisis de valores, se espera ponderar la democracia, la participación, la no discriminación y la justicia; y, en cuanto a la crisis epistemológica, el rescate de la singularidad y la diferencia. Sin embargo, ante estos retos, la educación adoleció de mirada a mediano y largo plazo.

Cuál es el papel de la evaluación en esta situación? La evaluación como recurso que valora la homogeneidad en los resultados obtenidos, olvidando la persona y sus necesidades, desconociendo los límites y alcances de lo personal, sin la búsqueda prioritaria de lograr que se responsabilicen de aquello que les exige tomar decisiones, solo ha permitido que se

crystalice un vacío de compromiso y responsabilidad desde lo individual, permeando lo colectivo.

Estas crisis sociales se encuentran íntimamente relacionadas con las crisis educativas, en doble vía; en educación la redefinición de lo que se persigue en la formación y comprensión de las personas, son ejes de difícil clarificación ya que deben responder a las expectativas que han generado las crisis sociales (identidad, epistemología, fe ...) y a la estructuración del mismo sistema educativo.

En lo que concierne a la redefinición de lo que se persigue en la formación de la persona, se pueden identificar tres momentos:

- a. Formación de ciudadanos conocedores de las leyes que le permitían ejercer sus derechos.
- b. Formación del recurso humano como fuerza de trabajo y mano de obra barata. Buscaba una excelente relación costo-beneficio, mediada por la cantidad.
- c. Formación del ser humano desde sí mismo y para sí en el marco de la libertad individual y la autonomía.

En cuanto a la comprensión de las personas, la crisis educativa se fundamenta en la disyuntiva que se presenta: Si se educaba para obtener resultados homogéneos en una población determinada y ahora se persigue, esa misma población educarla para asumir la diversidad y el respeto por el ritmo de desarrollo de cada individuo, cómo lograr un empalme beneficioso entre estos dos aprendizajes tan contradictorios? Cómo evaluar para que se cumpla con lo previsto?

Por lo tanto, la dinámica socio-cultural que identifica a un grupo humano en particular incide en los procesos educativos que se busca sean un punto de apoyo para los resultados perseguidos; y en el mismo sentido, las propuestas educativas permitirían la consolidación, ajuste o transformación de los contextos socio-culturales en que se lleva a cabo

En consecuencia, la estructura, dimensión epistemológica e histórica de la evaluación se concibe en coherencia con la estructura, dimensión epistemológica e histórica de la Educación y, la de ésta con el tipo de sociedad que se quiere consolidar, ajustar o transformar.

Ayer entendida como una práctica sencilla, hoy se asume como una praxis compleja, es decir un proceso mediante el cual los docentes u otros sujetos, buscan información a través de diferentes fuentes para llegar a un juicio de valor que será comunicado, convirtiéndose en punto de partida, para la toma de decisiones. La valoración que se haga se construye a partir de la realidad observada y analizada en contrastación con una realidad deseada, a partir de unos criterios definidos y validados, queriendo significar que entra en juego tanto lo objetivo como lo subjetivo, en razón de su naturaleza como praxis humana.

Concebida la evaluación como praxis, es decir como una práctica fundamentada que da cuenta de la concepción de ser humano, de educación, de sociedad, abordada desde un enfoque crítico que exige un proceso reflexivo, crítico explícito en su discurso, organización y acción mediante el consenso, desde el paradigma cualitativo, de: criterios, entendidos estos como normas orientadoras de la acción, ejemplo: Participación, flexibilidad, etc. Competencias: como la capacidad de hacer en contexto, potenciando capacidades tales como la comunicativa, la argumentativa, la creativa, entre otras. Los Logros: como aquellos alcances a los que se aspiran llegar en un proceso. Las formas, como las maneras de abordar el proceso: heteroevaluación, coevaluación, autoevaluación. Las Estrategias, como las expresiones que manifiestan el avance y producción del sujeto o del colectivo. El nivel como aquel que involucra al sujeto – individual o al colectivo – grupal.

Trayectos epistémicos

MG. Claudia Mallarino Flórez

La didáctica, un concepto polifónico y polimorfo, generoso en significantes y significados, escudriñado de manera diversa en múltiples contextos y desde múltiples perspectivas, referido como medio, dispositivo, conjunto de parámetros, de índole parametral, saber no parametrizado, inserta en las lógicas de transposición, saber formal, mediación y horizonte, recurso, estrategia formativa, en fin, de modo tan variado y de tal suerte plural, que se desdibuja de pura abundancia semántica en su evidente incapacidad de auto-referenciarse. Lo que si tenemos por probable, al menos por el momento, es la convergencia que emerge en *la pregunta por el conocimiento, por el sujeto que conoce y por las razones y circunstancias que hacen posible tal experiencia.*

Históricamente, en el ejercicio formal / institucionalizado / curricularizado, de atender estos asuntos, hemos incluido / excluido al sujeto – aunque parezca paradójico – de muchas maneras: considerando su presencia racional, sensorial, mental y/o cognitiva en el acto de conocer, asignándole mayor o menor importancia al derecho a decidir sus procesos, admitiendo la implicación o no de su totalidad / parcialidad e ignorando en la mayoría de los casos las potencias / impotencias que lo habitan.

Atendiendo a lo anterior, parece atrevido pero posible, proponer lo didáctico desde la articulación de 3 contextos co-implicados y co-determinados

“El contexto de fundamentación ontológica - horizonte ético/estético - Ethos /Theos: da cuenta del discurso sobre los propósitos, los hechos y las prácticas educativas, las problematiza, justifica y sitúa antropológica, política, ética, cultural y socialmente.

Se pregunta por la naturaleza y la tarea social del conocimiento, construye un imaginario de hombre y de desarrollo humano y traza la prospectiva educativa del crono/topos. El maestro que comprende la complejidad del hombre y del conocimiento, la multifactorialidad que se juega un proyecto educativo como proyecto de desarrollo humano, cuando pone en sus manos la vida y el futuro de los sujetos, está en capacidad de tomar decisiones y construir entornos vinculantes, democráticos y polivalentes que le garanticen a todos aquellos que se educan, la posibilidad futura de construir cultura y país. Definir el horizonte de sentido de la práctica educativa y asignarle una tarea pertinente y coherente como saber, significa para el maestro, entenderse como gestor educativo.

¹⁰ Todo lo que aquí se encuentra forma parte del texto elaborado para el libro *Urdimbres*. MEDH. Editorial Bonaventuriana. 2010

El contexto de fundamentación discursiva – horizonte político/jurídico - Episteme Educar / Pragma : fundamentalmente un contexto de reflexión y de elaboración de la postura del maestro frente a las tensiones, disonancias y consonancias que surgen del diálogo entre su saber profesional como educador, maestro, instructor (el saber pedagógico y el saber didáctico: ¿cómo enseña lo que enseña / aprende el que aprende?, ¿por qué enseña lo que enseña / aprende el que aprende?, ¿para qué enseña lo que enseña / aprende el que aprende?, ¿dónde enseña lo que enseña / aprende el que aprende? aquello que enseña) y su saber disciplinar (el saber matemático, histórico, artístico: ¿qué enseña cuando enseña / qué aprende el que aprende?), en donde deviene productor de oportunidades y pretextos de formación, gestor de conocimiento que no transmisor de información.

El contexto de fundamentación práctica – horizonte de la acción/actividad/actuación – Logos / Gnosis / Pragma: caracteriza a los sujetos de conocimiento, estilos cognitivos, dimensión intelectual, representaciones mentales, relación sujeto-contexto-conocimiento como unidad de resonancia gnoseológica, epistemológica y epistémica, espacios, tiempos y sujetos mediadores, procesos metacognitivos y meta evaluativos, formas de enseñanza, estrategias y recursos, métodos y metodologías, saberes y contenidos pertinentes, procesos de conocimiento implicados en la relación pedagógica, etc.

Los diferentes enfoques de estudio del pensamiento y del desarrollo humano indagan en la posibilidad de entender la naturaleza del proceso enseñar / aprender / conocer / enseñar a aprender / aprender a enseñar, desde la perspectiva de la naturaleza cognitiva del sujeto que aprende (analítico, inferencial, práctico, visual, narrativo, intuitivo.....), desde la particularidad del saber que se pone en escena (lógico, lingüístico, cinético, abstracto, gráfico, valorativo.....), desde las relaciones que establece el sujeto con la realidad (empíricas, pragmáticas, racionales, sensibles, inductivas, verbales y no verbales.....) y desde las decisiones de acceso a la comprensión del fenómeno del conocimiento (estrategias, recursos, mediaciones, facilitación, agenciamientos, metodologías, métodos.....), entre otras muchas circunstancias, situaciones, relaciones, lógicas e intenciones. ”¹¹

¿Cuál es la pregunta por la Didáctica? y.... ¿Qué se pregunta la Didáctica?

¹¹ Tomado del documento “Lo que va del territorio al mapa” (con algunas modificaciones para esta publicación)- entregado como insumo para el seminario *El lugar epistemológico del educar*, en el Ciclo II de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, dentro del desarrollo de las Epistemes del Educar y referido específicamente al lugar de lo didáctico en la reflexión sobre el conocimiento y el sujeto que conoce.

Reflexiones y problematizaciones que surgen al abordar el campo de didáctica y tecnología¹²

“Educar, aprender, pensar, conocer, cohabitar en la actual condición planetaria, en el latir apresurado y discontinuo del tiempo presente, un tiempo que nos inquieta frente a la solicitud histórica de renovar el lugar de lo humano en el desarrollo acelerado, sin lugar a duda nos reclama un esfuerzo nuevo desde una conciencia profunda para la transformación del sujeto docente, como educador/*educando-se* en su encuentro solidaridad, ético y político con el sujeto discente, un sujeto aprendiendo-se (nos) y enseñando-se (nos).

En efecto, las condiciones de nuestra época exigen que la relación pedagógica se renueve más allá de la tensión ocasionada por los hilos del poder, para ser configurada desde las interacciones y trayectos compartidos que devienen en la potencialidad de lo aprendible, potencia que surge en el acontecimiento vivo, en el encuentro profundo y sincero con el Otro, en el diálogo colegiado donde circula lo cognoscible. En la creación intersubjetiva que surge en la travesía conjunta, la didáctica no puede situarse en la visión tecno-instrumental marcada por una programación reducida al juego previsible y estático en el cual las posibilidades emancipatorias del pensamiento quedan condensadas en sistemas rigurosos de pasos – instrucciones – de lineal cumplimiento.

La didáctica debe fundamentarse en la comprensión profunda del proceso intersubjetivo de aprendizaje en relación con las complejidades disciplinares, las condiciones de realización de cada sujeto y el contexto en el cual se comparten intereses aprehensibles. En este sentido, es necesaria una elaboración que trascienda la idea de la relación neta o prioritariamente científicista de la didáctica que intenta volver enseñable determinada disciplina a partir de “transposiciones” casi únicamente desde los postulados legitimados por la ciencia (aislando el objeto de conocimiento de la integración del sujeto en toda ciencia y filosofía), se trata entonces, de volver la mirada sobre el sujeto y entender que los quienes en aprendizaje poseen unos modos cualitativamente diferenciales de acceder al conocimiento y de integrarlo en sus estructuras mentales y que por lo tanto, *la subjetividad “sujeta” a la disciplina*, además la conjuga en múltiples interacciones con otros campos del saber, de manera “caprichosa”, de acuerdo con los intereses, conocimientos y experiencias, lo cual escapa a todo tipo de intencionalidad didáctica. En el sujeto desaparecen las fronteras de la disciplina y aparecen emergentes tejidos imbricados de vital conocimiento a partir de la comprensión multicompetente de las nueces epistémicas.

Es preciso entonces, cuestionar la idea de “diseñar ambientes de aprendizaje” – “ambientes de enseñanza” pues la artificialidad de los laboratorios educativos (aula tradicional) aparece

¹² Tomado de: Documento Oficial del Campo de Indagación: Didáctica y Tecnología, Maestría en Educación: Desarrollo Humano Universidad de San Buenaventura Cali. 2007

La ciencia y la didáctica, a partir del método tradicional, han suscitado la comprensión segmentada de los fenómenos de la realidad; los cuales, han quedado encerrados en la estática de las leyes, los cánones, las predicciones y el control mediante la tecno – burocratización de la vida misma. De ahí que se privilegie todo tipo de educación instrumental a partir de la cual el estudiante logre el aprendizaje práctico de un saber aplicado al mundo tecnocrático, con el fin de convertirlo en sujeto – productivo que aporte en los “niveles de desarrollo” de una sociedad consumista. Por ende, el sujeto ha perdido toda posibilidad de integración epistemológica y sensible con el conocimiento, es receptor, se olvida que es bucle recursivo (producido y producente).

Así, la noción de didáctica tradicional se ha ocupado del binomio unicausal (insuficiente): enseñanza – aprendizaje de una determinada disciplina y no ha procurado generar las condiciones para educar-nos / aprendiéndonos en campos complejos de conocimiento mediante para el logro de multicompetencias pertinentes a cada Sujeto.

Consecuencias históricas de la Didáctica Coménica:

Una vez formulada por Juan Amós Comenio en 1628 la premisa: “Nosotros nos atrevemos a prometer una Didáctica Magna, esto es, un artificio universal para enseñar todo a todos. Enseñar realmente de un modo cierto, de tal manera que no pueda menos que obtenerse resultado. Enseñar rápidamente, sin molestia ni tedio alguno para el que enseña ni el que aprende, antes al contrario, con el mayor atractivo y agrado posible para ambos. Y enseñar con solidez, no superficialmente, ni con meras palabras, sino encauzando al discípulo a las verdaderas letras, a las suaves costumbres, a la piedad profunda”, bastaron 400 años de perpetuación para que la promesa se consolidara como uno de los paradigmas más fuertes en el entramado imaginario de la educación. Al menos tres consecuencias se desprenden de este postulado:

- El vínculo inseparable entre Didáctica y Método, entendido además desde la insuficiencia del artificio (*artefacto, invento, máquina*), históricamente interpretado como modelo, técnica ó programa, haciendo alusión a la forma segura, al cómo lograr la consecuencia lógica esperada: el aprendizaje, olvidando la posibilidad que el vínculo genera: caminar el camino, hacer trayecto juntos, elaborar travesía, significado, sentido y modo de actuación particular.
- El carácter universalizable del método en la didáctica Coménica: Universal, de validez general, único, totalizante. Este ideal se conecta con la idea cartesiana

definida por RIVERA (2000) de la siguiente manera: “Por otra parte se aspira generalmente a lograr un "método universal", aplicable en todas las ramas del saber y en todos los casos posibles (lo mismo que se aspiró a un "lenguaje universal"). Al menos sí se exige que el método pueda ser aplicado por "todos" (como ya lo definió claramente Descartes en su *Discurso del Método*: las reglas metódicas de invención o descubrimiento de verdades no dependían de la capacidad individual del que las usara). Lo que no obsta a que un método pueda luego ser utilizado de forma más o menos adecuada por distintos sujetos. Estos podrían además personalizar el modo en que lo emplean configurando, no métodos individuales, sino procedimientos personales”¹³. Lo heredado del afán por universalizar el artificio, queda mejor patentado en los modelos pedagógicos como fórmulas convalidadas para garantizar el aprendizaje a partir de la combinación precisa de ingredientes sugeridos.

- La premisa que enseguece: Es posible enseñar todo a todos. Premisa que no entra en duda siempre y cuando se cuente con el método apropiado en variables controladas de enseñanza (tiempos de maduración, espacio, herramientas, lógica del proceso...). Dado que la premisa no fue objeto de cuestionamiento en el siglo XVII, durante 400 años la didáctica se ha ocupado de buscar el artificio que de una respuesta más o menos universal a la finalidad de formación en el inseparable binomio enseñanza – aprendizaje. Didáctica tradicional: cómo transmitir el conocimiento. Didáctica construccionista: cómo posibilitar la auto-apropiación del conocimiento. Didáctica científicista: cómo enseñar las ciencias y disciplinas.

Ángulos de problematización y horizontes

A partir de las reflexiones y desafíos hasta ahora planteados, surgen seis ángulos de problematización y horizonte que permiten a la comunidad de sentido ir territorializando el campo en extensión indagadora.

La noción de ángulo nos remite al encuentro de coordenadas desde un punto de fuga, de apertura, de territorio que incluye tanto el área delimitada, como la periferia. La poligóna aquí propuesta pretende ampliar las posibilidades de situar la indagación desde un ángulo de elección ampliado para que el pensamiento no lance al sujeto distante respecto de sus propósitos de saberse inmerso en un mundo entre muchos, y, desde él, construir las figuras de razonabilidad de su pensar:

- *Ángulo Paradigmático*

A partir del ángulo de indagación paradigmático se trazan las problematizaciones referidas al modo de conocer, interpretar, comprender, explicar, dialogar, en fin, acontecer en el acto

¹³ RODRÍGUEZ DE RIVERA, José. El Método. Reflexiones. En:

de aula, pues tal como lo describe Morin: “Un paradigma contiene, para cualquier discurso que se efectuó bajo su imperio, los conceptos fundamentales o las categorías rectoras de inteligibilidad al mismo tiempo que el tipo de relaciones lógicas de atracción / repulsión (conjunción, disyunción, implicación u otras) entre estos conceptos o categorías. De este modo, los individuos conocen, piensan y actúan en conformidad con paradigmas culturalmente inscritos en ellos. Los sistemas están radicalmente organizados en virtud de los paradigmas” .

Es preciso reconocer el paradigma que sujeta al sujeto desde una determinada racionalidad educadora para trazar horizontes emancipatorios de creación y poiesis, esto es, la posibilidad que aparece desde la esclavitud que nos liberta y desde la libertad que nos esclaviza como sujetos docentes.

- *Ángulo Social – Cultural*

Incluida y penetrada por un sistema económico, político, ideológico, mitológico y cultural, la didáctica en su expresión de acontecimiento vivo de aula es producida y productora de la organización social que la contiene, convoca y regula. Esta inter-retro-acción entre aula y sociedad queda mejor expresada en términos de relación hologramática y recursiva, tal como lo expresa Morin: “Al bloqueo que suscita la necesidad de reformar los espíritus para reformar la institución y de reformar la institución para reformar los espíritus se añade un bloqueo más amplio que concierne a la relación entre la sociedad y la escuela. Esta relación no es tanto de espejo sino de holograma y recursividad. Holograma: igual que un punto singular de un holograma lleva en sí la totalidad de la figura presentada, la escuela en su singularidad lleva en ella la presencia de la sociedad entera. Recursividad: la sociedad produce la escuela que produce la sociedad”.

En esta relación compleja se ponen en diálogo las problematizaciones que conciernen a la constricción que nos suscita el ámbito social – cultural, a la vez que se plantean los horizontes de posibilidad de renovación y transformación del sujeto, el conocimiento y la sociedad.

- *Ángulo Pedagógico*

“La didáctica como hija emergente de la pedagogía tiene abierto un diálogo con su gestora a veces desde la distancia, y otras desde las cercanías. En este ángulo de problematización nos situamos desde el acercamiento en el acto vivo del aula, para recoger desde la mirada reflexiva de la pedagogía, una construcción posible de la didáctica que rompa con procesos de linealidad instaurados frente a su objeto de estudio: la relación enseñanza-aprendizaje y

adentrarnos en la búsqueda de los sujetos que se configuran en el acto educativo, su papel como constructores culturales, lo cual implica pensar sus lógicas operativas (planes, instrumentos, indicadores, fórmulas) para tomar distancia, en aras de buscar horizontes pertinentes al acto educativo, es lo que en él nos convoca, como construcción histórica de nuestro tiempo presente” .

- *Ángulo Del Método*

Entendido el método desde su origen griego: meqodoV (meta + odoV = camino hacia un fin), es necesario problematizar el marcado énfasis que la didáctica ha puesto en el fin olvidando el caminar. Esto se traduce en la obsesiva determinación por lograr la finalidad de transmitir, enseñar, aprender, conocer o innovar. Así mismo, se traza un horizonte por la implicación que en incertidumbre, creación y aventura suscita el llamado a estar caminando en el camino: escribiendo el método en el acontecimiento – el lugar del ars creanti – y olvidando el método al reescribirlo – el lugar del olvido.

- *Ángulo Tecnológico*

“El binomio Didáctica – TICs va desde los usos patéticos insignificantes, que no afectan ni se dejan afectar por problematizaciones pedagógicas situadas, hasta un estado meta, el uso poético, más allá de la sacralización o la satanización, ajustado a la coyuntura, en el que prima el sujeto (tanto el docente como el estudiante) y la máquina está al servicio del ser. En este sentido, el ángulo tecnológico denota un cierto retorno al sentido que posee la tejné o el ars, que nada era sin el artifex o la opus”.

- *Ángulo Ético – Político*

Nos convoca, ante la comprensión de las crisis de humanidad del tiempo presente, el llamado a rescatar la noción de sujeto potente en la interacción de aula, un sujeto educador/educándo-se (nos) desde la posibilidad subjetiva e intersubjetiva de lo aprendible, que es capaz de asumirse, más allá de mediador, como sujeto político y ético, como ser existiendo posicionado, pensante, revolucionante en el universo que configura con el Otro.

*Línea/ campo de Currículo*¹⁴

¹⁴ Texto elaborado para el libro URDIMBRES, MEDH, Editorial Bonaventuriana, 2010

La Facultad de Educación de la Universidad de San Buenaventura Cali¹⁵, decide, a partir de su experiencia en ofrecer escenarios de formación para formar docentes -especialmente para el suroccidente y el eje cafetero colombiano-, proponer al Ministerio de Educación Nacional la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, en diálogo con la investigación que la Facultad tenía en su devenir como elemento sustancial de las propuestas de formación en pregrados y posgrados¹⁶, atendiendo a las demandas en Educación posgradual de sus egresados y de la comunidad en general.

Los procesos de sistematización¹⁷ permitieron reconocer elementos convergentes y divergentes de diversos eventos; esta sistematización se lleva a cabo a partir del reconocimiento de los campos de conocimiento en los cuales se ubicaban las investigaciones realizadas por los estudiantes de las Maestrías en Educación especial y de adultos que ofreció la Facultad y de las licenciaturas en Educación Preescolar, en Educación Básica primaria y en los programas nacientes, en su momento como la licenciatura en Educación con énfasis en Comercio y Contaduría y la Licenciatura en Educación con Énfasis en Tecnología e informática.

Se identificaron investigaciones vinculadas especialmente a escenarios educativos de básica primaria y secundaria, algunas en preescolar y en educación para adultos, solo una de ellas en Educación superior. En el mismo sentido, se encuentran investigaciones fundamentalmente en el campo didáctico, lo que permitió reconocerlo como escenario que convocaba lo curricular y lo pedagógico.

Así mismo, las discusiones, artículos, revistas e investigaciones del Departamento de formación humana de la USB¹⁸ coincidían con un interés que transversaba las discusiones pedagógicas, centrado en preguntarse por el sentido, lugar y posibilidades del desarrollo

¹⁵ En 1970

¹⁶ Maestría en Educación de adultos y Maestría en Educación Especial

¹⁷ Realizada por el equipo de docentes de la Facultad de Educación que se desempeñaba en las cátedras de investigación de los pregrados.

¹⁸ Hoy CIDEH

humano y de la formación humana; de hecho, se identifican investigaciones realizadas por estudiantes y docentes en Didáctica, Currículo y Desarrollo Humano. Estas tendencias permiten el inicio de la configuración de líneas de investigación y dan lugar al grupo de Investigación Educación y Desarrollo Humano¹⁹, que en unión de los grupos de investigación²⁰ Educación y Cultura; y Alta dirección, humanidad y el Educar; generan ambientes de investigación propicios para los programas ofrecidos por la Facultad de Educación, en tiempo presente.

Las discusiones iniciales en Currículo²¹, centran su visión en “consolidarse como un grupo de investigación que problematiza el campo curricular desde las complejas relaciones enmarcadas en los procesos educativos generando reflexión crítica sobre Teoría y Práctica curriculares”²², pretendiendo problematizar los procesos curriculares que se agencian desde los distintos niveles de la Educación colombiana, buscando elaborarse reflexivamente para llegar a dar cuenta de un pensamiento propio sobre lo curricular.

Es así como el eje de discusión teórico conceptual en su momento se centró **en abordar el problema de la teoría y su práctica curricular**, al igual que las tensiones al interior de la relación **educación-sociedad**, soportándose especialmente en la “necesidad” de clarificar lo que se entiende por currículo. En este sentido se centra la revisión documental y elaboración teórico conceptual a partir de que la literatura sobre el currículo que siendo tan amplia y compleja permite considerar el currículo, en tiempo presente, como un gran campo de estudio con sus propios enfoques, centrados unos en los aspectos técnicos (Bobbit, 1918; Tyler, 1949; Taba, 1962; Tanners, 1975), y otros, en aspectos teóricos y metodológicos fundamentados en enfoques retomados de diferentes disciplinas.

De hecho, son numerosos los autores centrados en la orientación técnica que sigue siendo dominantes en muchas instituciones educativas y que, en términos de Donald Schön, se inscribe dentro del modelo de racionalidad técnica. Algunos autores han relacionado esta

¹⁹ Registrado en Colciencias en el año 2000.

²⁰ Registrados en Colciencias en el año 2010

²¹ Periodo comprendido entre el año 2000 y el 2004.

²² Como aparece en el documento de Trabajo No.1 de 2001

orientación con la denominada era del “curriculum development” (desarrollo curricular) que según los expertos (Pinar et al. 1996) tuvo su hegemonía entre 1918 y 1969.

Los enfoques diferentes de esta orientación trascienden el repertorio de medios y técnicas relacionadas con un conjunto de objetivos y fines que estructuran las experiencias de aprendizaje, y contribuyen a una redefinición y reconceptualización del campo desde diferentes discursos y prácticas, en un amplio sentido lleno de posiciones y oposiciones entre perspectivas. Es así como el campo del currículo se ha vuelto más complejo permitiendo tanto el planteamiento de nuevos problemas (De Alba, 1998)²³, lenguajes, prácticas, instituciones y productos, que incluyen desde el surgimiento de nuevos procedimientos para el reparto institucional del saber y del poder legítimo²⁴ hasta discursos y prácticas mediadas por la asunción de posiciones teóricas críticas y radicales que ven el currículo como el producto social de fuerzas en contienda (Apple, 1988; Bernstein, 1998; Wexler, 1987, y otros)

Esta reconceptualización no es gratuita ni original del campo. La cada vez más volátil y compleja geografía del conocimiento y de las prácticas ha multiplicado los campos del saber y dado origen a nuevas relaciones para su producción y reproducción. En este último caso, el currículo conecta -crítica o acriticamente- los modos de reproducción del conocimiento con los modos de producción de diferencias y estratificaciones sociales y culturales, por la vía de nuevos lenguajes y de nuevas expresiones de lo social, de la identidad, del valor del conocimiento y, recientemente, de la competencia.

Las diferentes nociones y los diferentes lenguajes construidos sobre el currículo, por lo general se caracterizan por su debilidad descriptiva y explicativa. En la mayoría de los casos se asume el currículo como una totalidad de eventos, acciones, procesos y recursos implicados en la enseñanza y el aprendizaje. No es posible definir, en este caso, ningún principio que garantice una selectividad y jerarquía de los elementos estructurales constitutivos de la noción de currículo.

²³ DE ALBA, Alicia (1988) *Currículo: crisis, mitos y perspectivas*. Buenos Aires: Niño y Dávila Editores.

²⁴ Estas versiones no se apartan mucho de las definidas por la orientación técnica que hacen del desarrollo curricular y del diseño curricular su fuente de acción y que se centran en la estructura superficial de las instituciones, sin considerar los principios regulativos subyacentes, las voces y, sobre todo, las implicaciones de los diseños y desarrollos.

Todo currículo se formula en términos de selección y combinación. Esto significa que los contenidos educativos se seleccionan como unidades o dominios separados y que una vez seleccionados se combinan. El principio de selección es un requisito fundamental para el reconocimiento de todo currículo. Sin este principio, el currículo sería un universo indefinido, un *continuum* indiferenciado de conocimientos y experiencias. Sin embargo, la selección es profundamente arbitraria.

Entendido así, el currículo establece relaciones con la cultura de diversas maneras, entre ellas, aquellas mediadas por las relaciones de poder que subyacen a la selección de los contenidos, las cuales se ocultan y diluyen en las múltiples justificaciones que se realizan para legitimar una u otra selección de contenidos, justificaciones van desde lo epistemológico hasta lo pedagógico pasando por lo social, lo psicológico, lo histórico, entre otros.

Es el currículo, en consecuencia, una “forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas”²⁵ y desde un enfoque conceptual tendría que ver con lo que “es”, con lo que se ha dado por llamar currículo; sin embargo, si se enfoca desde una perspectiva cultural, se refiere a las vivencias de las personas que han permitido “configurar” el currículo, y no exclusivamente a los diversos elementos que lo conforman.

A partir de éste presupuesto, Gimeno Sacristán ha persistido en señalar cómo, por contenidos se entiende algo más que una selección de conocimientos pertenecientes a diversos ámbitos del saber formalizado, y en consecuencia han emergido diversas tendencias que reconocen el currículo como una “selección de la cultura”, en primera instancia y como una “construcción cultural”, en la medida que los grupos humanos construyen y reconstruyen sus comprensiones sobre el mundo, entrando en relación explícita con los contenidos de la enseñanza, con las fuentes de dichos contenidos, a sus fuentes y con la función que se otorgue a la institución escolar y al currículo.

Como **construcción cultural**, el currículo da cuenta del significado de las prácticas curriculares que desarrollan personas pertenecientes a una sociedad, y dicho significado se

²⁵ Como lo plantea Shirley Grundy en “Currículo, producto o praxis”, página 20.

encuentra transversado por el conocimiento que se tenga del contexto social en el que se encuentra la escuela; en consecuencia, se asume el currículo como una construcción cultural en dos sentidos: De un lado, un currículo contextualizado y en diálogo con la cultura institucional, a partir del reconocimiento del contexto político, social y cultural que atraviesa la enseñanza institucionalizada; y de otro lado, un currículo que se gestiona mediante la articulación de acciones que dan vida a la intención de una institución educativa para cumplir con su propósito fundamental, representado en el aprendizaje de sus estudiantes.

Muy relacionado con lo que acabamos de exponer se encuentra la controversia sobre dónde se encuentran las fuentes originarias de los contenidos escolares, asunto que le interesó a los docentes que constituían la línea de currículo en su momento; al respecto, se evidencian dos posturas: una que, desde análisis epistemológicos, acentúa la trascendencia de las disciplinas; y otra que, sin obviarlas, defiende que este primer punto de referencia ha de estar ocupado por la cultura.

Aún admitiendo la relevancia que tienen las disciplinas como fuente de conocimiento para entender el mundo circundante, lo cierto es que numerosos especialistas apuestan a favor de que el contenido del currículo se seleccione prestando **también** atención a consideraciones distintas de las relacionadas con la dimensión epistemológica del conocimiento; con lo que, de modo explícito, se pone de relieve que las disciplinas **no** pueden agotar la totalidad del marco referencial que es necesario considerar a la hora de seleccionar los contenidos del currículo.

Desde la **perspectiva disciplinar** se considera al conocimiento como algo dado, y a la escuela como una institución transmisora del modo mediante el que la ciencia lo produce; y desde la **perspectiva sociológica**, el contenido del currículo se analiza como producto social, es decir, ha de entenderse como una construcción socio-histórica, cultural y, por tanto, negociable, en transformación permanente, en construcción permanente. De hecho, se pueden considerar complementarios estos dos enfoques, atendiendo a que teniendo el mismo objeto, los contenidos curriculares, impactan los procesos de enseñanza- aprendizaje

mediadores de dichos contenidos curriculares, considerados producto de una selección históricamente determinada, y transmitidos mediante las disciplinas²⁶.

Como puede reconocerse, las discusiones sobre el currículo, tradicionalmente venían centradas en las estructuras, las categorías tradicionales y las visiones validadas socialmente, asuntos que abordados particularmente desde la **perspectiva hermenéutica**, han permitido indagar por la construcción de sentido de las prácticas curriculares y las relaciones que se pueden establecer entre éstas y las posibilidades de resignificación de las lógicas de conocimiento.

En todos los casos la propuesta metodológica, se alimenta del análisis desde el pensar teórico y la consolidación de pensar epistémico; propone pensar la teoría curricular y su vinculación con las prácticas y con los escenarios de actuación²⁷, dando lugar a preguntas sobre:

- **Teoría curricular.** Sociedad, ser humano, conocimiento, saberes, disciplinas, campos de actuación. Nuevos y posibles contextos, conceptos y teorías. Asuntos abordados de la interdisciplinariedad, los procesos culturales, su relación, incidencia y determinación en decisiones curriculares. Sentido y significado de procesos curriculares. Sentido y significado de la Universidad. Preguntas por el ser humano, por la humanidad. El currículo como ideología. El currículo como mediador de cultura.
- **Práctica curricular.** Vínculos epistémicos entre prácticas pedagógicas y prácticas curriculares. Co-implicación de los actores de la práctica pedagógica. Subjetividad y currículo
- **Evaluación.** Indagación, específicamente en Educación superior, alrededor de los procesos, efectos y dudas del proceso de evaluación externa desde los Ecaes. Preguntas sobre su pertinencia, aportes y relación con evaluación de los aprendizajes.

²⁶ Este primer momento se ha extractado del documento de trabajo elaborado por los docentes investigadores que conformaban el campo curricular en el periodo referido y el cual se encuentra en el archivo documental del programa de Maestría en Educación: Desarrollo Humano

²⁷ Desde la perspectiva de Hugo Zemmelman. Tomado de la conferencia dictada ante los alumnos de Postgrado en Pensamiento y Cultura en América Latina, de la Universidad de la ciudad de México, en Noviembre de 2001

A partir de estas preocupaciones al interior de la línea de investigación en Currículo, se reconocieron en su momento, tres tendencias de investigación en el campo: *currículo y formación investigativa; currículo y flexibilidad; y currículo e interculturalidad*, asuntos que fueron centrándose fundamentalmente en currículo y formación investigativa, entendiendo que esta última permite pensar en comunidades de sentido que construyen saber en y desde la reflexión de las propias prácticas, desde la investigación en diversos escenarios que conforman la sociedad del conocimiento, sociedad con capacidad para generar y utilizar conocimiento que permita construir futuro, ubicándolo como elemento importante de los posibles cambios sociales que movilice.

Se reconoce entonces a la Investigación como **proceso académico**, en la medida en que se constituye en un **recurso pedagógico y un proceso de aprendizaje** para el estudiante, y como **proceso investigativo** porque puede dar lugar a resultados específicos y a nuevo conocimiento. Desde estas preocupaciones se genera el macroproyecto: “Articulación curricular de la formación investigativa”²⁸ que se mantiene como tendencia investigativa.

Respecto a la tendencia investigativa *currículo y flexibilidad* permite centrar la discusión desde un discurso alternativo, crítico, ligado a la de-construcción de los límites rígidos que reproducen las jerarquías, los poderes y controles socioculturales y políticos, y promueve nuevas formas de organización y relación que conduzcan tanto al fomento de la autonomía responsable, como al desarrollo de la equidad. Este punto de vista reelabora de manera crítica las nuevas formas organizativas y de relación social de otros campos –como el de la economía- y los fundamenta en voces que se oponen y resisten la reproducción y legitimación de principios y poderes culturales y económicos dominantes.

El estudio sobre la flexibilidad que aquí se realiza -y que se inscribe en el punto de vista precedente- puede entenderse como una apertura y una exploración de nuevas formas de mirar la educación superior, sus límites, sus posibilidades y sus efectos en la conciencia de

²⁸ Este macroproyecto se ha ido desarrollando desde trabajos de investigación docente, de estudiantes de Maestría, de Especialización y de licenciatura en Educación para la primera Infancia.

los agentes que en ella se reproducen. En este sentido, se llevaron a cabo algunas investigaciones como Trabajos de Grado de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, explorando proceso de flexibilidad en Instituciones educativas de Educación Superior en el sur occidente colombiano.

La tendencia investigativa *currículo e interculturalidad*, entiende a la cultura como un concepto semiótico, como un entramado de significaciones, como un documento activo, como acción simbólica y como tejido, que se nos presenta como estructuras de significaciones complejas, entrelazadas, superpuestas, irregulares, no explícitas²⁹, constituidas con el mismo sujeto, desde el mismo sujeto.

El fuerte vínculo de la cultura con las situaciones experienciales de la vida de los seres humanos, permite las diversas realizaciones de los sujetos, desde los retos permanentes a la creatividad, y en el mismo sentido, aparece en el escenario la pregunta por la interculturalidad, entendida como el horizonte de sentido en la configuración de relaciones dialógicas dentro de la construcción de un proyecto de nación³⁰. De esta manera la interculturalidad apunta al establecimiento de un conjunto de relaciones y encuentros entre las culturas de los grupos humanos que integran una nación, a fin de construir un entramado dinámico que favorezca la existencia de sentimientos de pertenencia y de encuentro.

La interculturalidad se inscribe en los conceptos de convivencia, ciudadanía y democracia; y en su forma más simple se entiende como las relaciones entre culturas: intercambios entre dos o más culturas, apropiaciones de algunos elementos de una cultura por parte de otra, las adaptaciones o adecuaciones que hacen los grupos humanos de otras culturas y la aculturación, que es la adopción de la cultura dominante por medio de la imposición. De hecho, esta perspectiva permite entenderla como una categoría que circula al interior de todos los procesos investigativos del campo curricular.

²⁹ Según Clifford Geertz en "la interpretación de las culturas".

³⁰ Este concepto es el que encontramos en el documento de Acreditación de la Maestría en Educación: Desarrollo Humano, de la U.S.B.

Estos interrogantes circularon en diversos proyectos pero no se lograron configurar como una tendencia reflejada en núcleos de discusión específicos, hasta en el año 2009, en el cual nace el Grupo de investigación Educación y Cultura, que retoma dicha discusión y se encuentra trabajando en ello.

En la vía de estas preocupaciones, se consolida el tránsito de línea a campo, entendido este como un espacio pluridimensional, cuya estructura representa el estado de las relaciones que generan los agentes participantes por conservar o modificar su posición dentro del campo, estos agentes tienen en común ciertos intereses fundamentales, ligados, desde luego a la existencia del campo, así como están, además, dotados de formas de representarse su propia historia, la que traducen en prácticas, siendo posible reconocer la vinculación de estas prácticas con las diversas condiciones en que existen los sujetos.

En consecuencia, el campo curricular no es estático y permanentemente está redefiniendo las relaciones entre quienes se encuentran comprometidos en su configuración; de la misma manera se definen y redefinen permanentemente los límites del campo y sus relaciones con los demás campos.

“Cada campo goza de una autonomía relativa que está en relación con la complejidad y el grado de desarrollo del mismo. Supone entonces considerar y definir intereses específicos que se constituyen en principios de estructuración de las prácticas de los diversos agentes comprometidos en la lucha y por lo mismo en principios de comprensión y explicación de las prácticas sociales. El grado de autonomía de cada campo está en relación con su peso específico en ese contexto de interdependencia. Por eso decimos que las leyes de funcionamiento propias del campo actúan mediatizando la influencia de los demás campos.” (Bourdieu y Waquant, 1995, 66)

En el campo curricular siempre hay un algo en juego que representa la posición que se quiere obtener en el campo, por lo que las prácticas a su interior pueden ser reconocidas por lo menos en dos vías: aquellas que buscan conservar, perpetuar y defender ortodoxias fundantes, y de otro lado, las prácticas que pueden reconocerse como “subversivas”

interesadas en redefinir la estructura y dinámica del campo, situación que se traduce en la generación de tensiones que permiten medir las fuerzas de los diversos vectores que entran en juego.

Es en este momento que la comunidad del campo curricular se plantea: ¿Cómo vincular en consecuencia, dichas pretensiones educativas, a las discusiones actuales que buscan la ruptura del determinismo epistémico y la emergencia de alternativas de comprensión y de presencia en el contexto universitario colombiano?

Tal vez, la primera apuesta del colectivo del campo curricular es por el reconocimiento de los sujetos que ingresan a la escuela y se opta metodológicamente por tres tensiones, que como categorías iniciales permiten abordar el contexto epistémico del campo curricular, en tiempo presente; una de ellas, la colonialidad y contemporaneidad del saber asume en su interior la discusión sobre la ilusión que la modernidad le creó al ser humano, centrada en que “el conocimiento es des-incorporado y des-localizado y que es necesario, desde todas las regiones del planeta “subir” a la epistemología de la modernidad”³¹, asunto que ha enfrentado a la humanidad consigo misma en el afán de desbordar la naturaleza del conocimiento y forzarlo a registrarse con un modelo que en su momento se consideró pertinente, pero que a la luz de las condiciones actuales de contexto, multidimensionalidad, globalidad y complejidad³² exige ser actualizado, ser revitalizado y ser vivido de otra manera.

Resulta altamente conflictivo asumir posturas diversas a las validadas socialmente a través del tiempo, especialmente en aquellas circunstancias en que se asume que no existe otra manera de pensar-se y pensar-nos como partícipes activos de la sociedad global; conflictos que están representados en díadas como: Desarraigo – apropiación, y convencionalidad – formas alternativas.

³¹ Como afirma Walter Mignolo en *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*, editado por C. Walsh, F. Schiwy y S. Castro-Gómez. Quito; UASB/Abya Yala, en prensa.

³² Como las plantea Edgar Morin al reflexionar sobre la pertinencia del conocimiento en el momento presente.

Tomar como punto de partida que es posible pensar-se y pensar-nos de manera diversa, convoca a la recuperación decidida y potente de la esperanza como plantea Latour³³, esperanza que aun entendiendo que “el modelo tecnológico actual, la sociedad de mercado y la meta de crecimiento sin límite puede ser una apuesta por un futuro imposible”³⁴, se convierte en emergencia como un acto de fe, como aventura estimulante pero también como camino a ciegas, en el cual los errores y las ilusiones del conocimiento necesitan ser identificados, reconocidos en sus orígenes y explotados³⁵.

Desde esta perspectiva, la educación como proceso de construcción que se interesa "por las relaciones que los sujetos construyen y pretende que respondan a imágenes prediseñadas de sociedad; o, se interesa porque los nuevos miembros aprendan y asuman las configuraciones y prescripciones adultas; o, por generar condiciones de potencial desarrollo y utilidad para la vida en sentido de futuro; o, porque se acceda a los conocimientos académicos que tienen los diversos grupos; o finalmente, por generar condiciones externas de avance y progresión en sentido de desarrollo"³⁶, es un fenómeno social y político, que vincula diversas perspectivas y comprensiones sobre las realidades vigentes: género, exclusión, poder, visibilidades, invisibilidades, producciones, reproducciones, dispositivos simbólicos, entre otros, y, todos en diálogo permanente con la pretensión de desarrollo humano, búsqueda incansable de todo proceso educativo.

La segunda tensión, epistemes del presente y saberes locales³⁷, plantea su discusión en el reconocimiento de los saberes de todos y de otros como parte del conocimiento de la humanidad, así como la representatividad que pueden tener discursos, narrativas y conocimientos en tiempo presente, los cuales, sin desconocer el recorrido epistémico de otros momentos históricos, pujan por ser visibilizados desde la alternatividad del conocimiento, y desde la opción de reconocer en los paradigmas tradicionales no “la” forma de conocer sino, “una” de las múltiples formas de conocer.

Esta tensión rescata de un lado la mirada histórica de la apuesta por los saberes situados y la pregunta “por el origen y el rastro de las narrativas”; y de otro lado, en vínculo dialógico la apuesta por el currículo que se constituye desde la triada “conocimiento/cognición/inteligencia”; atendiendo a que siendo el currículo un asunto

³³ Bruno Latour es **sociólogo francés de la ciencia**, más conocido por sus libros “*nunca hemos sido modernos*”, “*la vida del laboratorio*”, y la “*ciencia en la acción*”. Aunque sus estudios de la práctica científica contemporáneamente fueron asociados al **construccionismo social**, se acercan a la sociología de la ciencia, Latour ha divergido perceptiblemente de tales acercamientos

³⁴ Como lo plantea Edgardo Lander en “¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién?. Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos. Revista venezolana de Economía y Ciencias sociales, 2000, Vol. 6 No.2 (mayo-agosto), pp. 53 – 72.

³⁵ Planteamiento que hace Edgar Morin en “los siete saberes necesarios”

³⁶ Como aparece en el documento de la Tesis Central de Maestría. Última versión. Agosto 2005.

³⁷ Todas las referencias, información en comillas y otros insumos de esta tensión son tomados del documento del campo curricular, atendiendo a elaboraciones de la MG. Claudia Mallarino Flórez que en su momento aportó a la configuración del campo y ahora se encuentra coordinando el campo de Didáctica.

pedagógico, histórico, social y cultural, implica al desarrollo humano y de hecho a las epistemes simbólicas y semióticas, paradigmas, matrices gnoseológicas, que permiten comprender, humanizar y naturalizar lo curricular.³⁸

Así mismo, cuando se considera que las decisiones curriculares pasan no solo por las discusiones epistemológicas sobre el conocer, su lugar en los tiempos escolares, sino, y de manera esencial por su vínculo con las urgencias y necesidades humanas, es que se reconoce la tercera tensión denominada Nuevas ciudadanías, globalismo e identidades híbridas. El lugar del otro, de la política y de la justicia³⁹, planteamiento que permite pensar los procesos de identidad, de política y justicia como implicados en el escenario curricular, constituyéndose en un escenario en el cual se pueden visibilizar o invisibilizar a los otros.

De hecho, los procedimientos homogeneizadores de la escuela han vendido la idea de “una identidad nacional”, de “una identidad humana”, perspectiva que con el velo de la equidad ha permitido desconocer las individualidades potentes de quienes la conforman. Posibilitar la emergencia de las identidades individuales “híbridas”, también es un asunto curricular, personal e intransferible, ya Maaluf (2004) reivindicaba la identidad como algo totalmente personal y que no se puede subdividir en sus componentes⁴⁰, haciendo alusión a que la identidad es personal, híbrida, cambiante, no es de aquí ni de allá, no se tiene a pedazos, se tiene toda –tal vez hecha a pedazos-.

Quienes participan de la investigación en el campo curricular desde el Grupo de Investigación Educación y Desarrollo Humano asumen que estas discusiones son posibles en la medida en que el currículo se reconoce como recorrido de formación de sujetos, elaborándose, implicándose desde sus propias identidades encontrándose permeada por la cultura⁴¹, asunto que coloca a la escuela de la estandarización, de la homogenización, de los

³⁸ De hecho, “un concepto sin contenido es vacío, las intuiciones sin conceptos son ciegas”, como planteaba Kant.

³⁹ Todas las referencias, información en comillas y otros insumos de esta tensión son tomados del documento del campo curricular, atendiendo a elaboraciones del MG. Carlos Alberto Molina que en su momento aportó a la configuración del campo y ahora se encuentra dirigiendo el Grupo de Investigación Alta Dirección, humanidad y el Educar

⁴⁰ En su libro *Identidades asesinas* plantea “Las tradiciones sólo merecen ser respetadas en la medida en que son respetables, es decir, en la medida exacta en que respetan los derechos fundamentales de los hombres y las mujeres. Respetar “tradiciones” o leyes discriminatorias es despreciar a sus víctimas”.

⁴¹ De alto contexto o de bajo contexto como aparece en los aportes realizados para la comprensión de esta tensión por parte del MG. Carlos Alberto Molina quien en su momento perteneció al campo curricular y en la actualidad dirige el Grupo de investigación Se dice que una cultura es de alto contexto cuando culturalmente asume que cada uno de sus miembros conoce las reglas culturales y las expectativas no tienen que ser especificadas. Alto contexto significa que “la mayoría de la información se encuentra en el contexto físico o en la persona, mientras que muy poco se encuentra en el código transmitido, explícitamente, como parte de un mensaje.”(Hall, 1976, p 79). El Medio Oriente, Asia, África, y América del Sur son ejemplos de culturas de alto contexto; y de bajo contexto es una cultura que comunica las expectativas sociales mediante palabras, opuesta a la interpretación o al contexto. Comunicación de bajo contexto significa que “la mayoría de la información esta concedida en el código explícito”(Hall, 1976 p 70). Los miembros de Todas las referencias, información en

totalitarismos, de la exclusión en urgencia de transformación, por la puja de las dinámicas sociales y humanas, que evidencias la búsqueda de un espacio de reconocimiento de lo distinto, de lo singular social y de lo interdiverso; la escuela, con sus directivos y docentes, ya no puede ser ajena a estos actores y sus dinámicas, la con-figura-acción de la escuela y las diversas actuaciones de los maestros y maestras entonces “el currículo” también tiene que mutar, ya no puede seguir siendo lo que fue, no se puede seguir hablando de "currículo" de manera totalitaria pues desconoce las actuales lógicas de la escuela como espacio social.

Por lo que, hablar del reconocimiento de diferentes culturas, de diferentes actores, diferentes voces y diferentes opciones singulares sociales que en dialogo construyen rutas educativas y sociales es dar la oportunidad de la intercurricularidad, proceso mediante el cual “el currículo” emerge de la realidad concreta que, por naturaleza, es intercultural y heterogénea: no podemos homogenizar lo que por naturaleza es heterogéneo, la intercurricularidad es en síntesis un proceso de interculturalizar “el currículo” en contextos específicos, esta es la apuesta con que está comprometido, a mediano y a largo plazo el colectivo que investiga en currículo.

A modo de cierre

comillas y otros insumos de esta tensión son tomados del documento del campo curricular, atendiendo a elaboraciones del MG. Carlos Alberto Molina que en su momento aportó a la configuración del campo y ahora se encuentra dirigiendo el Grupo de Investigación Alta Dirección, humanidad y el Educar

⁴¹ En su libro *Identidades asesinas* plantea “Las tradiciones sólo merecen ser respetadas en la medida en que son respetables, es decir, en la medida exacta en que respetan los derechos fundamentales de los hombres y las mujeres. Respetar “tradiciones” o leyes discriminatorias es desprestigiar a sus víctimas”.

⁴¹ De alto contexto o de bajo contexto como aparece en los aportes realizados para la comprensión de esta tensión por parte del MG. Carlos Alberto Molina quien en su momento perteneció al campo curricular y en la actualidad dirige el Grupo de investigación Se dice que una cultura es de alto contexto cuando culturalmente asume que cada uno de sus miembros conoce las reglas culturales y las expectativas no tienen que ser especificadas. Alto contexto significa que “la mayoría de la información se encuentra en el contexto físico o en la persona, mientras que muy poco se encuentra en el código transmitido, explícitamente, como parte de un mensaje.”(Hall, 1976, p 79). El Medio Oriente, Asia, África, y América del Sur son ejemplos de culturas de alto contexto; y de bajo contexto es una cultura que comunica las expectativas sociales mediante palabras, opuesta a la interpretación o al contexto. Comunicación de bajo contexto significa que “la mayoría de la información esta concedida en el código explícito”(Hall, 1976 p 70). Los miembros de culturas de bajo contexto valoran los hechos, los números y la franqueza. Los Estados Unidos y Alemania con típicamente consideradas culturas de bajo contexto donde se valora la individualidad en la sociedad.

Convocar las tensiones en el campo curricular y en el campo de la didáctica y nuevas tecnologías desde una mirada plural, ampliada, crítica, reflexiva y propositiva para consolidar una comunidad académica con sentido a nivel nacional e internacional que lidere investigaciones en, desde y sobre el Pensamiento pedagógico colombiano y latinoamericano se plantea desde el saber pedagógico y el pensamiento epistémico como faros de búsqueda y desde los rizomas configurados por los trayectos de cada investigación realizada en los campos que dan lugar a este nuevo.

En los siguientes cuadros se encuentra una representación de los referentes de cada línea desde los asuntos teóricos y desde los proyectos realizados en cada uno de los tres periodos de desarrollo, así como la convergencia emergente para empezar a nutrir la Línea de Pensamiento pedagógico.

De la lectura de los trayectos que configuran la Línea de Pensamiento pedagógico se derivan dos sublíneas: ***Saber Pedagógico*** y ***Colonialidad del saber y contemporaneidad del saber***. La sublínea Saber pedagógico centra su trayecto en objetos del saber cómo el maestro, las prácticas pedagógicas, la formación docente, las pedagogías, la evaluación, la didáctica; y la sublínea Colonialidad del saber y contemporaneidad del saber centra su trayecto en objetos de saber cómo currículo, saberes escolares y saberes disciplinares, tics, virtualidad, velocidad

DIDACTICA Y TECNOLOGIAS DE LA INFORMACION Y LA COMUNICACIÓN

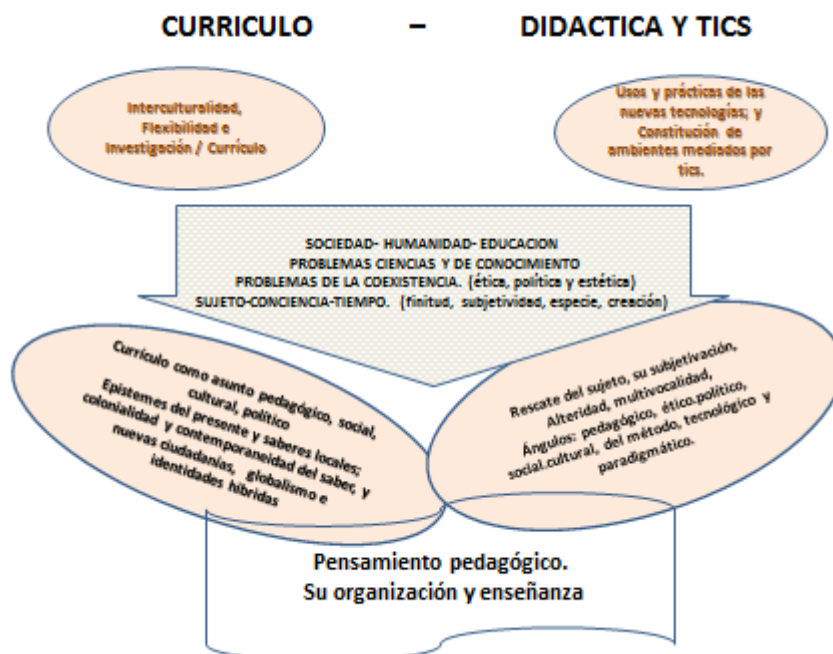
	2000 - 2005	2006 - 2009	2010...
Apuestas	I. Comenio. Papel del docente y el sentido de la enseñanza; papel del docente hoy, las nuevas mediaciones y el sentido de los mismos en los procesos de formación.	II. De línea a campo y a cuenta de problematización: Didáctica como acontecimiento; El aula expandida; Los ángulos de problematización: Ético-Político / Social-Cultural/ Pedagógico / Tecnológico/ Método / Paradigmático	III. Percepción Concurrente / Alianzas Estratégicas / Futuribles / Integración de recursos / posibilidades / tecnologías / mediaciones que promueven lógicas multimodales/ Siglo XXI: el siglo del Producto Creativo
Trayectos teóricos y epistémicos	Socio-Construccionismo, Didáctica Y Tecnologías: -Construcción De Ambientes De Aprendizaje Mediados Por Tecnologías De Información Y Comunicación -“Constitución de ambientes mediados por TICS”	Integración del conocimiento. Rescate noción de sujeto. Alteridad Método Acontecimiento Poiesis	Horizontes para territorializar el campo: ontológico, discursivo, práxico. Corporalidad. Enriquecimiento estratégico cognitivo, sistema nacional de formación para el trabajo y ángulos de problematización

Investigacion	<p>Representaciones sociales sobre las TICS en docentes universitarios de la ciudad de Cali –</p> <p>2. Configuración del docente universitario colombiano en su proceso de inserción inicial durante la década 1993 – 2003 –</p>	<p>Didáctica como campo de indagación del saber pedagógico</p> <p>La Articulación de la Dimensión Motora y la Dimensión Cognitiva: Una Propuesta de Renovación Curricular para La Educación del Movimiento a través del Diseño, Implementación y Evaluación de Experiencias de Aprendizaje Mediado en la Primera Infancia”</p>	<p>Desarrollo y evaluación de procesos inteligentes</p> <p>Los códigos comunicativos construidos por el sujeto y su validez en la escuela como campo de conocimiento del lenguaje</p>
----------------------	---	--	---

CURRICULO COMO CAMPO, RECORRIDO DE FORMACION Y ASUNTO SOCIAL, POLÍTICO Y CULTURAL.

	2000-2005	2006-2009	2010....
Apuestas	<p>I. Teoria Curricular Practica Curricular Relación EducaciÓn - Sociedad Evaluacion</p>	<p>II. Curriculo Y Flexibilidad Curriculo E Interculturalidad Curriculo Y Formacion Investigativa</p>	<p>III. Currículo y Formación Investigativa Colonialidad Y Contemporaneidad Del Saber Epistemes Del Presente Y Saberes Locales Nuevas Ciudadanía, Globalismo E Identidades Híbridas</p>
Trayectos teóricos y epistémicos	<p>Teoría crítico social sobre lo curricular</p>	<p>Educación Superior Curriculo como campo</p>	<p>Currículo como recorrido de formación, asunto pedagógico, político, cultural y social.</p>
Investigación	<p>Formación de Ciudadanos. Un proceso tensional entre culturas escolar y no escolar. Conflicto y mediación simbólica en niños escolares de sectores marginales urbanos. El caso de la comuna 20 de Cali. (Co-financiado Colciencias)</p>	<p>Articulación curricular de la formación investigativa entre educación media y superior. Diez instituciones de Cali Análisis comprensivo de la representación de las subjetividades en maestros y educandos del contexto universitario I FASE.</p>	<p>Análisis comprensivo de la representación de las subjetividades en maestros y educandos del contexto universitario II FASE Condiciones de implementación del Programa Nacional de Bilingüismo en Santiago de Cali: características del contexto escolar en instituciones privadas de tradición monolingüe de estratos 1 a 4. Diseño curricular para la generación de oportunidades del aprendizaje del inglés como lengua extranjera dirigido a los niños del Centro de Desarrollo comunitario Siloé. Currículo y formación investigativa en las Maestrías en Educación en Colombia de 2000 a 2010</p>

LÍNEA DE PENSAMIENTO PEDAGÓGICO



Bibliografía revisada

BECKER SUÁREZ, Magda. Didáctica. Una disciplina en busca de su identidad. Univ. De Minas Gerais, 2007.

BERNSTEIN, Basil (1996) Pedagogía, Control Simbólico e Identidad. Madrid Morata
- BORDIEU, Pierre, Passeron, Jean-Claude, (1.996) La reproducción, elementos para una teoría de la enseñanza, Ed. Fontaner, México.

BUITRAGO ECHEVERRI, Beatriz Lorena. Docente del campo de didáctica y Tecnología. Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Universidad de San Buenaventura Cali. 2007.

CHEVALLARD. La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Aique: Buenos Aires, 1991.

Documento de Trabajo

Lógica de marco. Algunos referentes de la Línea /Campo Pensamiento pedagógico

Compila: Orfa Garzón Rayo. Versión 2014

De ZUBIRIA, Ramón, "Técnica Arte Ciencia y Cultura", ASCUN, 1989, pag 8

DEL BARCO, Oscar. Sobre el concepto de Dios en Heidegger. En «Exceso y Donación. La Búsqueda del Dios sin Dios», Buenos Aires, Biblioteca internacional Martin Heidegger, 2003

GARZON, O. (2007) Documento de Trabajo campo curricular. Universidad de San Buenaventura Cali

GRUNDY Shirley (1998) "*Producto o praxis del Currículo*", Madrid, Editorial Morata, tercera edición.

KEMMIS Stephen (1998) "*El currículo: más allá de la teoría de la reproducción*". Editorial Morata. Madrid.

LEVINAS, Emmanuel. Citado por: MELICH, Joan – Carles. Totalitarismo y fecundidad. Barcelona: Anthropos Editorial. 1998.

MALLARINO, Claudia y otros, "PEDAGOGÍA INTELIGENTE", COMFENALCO – Valle del Cauca, Editorial Bonaventuriana, Cali, 2009

MELICH, Joan – Carles. Totalitarismo y fecundidad. Barcelona: Anthropos Editorial. 1998.

MORIN, Edgar et al. Educar en la era planetaria. Barcelona: Editorial Gedisa, 2003.

MORIN, Edgar. Introducción al pensamiento complejo. Editorial Gedisa. 1998.

MORIN, Edgar. La mente bien ordenada. Repensar la reforma – Reformar el pensamiento. Barcelona: Seix Barral, S.A., 2001.

- MAGENDZO, Abraham (1995) "Curriculum, Educación para la democracia en la modernidad". Programa interdisciplinario de investigaciones en Educación. PIIE.

- Mallarino, C.(2007) Documento de Trabajo campo curricular. Universidad de San Buenaventura Cali

- Molina C. (2007) Documento de Trabajo Campo curricular. Universidad de San Buenaventura Cali

- SCHÖN (1998) El Profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

- STENHOUSE, Lawrence "La investigación como base de la enseñanza". Madrid, Editorial Morata, cuarta edición. 1998

Documento de Trabajo

Lógica de marco. Algunos referentes de la Línea /Campo Pensamiento pedagógico

Compila: Orfa Garzón Rayo. Versión 2014

- TORRES, Santome Jurjo "Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado"

Ediciones Morata. Madrid. 2000Negri, Hard Carta a Raúl sobre el cuerpo.

- TOURAINE, Alan, ¿Podemos vivir juntos? Iguales y diferentes, Fondo de Cultura Económica, México, 1.999

VÉLEZ MEDINA, Bibiana. Comunidades de Sentido y de Indagación Sostenida. En: Módulo educación y sociedad: el lugar del desarrollo humano, el compromiso civil poiesico de la educación. Maestría en Educación: Desarrollo Humano. Universidad de San Buenaventura Cali, 2007.