

EDUCACIÓN *cultura*

59

pedagogías hoy

abc

DIDÁCTICAS CONSTRUCTIVISTAS
PEDAGOGÍA CONCEPTUAL
CONSTRUCTIVISMO EN DECADENCIA
PEDAGOGÍA CRÍTICA Y TRADICIÓN



Castellano

Matemáticas

Inglés

Olimpiadas

Los libros de actividades más eficientes para el desarrollo de competencias

Química

Filosofía

Sociales

Física

Ciencias



OFICINA PRINCIPAL

BOGOTÁ Carrera 7ª No. 24-89 Piso 24 Conmutador: 2410444 Fax: 2410439 www.voluntad.com.co E-mail: voluntad@voluntad.com.co

- Revista trimestral del Centro de Estudios e Investigaciones Docentes de la Federación Colombiana de Educadores •
 - Enero de 2002 • No. 59 • Valor \$ 7.000.00
 - Directora: Gloria Inés Ramírez Ríos • Editor: Hernán Suárez •
- Consejo Editorial: Alfredo Ayarza, Jorge Gantiva, Juvenal Nieves, José Fernando Ocampo, Gloria Inés Ramírez Ríos, Miguel de Zubiría • Gerente: Ángel Zaadhy Garcés S.
- Carátula: Futuro Moncada • Fotografía: Alberto Motta y Futuro Moncada • Caricaturas: KEKAR (César Almeida) •
- Diagramación y pre prensa digital: Servigraphic Ltda. • Corrección: Julio Mateus • Impresión: Printer Colombiana S.A.
- Distribución y suscripciones: Cra. 13A No. 34-36 - Teléfonos: 245 8155 - 232 7418

Fax: 285 3245 - A. A. 14373 - Bogotá, D.C.

El Comité Editorial se reserva el derecho de decidir sobre la publicación de los artículos enviados voluntariamente a la Revista. Así mismo, el Comité no se hace responsable de la devolución de los artículos y originales.

Los conceptos y opiniones de los artículos firmados son de responsabilidad exclusiva de sus autores y no comprometen la política de FECODE. Se autoriza su reproducción citando la fuente.

Las colaboraciones se pueden enviar a: Comité Editorial EDUCACIÓN Y CULTURA

Cra. 13A No. 34-36 o al Apartado Aéreo 14373, Bogotá, D.C.

e-mail: revedcul@cable.net.co • revedcul@fecode.edu.co

REVISTA EDUCACIÓN Y CULTURA No. 59

Editorial

**Una práctica educativa sin teoría es ciega;
una teoría pedagógica sin práctica es estéril**

2

Nota de la Directora

**Ley 715 de Distribución de Recursos y Competencias:
Ofensiva contra el magisterio y la educación pública**

4

TEORÍAS PEDAGÓGICAS

Educación tradicional y pedagogía crítica

Humberto Quinceno C.

6

Didáctica constructivista: aportes y perspectivas

Rómulo Gallego, Royman Pérez M., Adriana Patricia Gallego, John Fernando Pascuas

14

El constructivismo en decadencia. De cómo fracasa su práctica pedagógica

José Fernando Ocampo T.

22

Enseñanza para la comprensión

Rosario Jaramillo, Hernán Escobedo, Ángela Bermúdez

28

¿Qué es Pedagogía Conceptual?

Miguel de Zubiría Samper

35

De la teoría crítica a la pedagogía radical

Jorge Gantiva Silva

40

REFLEXIONES PEDAGÓGICAS

La pedagogía de la pregunta

Orlando Zuleta Araújo

48

VIDA DE AULA

Una tensión entre el derecho a la educación y el poder de la burocracia

54

AGENDA EDUCATIVA

Foro Mundial de Educación por la educación pública para todos

56

LIBROS Y RESEÑAS

60

ARTE Y LITERATURA

62

Próximo número de *Educación y Cultura*:
Nuestra Educación: ¿buena o mala?

Pedagogías hoy

Una práctica educativa sin teoría es ciega;
una teoría pedagógica sin práctica es estéril.

Uno de los más graves riesgos de la aplicación del modelo neoliberal a la educación es su pretensión de despojar a la educación de sus fundamentos pedagógicos. Administración y gestión educativa, racionalización del gasto, mercado educativo, gerencia educativa, tasas de rendimiento, son algunas de las recetas y doctrinas con las cuales la neotecnocracia educativa pretende administrar y orientar la educación colombiana.

Hace cerca de 20 años el magisterio y Fecode tomaron la decisión de impulsar el Movimiento Pedagógico, uno de cuyos pilares fue el rescate y la defensa de la pedagogía como el campo de conocimientos y de prácticas que dan sustento a su labor de enseñanza y le dan sentido a la educación y la escuela. Esta decisión y sus posteriores desarrollos fortalecieron intelectual y profesionalmente al magisterio y sentaron las bases para impulsar la reforma educativa que quedó plasmada en la Ley General de Educación, hoy amenazada por los embates del neoliberalismo.

Hoy como ayer, volvemos sobre la pedagogía en la convicción de que su estudio y controversia constituyen una herramienta importante para el magisterio en sus empeños de defender la educación pública, salvaguardar derechos fundamentales de docentes, estudiantes y padres de familia, y alcanzar una profunda transformación de los métodos de enseñanza y sus contenidos, que superen la inocultable crisis de calidad y orientación que vive la educación.

Ciega resulta la práctica educativa alejada de la teoría, pues desconoce las razones de su quehacer, y sin mecanismos sociales autocorrectivos transcurre "de tumbo en tumbo", sin norte. A la par, la teoría educativa sin práctica es estéril, alejada del vital interactuar con la realidad que nutre, cuestiona y enriquece su reflexión: las pedagogías se alimentan y crecen interactuando con problemas reales, con estudiantes e instituciones de carne y hueso.



Tan inconcebible resulta un profesor sin teoría pedagógica como un médico sin fundamentación biológica, o un ingeniero ajeno a las matemáticas y a las leyes físicas. Cada maestro y cada institución escolar debe adoptar, críticamente, una o varias teorías. Es mejor una regular teoría que nada.

¿Qué aporta la teoría al quehacer docente diario? Ni más ni menos que *práctica*. Sí, no es un error: práctica cualificada, pues las teorías son prácticas exitosas, cristalizadas, reflexionadas, y sometidas al férreo escrutinio público de la

comunidad académica, comunidad cuya tarea fundamental es precisamente vigilar, cuestionar y someter a escrutinio público las teorías.

Las teorías educativas responden preguntas esenciales al quehacer educativo diario. Fundamentan nuestra práctica, convirtiéndola en científica, para bien último de los alumnos, sus familias y del país en conjunto. Mentes formadas en escuelas reales inspiradas por teorías pedagógicas, inspiradas a su vez en concepciones de hombre y de sociedades posibles.

Son múltiples y variadas las pedagogías actuales. Para el presente número de la revista seleccionamos cuatro, entre ellas: constructivismo, enseñanza para la comprensión, pedagogía crítica y pedagogía conceptual. En el escaso espacio destinado al editorial proponemos una primera aproximación a ellas desde dos preguntas sobresalientes. La primera, relativa al *¿Cómo enseñar* las didácticas? la segunda, relativa al *¿qué enseñar?*

LAS DIDÁCTICAS

Prolíficos representantes del enfoque constructivista, los profesores Rómulo Gallego y Royman Pérez se remontan a David Ausubel, psicólogo cognitivo, para quien aprender siempre pasa por referir los nuevos contenidos a las estructuras conceptuales arraigadas en la mente del estudiante. Apre-

der equivale a referir lo nuevo a lo viejo, el sujeto conforma el conocimiento al a-simi-larlo. Esta perspectiva privilegia el aprendizaje colectivo, participativo y creativo. Para los constructivistas no existe una didáctica, ni siquiera en el campo que admiran —ciencias naturales—. La(s) didáctica(s) está(n) subordinada(s) a la enseñanza particular, en cada espacio escolar, en cada nicho cultural y social, tanto como a la intencionalidad del PEI y a otras variables contextuales.

Un planteamiento contemporáneo que en Colombia reúne experiencias innovadoras es la enseñanza para la comprensión. Privilegia comprender sobre el aprender. Critica la educación vigente porque “... lo que aprenden los estudiantes no les sirve para orientar su acción en el mundo en que viven”. Para ellos la didáctica comienza definiendo un *tópico generador*, “ideas y preguntas centrales, que establecen múltiples relaciones entre unos temas y otros, y entre estos temas y la vida de los estudiantes”, y avanza mediante la evaluación continua sobre el proceso.

La pedagogía conceptual asume que enseñar a sus alumnos los fundamentos ideológicos y axiológicos de su cultura “para que soportados sobre los hombros de los gigantes que les precedieron —apropiándose del mágico pensamiento de José Martí—vean mucho más lejos”, representa la tarea por excelencia de la escuela y de cada profesor. Recupera el enseñar, no el aprender, como tarea primaria y esencial del maestro.

Con el nombre de pedagogía crítica genéricamente se ha agrupado un amplio espectro de perspectivas y enfoques teóricos que reclaman y fundan sus visiones sobre la escuela, la formación y el conocimiento en el universo complejo de la política, la teoría del poder, la reproducción cultural, la hegemonía y la resistencia. El paradigma de la pedagogía radical surge como respuesta a la larga y contradictoria hegemonía de la pedagogía tradicional (particularmente, católica) y la pedagogía liberal que disputaron y controlaron el escenario y el poder de la escuela moderna. La presentación y análisis de esta corriente pedagógica son realizados por el profesor Jorge Gantiva en su artículo *De la teoría crítica a la pedagogía radical*, y por Humberto Quiceno en *Educación tradicional y pedagogía crítica*

LAS ENSEÑANZAS

Advierten los profesores Gallego y Pérez la ausencia de un núcleo duro epistemológico en el(los) constructivismo(s). Desde la primera oración lo hacen: “Se optó por disertar en torno a la didáctica constructivista y no a la pedagogía de la misma versión epistemológica, en razón de que *no hay una comunidad de especialistas que en rigor haya elaborado un paradigma de esta naturaleza*”. Coherentemente, lo titulan: *Didáctica constructivista; aportes y perspectivas*. Los postconstructivistas enfatizan el cambio conceptual, pleno cuando reúne las diversas dimensiones “... como cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico”. Aun así, siempre ha sido muy “escurridizo” el constructivismo al optar y definirse frente a la pregunta capital: *¿qué enseñan?* Lo único que acuerdan es que bajo ningún caso se enseñan verdades absolutas.

El examen controversial del constructivismo es realizado por el profesor José Fernando Ocampo, reconocido crítico de esta corriente pedagógica, quien establece los nexos entre los fundamentos conceptuales y epistemológicos del constructivismo y las políticas educativas neoliberales, y llama la atención sobre la pretensión del Ministerio de Educación de violentar la práctica pedagógica de las instituciones y de los maestros convirtiendo en obligatorias la teoría y la práctica constructivista.

Inspirada en vertientes ideológicas próximas al constructivismo, enseñanza para la comprensión deja el *qué* enseñar en manos del profesor, subyace a los tópicos generadores la decisión “¿qué quiero que mis alumnos aprendan?”. Uno de sus gestores, Howard Gardner, en el último libro publicado en español, *La enseñanza de las disciplinas*, escasamente propone tres dimensiones educativas muy generales. Las dimensiones estética, ética-política y científica. En todo caso, Rosario Jaramillo, Ángela Bermúdez y Hernán Escobedo, representantes pioneros del enfoque, puntualizan que el ideal es formar “... personas autónomas en sus criterios intelectuales y morales, capaces de producir soluciones innovadoras a los problemas difíciles”.

Luego de localizar a los alumnos a la altura de su tiempo, tarea primaria para *pedagogía conceptual*, la educación tiene sentido si despliega los poderes de cada mente humana a plena potencia. Distanciándose frente al racionalismo que subordinó todo a las facultades cognitivas y a las supuestas aptitudes, innatas, la pedagogía conceptual reivindica que el talento florece cuando las preguntas infantiles se convierten en motivaciones y durante la adolescencia en intereses y éstos llevan al joven a optar y comprometer su vida, de todo corazón, en una dirección vital. Propone el investigador Miguel de Zubiría que las nuevas escuelas deben apuntar a descubrir y educar las pasiones de los estudiantes, pasiones fructíferas al estar soportadas por operaciones cognitivas y metacognitivas desplegadas.

A fin de enriquecer nuestras prácticas de aula, tanto como nuestras discusiones, *Educación y Cultura* desea compartir con sus lectores algunas entre las presumiblemente mejores maneras de enseñar del siglo XXI. Los invitamos a conocer y reflexionar críticamente en torno a pedagogías vivas de hoy, en la voz de conocedores y destacados estudiosos de las mismas.



Ley 715 de Distribución de Recursos y Competencias:

Ofensiva contra el magisterio y la educación pública

Con la aprobación de la Ley 715 de 2001 se ha dado un nuevo paso en la concreción de la política neoliberal para el sector educativo. Dicha política posee actualmente tres ejes fundamentales: primero, desarrollar un concepto de financiación de la educación perfectamente sujeto a las políticas de ajuste fiscal impulsadas por el Fondo Monetario Internacional y acogidas sin mayor controversia por los gobiernos de turno. Segundo, profundizar las estrategias de privatización de la educación mediante el fortalecimiento de un concepto de asignación de recursos por demanda, el cual propicia la competencia en el sector y despliega los dispositivos del mercado. Tercero, generar “ahorro” de recursos y efectos sustitutivos en la asignación a través de la expropiación de una porción importante de los ingresos de los maestros, particularmente de aquellos obtenidos en razón de lo reglado por el Estatuto Docente y la Ley General de educación.

Como en la argumentación del Acto Legislativo 01 de 2001, la Ley 715 fue presentada como algo inevitable y absolutamente necesario para la salud financiera del Estado. De un tiempo para acá, los estrategas neoliberales, con la razón cínica que les caracteriza, se han dado a la tarea de mostrar que los evidentes signos de crisis de las políticas neoliberales que se manifiestan por doquier y con sumo dramatismo social, como en el caso reciente de Argentina, no serían más que el resultado de la falta de aplicación o de la insuficiente implantación de sus reformas. De tal suerte que a leyes como la 715 de 2001 debería otorgárseles el mayor reconocimiento, por cuanto representarían un eslabón más para evitar la eclosión de la crisis y la acción directa de las masas. La realidad, desde luego, es otra, necesita liberar recursos para el pago de la deuda externa.



La Ley 715 representa un duro golpe a los intereses de la población empobrecida y del magisterio. Veamos por qué:

Con la redefinición de las competencias entre el gobierno central y los entes territoriales, se fortalece un concepto neoliberal, autoritario, de la descentralización. Las decisiones fundamentales recaen sobre el gobierno central; los departamentos, distritos y municipios ejecutan tales decisiones y administran directamente los recursos. En ese sentido, la noción de responsabilidad estatal y de concurrencia tiende a reducirse a la asignación de los recursos. Dispuestos los recursos, todo el peso de la responsabilidad recae sobre los entes territoriales. La función del gobierno central se asemeja en gran medida a las tareas propias de la organización de un mercado: dirección general, provisión de información, fijación de “parámetros técnicos de funcionamiento”, policía administrativa (supervigilancia y control) e intervenciones selectivas cuando se presenta desatención a lo normado. En suma, se trata de funciones de regulación, similares a las que ya desempeña el Estado en otros mercados.

El concepto neoliberal de descentralización incorporado en la ley, trabaja sobre el supuesto de más competencias para los entes territoriales, con menos recursos. Las mayores competencias resultan de la función esencialmente reguladora del gobierno central. Éste regula, los entes territoriales deben hacer. Los menores recursos resultan del evidente recorte a las transferencias propiciado por el Acto Legislativo 01 de 2001, demostrado en diferentes estudios. Debe esperarse que la insuficiencia de recursos deba ser compen-

sada con la generación de recursos propios, esto es, impuestos territoriales.

El concepto neoliberal de descentralización de la Ley 715, además de acentuar tendencias “municipalizadoras”, propicia una idea de autonomía escolar, restringida a lo económico y financiero, a la gerencia “capitalista” de recursos y a la generación de recursos propios. Ello es por demás claro en la definición normativa de los Fondos de Servicios Educativos, de cuyo contenido se puede inferir que las instituciones educativas serán empujadas al aumento de las tarifas educativas, para la obtención de mayores recursos y la mejor “atención del servicio”.

La asignación de recursos con base en criterios de demanda, establecidos en el Acto Legislativo 01 de 2001 y desarrollados en la Ley 715, propicia una de las más significativas transformaciones estructurales de la educación pública en Colombia: una contrarreforma educativa bajo el pretexto de una ley de competencias y recursos. El concepto de financiación de la demanda estimula la competencia por los recursos y ha de someter las instituciones escolares a los movimientos propios del mercado educativo. Habrá una mejor situación escolar cuando aumente la demanda; si ésta cae, se tendrán menos recursos. La institución escolar es subordinada así a un movimiento que se asemeja al movimiento del capital. Los recursos dependerán de los ciclos de demanda. Se deben prever fenómenos de concentración y centralización, acompañados de la desaparición de las “instituciones ineficientes”, que no supieron enfrentar la competencia, esto en el lenguaje neoliberal. Y como paradoja, la única responsabilidad por el comportamiento de la demanda recae sobre la institución escolar. Pese a que la ley prevé “tipologías escolares”, con dificultad éstas podrán dar cuenta del impacto sobre la escuela de la situación económica, social y cultural, y del estado de guerra que vive el país.

La Ley 715 de 2001 reforzó, además, la sujeción de la política de financiación a la política macroeconómica del ajuste fiscal. El Acto Legislativo ya había establecido los topes constitucionales, que ahora en la ley son desarrollados con prohibiciones expresas frente al incremento de los costos, en particular de los costos docentes. Con la ley ha quedado mucho más claro, lo que ya era sabido: un eje del ajuste del sector social se encuentra en la flexibilización laboral del magisterio y en el recorte del nivel de ingreso real de los maestros. De ahí el certero ataque al Estatuto Docente. Con la modificación del escalafón y la imposición de nuevos requisitos, se producirá en 2002 una expropiación a los maestros cercana a 140.000 millones de pesos, pues para ascensos habrá a lo sumo 68.000 millones de pesos. Es el tránsito al envilecimiento de las condiciones laborales del magisterio colombiano.

En lo atinente a las plantas de personal, la Ley 715 no cumple con el mandato del Acto Legislativo de incorporar a todos los docentes, directivos docentes y administrativos que se encontraban vinculados al primero de noviembre de 2000 y que eran pagos con los recursos de la participación de los municipios en los ingresos corrientes de la nación, pues deja por fuera a todos aquellos que se encontraban vinculados por otras formas de contratación diferentes a las de las OPS, las cuales a su vez son reglamentadas y delimitadas, en un claro intento de recortar las plantas de personal que se entregan a las entidades territoriales. Además, la ley acaba con los supervisores y directores de núcleo, a los cuales les establece disposiciones para una irremediable agonía laboral y para una supresión paulatina de sus cargos y su régimen laboral docente.

El gobierno de Pastrana no deja dudas sobre los propósitos de su política neoliberal: desestructurar la educación pública y emprender el desmonte de los derechos laborales y prestacionales del magisterio y debilitar su capacidad de organización amparado en una agresiva campaña ideológica consistente en desacreditar el movimiento sindical y las conquistas de los educadores y por ende, desafiar la “consistencia estratégica de Fecode” como baluarte de la educación pública, pretendiendo erosionar de este modo, su fuerza política y social forjada en la lucha por la dignidad de los docentes, la formación, la enseñanza y el conocimiento.

Pese a las nuevas disposiciones la educación pública no ha sido derrotada, tampoco los educadores. Con la ley surge un nuevo escenario y debemos prepararnos para conquistar y negociar un Estatuto Docente que dignifique la profesión docente, así mismo el rescate de la pedagogía y la formación como criterio rector de la educación colombiana para superar el mercantilismo con que se quiere regir a nuestra escuela.

GLORIA INÉS RAMÍREZ RÍOS

Presidenta Fecode



Educación tradicional y pedagogía crítica

HUMBERTO QUICENO C.

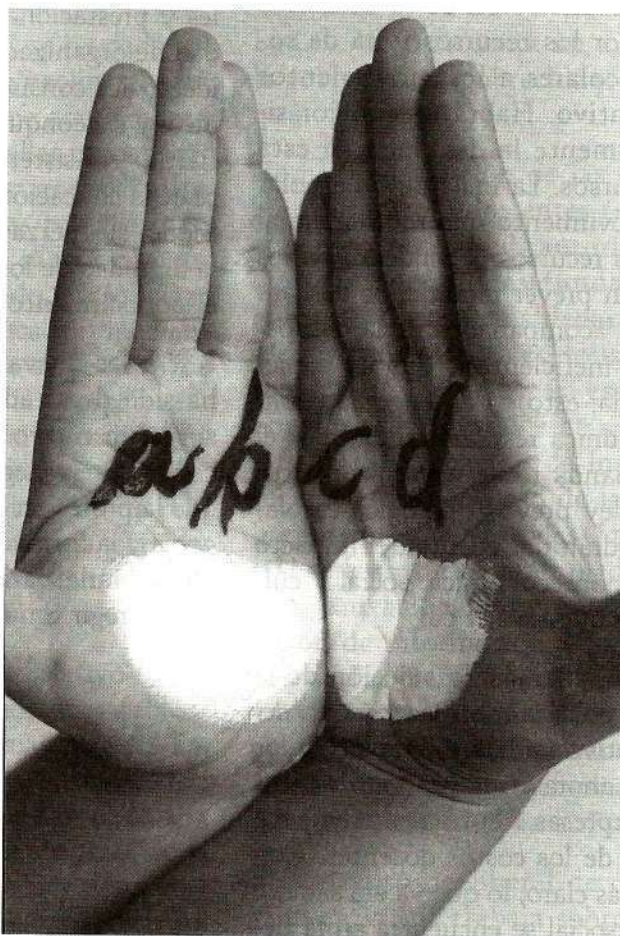
Profesor de la Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía, director del Doctorado en Educación

«El que hace sabios los rostros ajenos,
hace a los otros tomar una cara...»

Tlacahuapahualiztli

La pedagogía y la educación han tenido una historia singular que ha estado marcada o por la identidad entre los dos conceptos o por su abierta separación. En esta oportunidad intentaremos plantear una nueva hipótesis: la pedagogía es el lugar desde donde se hace la crítica a la educación. Decir pedagogía y decir crítica es lo mismo. De allí que la pedagogía pueda asumir múltiples lugares, como posibilidades críticas aparezcan. En este sentido la pedagogía es móvil, activa, plural, pues se ubica por fuera de la educación pero siempre vuelve sobre ella. La educación, por su parte, es el lugar disciplinario, fijo, institucional, pasivo, que siempre busca la unicidad del sentido. Dicho de una manera radical y sencilla, la educación es la tradición y la pedagogía es la renovación.

En lo que sigue buscaremos, si no demostrar esta hipótesis, al menos hacerla visible y clara a la mirada. Empezaremos por Grecia, pues fue allí en esa geografía o tierra en donde la pedagogía se desligó de la educación. Es decir, que la pedagogía nació separada de la educación como si fuera otra cosa. La pedagogía fue entendida como conducción. Los pedago-



gos, que eran algunos esclavos, conducían los niños a la escuela, al foro, los acompañaban a las comidas colectivas, los llevaban a los juegos, al mar. Esta conducción es muy distinta a lo que hacía el maestro en las escuelas griegas; el maestro no conducía, enseñaba, instruía en el idioma griego, en música y en aritmética. Además de la instrucción escolar, los griegos educaban el cuerpo de los niños por medio de la gimnasia, el boxeo y la lucha. Una vez los niños llegaban a la adolescencia entraban en las

Efebías, especie de institutos de educación para la vida militar; el aprendizaje de los libros clásicos, Homero, Hesíodo, y la educación moral. Todas estas funciones, acciones y conducciones, se encuadraban en lo que los griegos llamaban *paideia*, o sea la educación como cultura. La pedagogía, si bien era *paideia* estaba por fuera, en aquellos sujetos que no hacían parte de la *polis*, como eran los esclavos.



En el siglo I d.C. la pedagogía adquirió un nuevo sentido, ya no era conducción hacia el foro sino hacia formación en la vida espiritual. La Iglesia católica se erigió como el pedagogo (Clemente de Alejandría). La pedagogía pasó de ser una acción cotidiana, doméstica y civil, a ser una función religiosa, sagrada, espiritual. La conducción hacia la casa, la escuela o el foro pasó a ser una formación hacia el alma, la vida religiosa, la dedicación a una vida interior de contemplación y de ascetismo. Los monjes esperaban los hombres a las puertas del convento y los introducían en la vida religiosa, les enseñaban a orar, a dirigirse a Dios y a consagrar la vida a su presencia. Era una conducción espiritual de recogimiento en sí mismo. Aquí empezó a cambiarse el sentido de la pedagogía, pues se identificó con la educación.

En la Edad Media, siglo XVI, la pedagogía dejó de ser conducción, formación interior, y pasó a ser educación de los hombres en escuelas. Una persona especial, llamada maestro, profesor, instructor, era el encargado de educar en sitios cerrados, controlados, organizados de modo especial. Este sujeto ya no era una persona cualquiera como en la antigüedad, y si era un religioso debía tener un don especial para poder ser llamado pedagogo: debía saber educar. Este saber estaba condensado o contenido en un instrumento que era el método de enseñar o didáctica (Comenio). Este método por primera vez en la historia había que aprenderlo, estudiarlo en libros, para lo cual había maestros que eran verdaderos instructores, pues sabían explicar el método. Más tarde unas escuelas especiales llamadas Normales se dedicaron a enseñar el método y a educar personas que lo enseñaran, a estas personas se les dio el nombre de maestros. Maestro era aquél que sabía enseñar el método.

El método era un orden previo, un pensar, que la persona adquiría por medio de la escuela, los libros o el propio maestro. El método como orden se guiaba por la metáfora de la visión y sus elementos: ojos, luz y objeto. Así como para ver un objeto se requiere que éste sea visto en la luz y atentamente, así el método era la puesta en acto de este ejercicio del ver. Primero ver el objeto, en todas sus partes, recorrer cada parte, hasta llegar al todo. El ojo recorre cada una de las partes, deduciendo una de otra. Ver, percibir, con todos los sentidos, y formar las ideas. El resultado del método era educar los sentidos, el cuerpo, y producir la imagen de la totalidad. Un hombre educado era aquél que tenía método para ver las cosas, para mirar el mundo, la naturaleza. Es decir, que el método como parte del pensar era una acción previa a toda actuación. El conocer se hacía por la aplicación de método que ya se tiene, que anticipa el conocer. Método, escue-

la y enseñanza recogieron en un todo lo que era la educación o la pedagogía. Con Comenio la identidad pedagogía y educación se mantuvo.

En el siglo XVII, la pedagogía y el pedagogo cambiaron de sentido nuevamente. Fue Locke, pensador inglés, quien le dio un nuevo sentido a la pedagogía; ya no fue entendida como un método de enseñar (didáctica), tampoco la educación se realizaba solamente en la escuela (materna, pública o academia), la pedagogía era una serie de pensamientos sobre la educación que servían para que el joven llegara a ser un hombre educado. Locke, a pesar de que se preocupó de los niños, centró su atención en los jóvenes. Planteó que para llegar a ser hombre el joven debía de pasar por experiencias previas que educaran su carácter, su cuerpo y su alma. Estas experiencias debían de ser dirigidas por un preceptor, que lo pensó como un hombre culto, civilizado, conductor moral y guía espiritual. Unos años más tarde Rousseau, retomó los pensamientos de Locke y estableció un nuevo sentido para la pedagogía. Si bien mantuvo la figura del preceptor heredada de Locke, planteó por primera vez la importancia de las mujeres, de las madres, en la educación de los niños, los jóvenes y de los hombres y redefinió la educación como «el llegar a ser hombre». Ser educado no lo pensó como tener un método, adquirir experiencias, sino plantearse como meta el llegar a ser hombre. Esto es, tener amor propio, amor por sí mismo, comprensión de los otros, y saberse guiar en la vida adulta. Un hombre educado es aquél que sabe elegir su destino, su futuro, sabe elegir una compañera y un país para vivir.

Locke y Rousseau volvieron a la separación griega entre pedagogía y educación. La educación es todo aquello que pasa en la escuela y pedagogía es lo que pasa fuera de la escuela. El preceptor está en la casa, en la ciudad, en las experiencias de la vida, y el maestro está en la escuela, él es el responsable de la enseñanza, del método y del aprendizaje entendido como un plan ordenado y sistemático. El joven en la escuela sueña con irse a viajar y conocer el mundo. La pedagogía es este irse y la educación es el quedarse. La pedagogía le dice a la educación que su función está en la relación con la escuela y el saber hacer pero que la educación no se debe quedar encerrada sino que debe añorar partir.

Kant se mantuvo en esta línea de pensamiento sobre la separación pedagogía y educación. Partió de las ideas de Rousseau y completó de un modo revolucionario la separación. La pedagogía la consideró como una ciencia, una teoría, aspecto que nadie hasta él había valorado y destacado. Esta ciencia debía de conducir el hombre hasta su condición como tal, como en Rousseau, pero anteponiendo una condición esencial: el hombre para llegar a serlo sólo lo puede hacer si es libre. La educación tiene por objetivo llegar a la libertad cuanto antes porque sólo un hombre libre puede guiarse hacia el ser del hombre. Lo que el pedagogo sabe ya no es el orden, como en Comenio, sino que sabe que para ser libre el hombre debe ser primero disciplinado y después liberado de esta disciplina. El pedagogo es tanto la madre que cuida, el maestro que instruye, como el profesor que educa y libera. El pedagogo es la simultaneidad de estas posiciones, el conocimiento previo de estas acciones, el saber que son necesarias y posibles. La pedagogía es el saber que antecede a lo que va pasar, lo que es posible, la pedagogía es la ciencia que prevé el futuro, como si éste fuera una hipótesis. Además de ser una hipótesis la pedagogía para Kant tiene como fin la libertad del hombre. La educación es la acción que llega a esta libertad, son las prácticas y la disciplina que la escuela produce.

Kant relacionó la educación a la moral, a la ética, y además introdujo el tiempo en el acto de educar. El pedagogo es aquél que sabe lo que va pasar o al menos lo intuye por medio de su imaginación. Esta facultad forma una imagen de lo que todavía no es, imagen que la razón observa, analiza y plantea como hipótesis. La hipótesis más importante para Kant es llegar a la perfección humana, esto es, llegar, como en Rousseau, a ser hombre. La perfección en Kant es además el control que ejerce la razón sobre las pasiones, los instintos, el cuerpo. Kant, como los griegos, no borra la pasión o la concupiscencia sino que cree que debe ser dominada, sometida al control de la razón. De ahí provienen los dos sentidos de educación y pedagogía: educación: adquisición de la disciplina, y pedagogía: liberación de esa disciplina.

Goethe logró perfeccionar este sentido novedoso de la pedagogía propuesto por Kant. Un hombre experimenta, vive, se arriesga por ser alguien en la vida. En esta aventura hacia el ser, hacia la consecución de su propio destino, está solo. La experiencia que pasa, lo que sucede, sus transformaciones, se convierten en lugares de formación que actúan como origen de nuevas experiencias. Los maestros y los preceptores tienen el mismo papel que las experiencias y que las vivencias escolares. Ese paso de experiencias pasadas, hacia otras nuevas, el paso de lo conocido a lo desconocido, a un futuro incierto, son los verdaderos maestros que transforman la vida, que fabrican el destino. Pedagogo es pues, el pensar la naturaleza o el mundo desde esta doble condición, como expe-



riencia pasada y como experiencia posible. Pedagogo es una persona con experiencia, sabe que puede pasar, sabe lo posible, pero no le ahorra nada de este posible al alumno; el maestro así pensando espera que el alumno pase por experiencias propias y que sean ellas las que lo transformen. El pedagogo espera, acompaña en el silencio, dice lo que vendrá, lo que va a pasar, usando signos que todavía no son comprensibles pero que lo serán en su momento oportuno. Pedagogo es esta persona mayor, culta, de gran prestigio y sabiduría que conduce a otra, menos instruida y sabia en experiencias. Pedagogía es conducción hacia la cultura, la sabiduría, el arte, el ser mayor, el llegar a ser alguien importante (Goethe). En alemán la palabra que designa esas cualidades es *bildung*, en francés *culture* y en español *educación*. El pedagogo ya no es pensado como una persona sin importancia, una persona de segunda categoría, es por el contrario, una persona de altísimas cualidades, inteligencia, dominio de sí mismo e importancia social y cultural. Bien podía ser un religioso, un doctor, un sabio o un filósofo, lo importante era que tuviera prestigio, que conociera la naturaleza, el mundo, la civilización, y se preocupara de la naturaleza humana.

Educación seguía siendo lo que pasaba en la escuela, el conocimiento del método de enseñar, la organización escolar, la disciplina, las materias, el aprendizaje con maestros, reglamentos, y con una finalidad: ser educado, es decir, ser institucionalizado. La pedagogía, por el contrario, era lo que hacía el pedagogo, que el hombre abandonara la escuela, la educación y la disciplina, que en la búsqueda del mundo y de la civilización (cultura) se encontrara a sí mismo. Esta dualidad educación y pedagogía fue pensada por Goethe como la diferencia entre lo real y lo posible, entre lo que es y lo que debe llegar a ser. El dilema de Goethe no significaba pensar que la escuela y la educación no eran necesarias, sino que eso no bastaba para llegar a ser educado. Que era esencial que el hombre completara esa educación encerrada con otra que sólo se podía dar por fuera, en contacto con la naturaleza y el mundo.

La pedagogía es el arte de conducir al hombre en varias direcciones: le muestra lo que es la educación tradicional y la otra educación, la que se da por fuera; le hace ver al hombre el saber hacer pero también el ser libre; lo invita a ocupar un lugar y a dejarlo cuando sea necesario; la pedagogía es, pues, el enseñarle al hombre que el mundo, la vida, la naturaleza, es siempre la tensión que existe entre varias posibilidades. Pedagogo es acompañar al hombre como discípulo, alumno, aprendiz, hijo, ciudadano, ser moral, ser ético, todo a la vez. Con Kant y Goethe la pedagogía se convirtió en una totalidad abierta y múltiple, y el pedagogo en un sujeto plural.

Estas dualidades, opciones, diferencias, fueron objeto de reflexión de un modo más académico y universitario que como se había pensado en el siglo XVIII. Si es querer decir que la forma teórica que adquirió la pedagogía borrara la forma artística que tenía. La pedagogía pasó a ser una teoría, la del enseñar, del educar, y el pedagogo fue pensado como aquel sujeto que sabe esa teoría. Lo que era un oficio universal y que cualquier persona inteligente lo podía hacer, pasó a ser una ocupación de unos pocos elegidos, aquellos que lograran construir una teoría de la educación, esto es, que pudieran explicar lo que podía pasar al darse una situación educativa. Dada una situación educativa el pedagogo era aquél que dice qué podía pasar después. Pedagogo, se entendió, es aquel sujeto que estudia el pasado y el presente, las cosas y los fenómenos para decir qué son y cómo pueden cambiar. Pedagogía es la educación, los hechos educativos, los actos educativos vistos a la luz de hipótesis, problemas, reflexiones, ideas, investigaciones, ensayos. Pedagogía no es conducción en ningún sentido, es explicación de los hechos, pedagogía no es llevar a un lugar, a un estatus, es proponer cambios, ensayar reflexiones. Pedagogo no es cualquier artista, tampoco alguien que sabe el método de enseñar o que sabe educar un niño o lo conduce en la escuela. Pedagogo, desde el siglo XIX, es del orden del saber decir, del saber analizar, del saber interpretar y predecir los fenómenos educativos. En este sentido la pedagogía se convirtió en un discurso crítico.

La pedagogía, dadas estas condiciones, era algo que se podía estudiar por largo tiempo en una universidad por ser un problema de aprender teorías, y el lugar ideal para aprenderlas era en la universidad porque es en estas instituciones a donde concurren varias ciencias, disciplinas y enfoques. Esto se justifica mucho más si la educación se entiende como un objeto en donde el hombre y la sociedad están implicados y que no pueden ser explicados sino por la intervención de distintas ciencias y disciplinas. Quizás en la única época en que la pedagogía fue objeto de estudio fue en ésta de principios de siglo y es por este cambio conceptual que la pedagogía fue considerada una ciencia como todas las demás que se podían aprender en la universidad. En la antigüedad la pedagogía era conducción que cualquiera podía hacer sin estudiar. Cuando cayó en manos de la Iglesia pasó a ser emparentada con la teología. Más tarde con sólo aprender el método se era pedagogo, y en la época de la Ilustración (1750-1820) la pedagogía era parte de la cultura y se podía conquistar con las letras, los viajes, las artes y la experiencia



de la vida. Sólo a partir del siglo XIX se dan las condiciones para que sea considerada una profesión universitaria, y efectivamente lo fue, sobre todo en Alemania.

Un siglo después, ya en el siglo XX, la pedagogía adquirió un nuevo estatuto y con ella el personaje del pedagogo. En Francia, Durkheim, diferenció educación y pedagogía (1902, 1911). La reacción de Durkheim es crítica de la noción de educación pensada como perfección humana, ligada a un individuo y al pensamiento psicológico. Su concepto de educación replantea la noción de sujeto, de sociedad y de pedagogía. El sujeto para Durkheim no es individual sino social: el sujeto es un ser vivo y un ser producto de la historia; la sociedad por su parte es considerada como el principio de explicación y fin de la educación, y la educación aparece como un sistema relacionado con distintos objetos. El argumento es claro, la educación es eminentemente social y la pedagogía es una reflexión sobre este ser social. Esta posición de Durkheim se opone a la forma como habían pensado Kant, Herbart, Spencer y Mill, la educación y la pedagogía. Ellos planteaban que la educación es un acto individual y humano y la pedagogía una reflexión que ejercita y desarrolla el ser humano. La diferencia entre los siglos XIX y XX es el paso de las necesidades a las condiciones, de lo individual a la historia, de la perfección a la diferencia. La sociedad traza el ideal del hombre que la educación recorre y la pedagogía

explica. El fin de la educación es convertir en seres sociales los seres individuales.

La pedagogía en Durkheim es una manera de pensar, de concebir la educación y no de practicarla. La educación es la materia de la pedagogía sobre la que ésta vuelca sus teorías. La pedagogía es una ciencia por tres aspectos: porque observa, porque sus objetos son homogéneos, y porque los hechos sólo se pretenden conocer de una manera desinteresada. Estos tres elementos hacen que la pedagogía sea una ciencia, un conocer, un saber. Como saber su objetivo es producir teorías, leyes, conceptos. Desde que un científico se dedica a conocer se desinteresa de las consecuencias prácticas, dice Durkheim, y añade: «dice lo que es, averigua lo que son las cosas, y ahí se queda. No se preocupa de saber si las verdades que descubre serán agradables o desconcertantes, si es bueno que las relaciones que establece permanezcan lo que son, o si sería mejor que fueran de otra manera. Su función es expresar la realidad, no juzgarla». Es claro que para Durkheim se puede ser un perfecto educador y sin embargo ser nulo o completamente incapaz para las especulaciones o reflexiones de la pedagogía. La educación no tiene nada que ver con la pedagogía, tratan dos materias distintas. No se puede designar con la misma palabra dos actividades tan diferentes. La pedagogía tiene por función no sustituir la práctica educativa sino guiarla, esclarecerla, explicarla. El pedagogo es aquél que explica, por ejemplo, el sistema de enseñanza o la doctrina del método. Pedagogo es el que teoriza sobre los conceptos universales, las nociones, las ideas educativas.

Con los planteamientos de Durkheim la pedagogía adquirió un estatuto de ciencia social, por lo tanto de crítica de la tradición educativa, ya que la pedagogía al dirigirse a los hechos educativos no los ha de tratar como un deber ser sino como un ser, un sistema que hay que explicar y plantear cuál sería su función y su fin en ciertas condiciones y contextos. El objeto de la pedagogía no es la escuela, la enseñanza práctica o la educación considerada en sí misma; es el concepto de escuela, la noción de enseñanza y las distintas explicaciones del hecho educativo. Esto significó que la pedagogía no sólo se pensara como conducción, el poder de una persona sobre otra, la fuerza que tiene un maestro sobre un alumno. La pedagogía es una teoría que explica un hecho, una situación o un proceso. En Durkheim el hecho o suceso educativo todavía era la idea general y universal de educación, la educación y su relación con el sistema, la sociedad pensada como estructura social. En Dewey la educación es vista de otro modo, según otras opciones y ciertas perspectivas.



La pedagogía como teoría se encontró con nuevos objetos: el sujeto ya no es sólo un sujeto social, éste es además un sujeto de democracia, la sociedad se analiza desde otras instancias diferentes a las instituciones sociales; para Dewey la ciencia experimental y la evolución biológica son fundamentales para ver los cambios educativos, lo mismo que la industrialización y los conocimientos y moral que surgen de este régimen económico. El ser vivo en Dewey es muy distinto al ser vivo en Durkheim, en Dewey es un ser de experiencia y de experimentación, de allí que articule la vida individual y la vida social. La educación como hecho es un sistema y proceso pero a la vez un choque de dos acciones, dos poderes o fuerzas. La pedagogía es interacción, comunicación, intercambio entre el mundo y las cosas, entre el medio ambiente y los individuos, entre la sociedad y las instituciones. Esta idea desborda el sentido que se tenía sobre la educación como la relación entre personas, entre una persona mayor y otra menor, un adulto y un joven, un maestro y un alumno, un padre y un hijo. El conocimiento de esta interacción o intercambio entre una totalidad (mundo social, medio ambiente, lenguaje) y cada individualidad (individuo, cosa o institución) es lo que va a ser objeto de la educación y debe ser la preocupación del educador y de una sociedad educadora. Aunque eso no quiere decir que la pedagogía no mantenga su condición de teoría explicativa de los fenómenos educativos y pueda explicar tanto la posición del educador como del educado. Es decir, todo hecho educativo involucra un educador y un aprendiz, ambos deben conocer de qué se trata, desde su respectiva posición de educador o de aprendiz. El pedagogo es aquél que sin estar involucrado conoce de este proceso y lo puede explicar.

Las teorías críticas, los análisis del discurso, las ciencias de la educación a finales del siglo XX han modificado lo que se entiende por educación y por pedagogía. La educación no sólo es la relación que existe entre el mundo y la vida, esta relación tiene una especificidad, un objeto único e individual que es el acto, el hecho o el instante de educar. La experiencia de educar es un acontecimiento del orden de la ética, la estética y el saber. Como ética involucra el otro, como estética un saber decir, y como saber un relación con la ciencia, el discurso o el conocimiento. El pedagogo es aquél que se involucra en el proceso como educador, padre, adulto, representante de una generación, pero a la vez puede explicar cada una de estos procesos o sistemas parciales que forman el gran sistema de la educación. Pedagogo es aquél que hace y conoce, hace y explica, hace y sabe qué va a pasar. Se sitúa en lo inmediato, en los hechos, pero se sale para explicarlos o para responsabilizarse de ellos. Por ejemplo, sabe que debe transmitir los valores de una generación adulta, que debe crear



La palabra pedagogía tiene contemporáneamente al menos dos sentidos: uno, el hecho de poseer el arte de enseñar, de educar, un saber hacer que se aprende sobre todo de la práctica. Dos, la teoría de ese arte, una teoría práctica. Reoul explica esta singularidad de la pedagogía argumentando que, por un

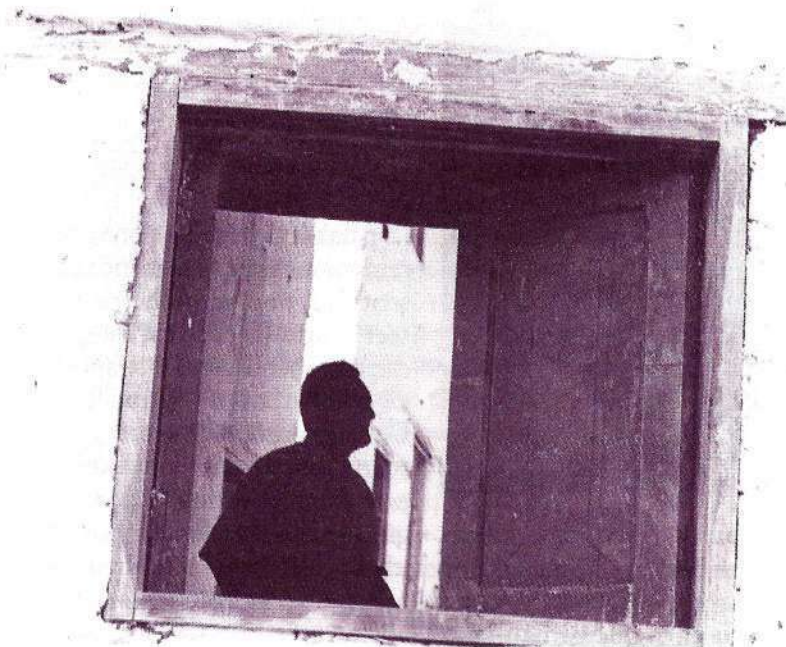
lado es forma práctica, y por el otro es teoría, lo cual vuelve a la pedagogía un discurso antinómico. La primera antinomia es la que llama «de los sofistas o de los saberes»: existe una pedagogía que no cesa de oponer los contenidos de la enseñanza a su forma, la materia a la forma de enseñar, la pedagogía a la antipedagogía y la educación a la pedagogía. Una segunda antinomia se ubica entre «la prohibición y el deseo», entre la necesidad de aprender y el deseo de aprender. Existe una necesidad de enseñar para la vida, para saber hacer, y existe una enseñanza que se sitúa sobre el deseo más que sobre la necesidad. La tercera antinomia es entre «la incertidumbre y la técnica». La pedagogía tiende a darle más importancia a la instrumentación, a las competencias, al saber técnico y a los objetivos que sirvan para la vida. Por otra parte, existe una especie de inercia, de amor por lo aleatorio, por el azar, y lo incierto que nos dice que no vale la pena tanta dedicación a la técnica en detrimento de la vida en movimiento, de lo que se escapa y tiene gran valor, que es el deseo, el sentimiento, la alegría que ponemos en el aprender. La cuarta antinomia es entre «la ruptura y la continuidad». La ruptura nos habla de hacer pasar al niño, al adolescente y al adulto, a otro estado, a otra condición. De hacer pasar la escuela y la enseñanza a otra cosa, incluso a la desaparición de la escuela y de la enseñanza en su forma clásica. La continuidad no deja de alabar y defender los procesos continuos como ellos fueran los mejores métodos para llegar a la perfección, a la educación y los resultados esperados.

disciplina, que es su función conducir a un saber hacer, a la creación de competencias. Pero a la vez debe salirse de esa posición incómoda de la institución, del poder, de la obligación, de la tradición, de lo mismo, y modificar en el propio acto educativo los hechos, los procesos, las personas, las consecuencias educativas. Su posición es doble, la de ser agente de disciplina, conducir a la obediencia, y también a la indisciplina y a la desobediencia. Educar en las normas pero enseñar la forma de traicionarlas

Educación y pedagogía no son lo mismo. El educador representa la norma, la institución, la tradición, el deber ser, y la pedagogía es aquella función, actitud, posición, que desbloquea la norma, descontrola la institución, renueva la tradición y propende por una nueva forma de ser. El educador debe ser el mismo pedagogo, las dos funciones coexisten en el mismo personaje. Uno educa y otro libera, uno disciplina y el otro indisciplina, poco importa quién haga una cosa o la otra, lo esencial que es que las dos coexistan. El pedagogo ya no tiene como el educador una sustancia, una profesión, un lugar definido. Son dos formas, dos fuerzas, dos sentidos que chocan, que se enfrentan, en el mismo acto de educar, en la misma línea de actuación de la educación, en el mismo instante.

La pedagogía sigue siendo teoría y la educación práctica. ¿Cómo entender esta nueva relación? La pedagogía es teoría de cada situación educativa, cada acontecimiento educativo. Prevé lo que va a pasar y lo convierte en pensamiento. Una vez el acontecimiento pasa, una vez se hace práctico, se convierte en educativo, en función educativa y en experiencia real de la educación. El acontecimiento previsto y real, es un fenómeno, que supone la intervención de dos sujetos, que hacen parte de un mismo personaje o subjetividad. El que enseña es aquél que piensa antes de enseñar, el que enseña es aquél que hace la enseñanza, el que la realiza. Pedagogo es el que piensa lo que hace y educador el que hace después de pensar. Pedagogía es, pues, la teoría del acto, del instante de educar, del acontecimiento de educar. Entendiendo por acontecimiento lo que va a pasar y lo que pasa. Lo que está en el lenguaje y lo que es real, lo que es teoría y lo que es práctica.

De esta forma de entender la pedagogía y su relación con la educación se desprenden varias consecuencias a manera de conclusión. Pedagogo es aquel sujeto que piensa el acontecimiento educativo, piensa en sí mismo y piensa en el otro. Piensa en sí mismo al pensar lo que va a hacer y las consecuencias que tiene su hacer, y piensa el otro al hacerlo y observar los efectos de esta práctica. El pedagogo es el que preocupa de sí y del otro. El que le interesa el otro y lo que le va a pasar. Esto es lo que se llama educabilidad, que no es otra cosa que involucrar el otro en mi acción de educar y en mi pensamiento de educar. Educabilidad es hacer posible lo imposible. Una de las tareas críticas de la pedagogía es el tiempo, pensar y dar cuenta del tiempo. Dominar el futuro



parece imposible porque todavía no pasa, pero hay que comportarse como si el futuro fuera posible. Si los efectos de la educación se previeran, si se piensa qué puede suceder al educar, si se medita en el otro y en su vida futura, es posible convertir lo que parece imposible, educar, en algo posible. La pedagogía se ocupa de imposibles, porque sabe que lo posible es más importante que lo real, ya que lo real es lo imposible que se vuelve posible.

Para las ciencias de la educación el objeto de la educación es complejo e interdisciplinario, hace referencia a cuatro aspectos: los individuos, los sistemas, los procesos y las instituciones. Cada uno de estos aspectos o temáticas entra en el campo de reflexión de las ciencias sociales, humanas, o de las ciencias naturales y físicas. El educador se enfrenta con un objeto polifuncional e inscrito en múltiples saberes, de allí que su tarea sea del manejo de diversos saberes y teorías. La pedagogía por su parte atraviesa este objeto educativo, la totalidad de los saberes, desde una posición distante y no comprometida con ninguno de los saberes y las teorías. Pedagogo es el que mira de lejos, que conoce el todo o la totalidad, pero su mirada es sesgada, singular, en perspectiva, oblicua.

El pedagogo es el amigo de los saberes educativos pero se no confunde con estos saberes. Su posición es la de atravesarlos para crear nuevas posibilidades tanto a la educación como a los sujetos educables. En este sentido la pedagogía se dirige al Otro. El Otro no son los sujetos, las personas, las categorías educativas, el Otro es la elevación de los sujetos hacia nuevas posibilidades, nuevas creaciones y nuevos caminos. El Otro de cada uno es su proyección posible, su otro lugar y otra condición. Muy distinto es el Otro en la totalidad educativa, que como individuo puede ser niño o adulto; como institución, la escuela o la academia; como proceso, la relación maestro y alumno; y como sistema, una totalidad específica referida a un espacio geográfico y político.

La educación se refiere y toma en cuenta el otro y la pedagogía se dirige al Otro. La diferencia entre uno y Otro es abismal, mientras el primero hace parte de los procesos de poder, de disciplina, de institucionalización, el Otro trasciende estas formas y fuerzas, creando nuevos espacios y condiciones. El uno es asimilable a un saber hacer y el Otro a espacios de libertad. El otro es un personaje y el Otro es una subjetividad. Mientras el otro es lo mismo, el Otro es la diferencia, una corriente de aire, de viento, de libertad. En estas nuevas condiciones teóricas y prácticas puede reinterpretarse lo que ha sido la educación y la pedagogía.

La educación vendrían a ser son todos los procesos que nacieron bajo las alas protectoras del Estado, del poder, de las instituciones y de los saberes legitimados. La pedagogía, por el contrario, son las distintas formas y fuerzas que provienen del campo de afuera de la educación y del Estado y que hacen referencia a la cultura. Desde Grecia existe esta diferencia entre educación, educador, pedagogía y pedagogo. El educador es el que lleva los niños a la escuela, al foro o al mar. La educación es conducción. Pedagogo es el amigo de los niños, su cómplice y socio. La pedagogía es amistad, relación y vínculo, entre dos, pero su fin es la producción de un tercero, que es el Otro. Educador es el que conduce y se hace obedecer. El pedagogo es aquél que busca que el niño cambie, que sea diferente, que busque ser él mismo.

En la cultura clásica o moderna, cuando Comenio inventó el método y defendió la educación escolar, el maestro encontró su lugar como aquel sujeto que enseña, disciplina, forma, instruye y cultiva a un alumno. La educación se asimiló al modelo natural, a la adecuación naturaleza y razón. Método, maestro y naturaleza obedecían las exigencias de los Estados nacientes, de las disciplinas y de las normas que habrían de regular la educación y sus instituciones durante largo tiempo. Por fuera de la educación institucional y estatal una forma de cultura emergía con otro discurso sobre la educación. Un discurso sobre la formación del hombre que perseguía dos fines fundamentales: la liberación del sujeto de las instituciones del Estado, y la conversión del individuo en sujeto, es decir, en Otro.

A partir del siglo XVII dos discursos se enfrentaron y se opusieron: el de la educación promovida por los Estados y los gobiernos, y los discursos sobre la educación que venían de afuera del poder y que se reconocían como discurso de la libertad, de la formación y del hombre verdadero, es decir, el hombre creador de ideales y mundos nuevos. El primero, el discurso de la educación; y el segundo, el discurso de la pedagogía. Dos sentidos de la educación, de la formación y de la moral: uno que seguía la línea y el sentido de las institu-

ciones a nombre de la cultura y de la naturaleza que representaba la razón, y el otro no representaba la razón sino que hablaba a nombre de la vida, de las cosas, de la naturaleza, que se apartaba de cualquier forma de la razón y de la forma Estado. Un discurso creador del individuo y otro discurso creador de la subjetividad; el primero dio origen al sujeto, y el segundo, al Otro.

¿Cómo se situarían las reflexiones pedagógicas producidas en Colombia en los últimos años, al menos desde el Movimiento Pedagógico, en relación con esta forma de pensar la pedagogía? Responder esta pregunta lleva implícita otra que se refiere a si somos contemporáneos, si estamos a la altura o no con lo que pasa fuera de nuestro territorio en el campo de la pedagogía. En Colombia, a manera de respuesta a estas preguntas, todavía existe una confusión entre educación y pedagogía y entre escuela y pedagogía. Esta confusión ha sido producida por el Estado y su discurso educativo que siempre ha entendido que la educación es creación de cultura, de pensamiento, de formación autónoma y que puede llevar a la ciencia. Lo que ha demostrado la pedagogía es que la educación no busca estos ideales sino, por el contrario, instruir y conformar el individuo con la disciplina, las fuerzas de la producción y los aparatos de saber que buscan, ellos sí, la reproducción del poder. Para poder que exista la pedagogía en una sociedad ésta tiene que ser crítica de la educación que existe y si no existe esta crítica lo que existiría sería una educación que se hace pasar por pedagogía.

Esto significa que no se puede hablar de pedagogía tradicional; la pedagogía no es tradicional, siempre es intempestiva, es decir, la encontramos en todos los tiempos y siempre su función ha sido criticar la educación. Lo que sí existe es educación tradicional, que no sería otra cosa que la educación que se mantiene en un país sin crítica, sin una reflexión que la dinamice, sin discursos que la lleven a otros lugares distintos de los de control como son las profesiones, los oficios, la cultura del Estado y las demandas del mercado. La crítica de la educación en Colombia tuvo un comienzo interesante a principios del siglo XX cuando el grupo de la revista *Cultura* estableció un modo de reflexión crítica sobre la educación mostrando que la instrucción católica era negativa para el país y para la formación de los ciudadanos, ante lo cual plantearon la creación de una escuela laica, una educación activa y unos métodos modernos. El segundo momento interesante de la crítica en Colombia fue la del Movimiento Pedagógico, que se orientó en dos sentidos, hacia una crítica de la educación técnica y tecnológica, y hacia la creación de investiga-



ciones, estudios y reflexiones sobre la educación hechas desde las ciencias sociales, la filosofía y la pedagogía moderna. En esta coyuntura la pedagogía adquirió un estatus aparte de la educación

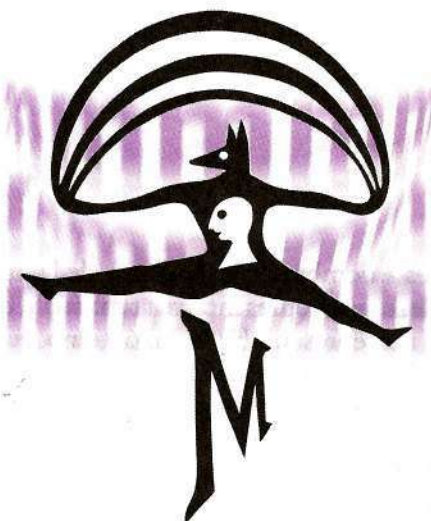
en cuanto al saber y a su función en una sociedad.

Los últimos desarrollos de la educación como institución, discurso del Estado y cultura del mercado han hecho que la pedagogía crítica del Movimiento Pedagógico se quedara sin ideales que plantear sobre todo porque lo que criticaba ese movimiento lo produjo el mismo capitalismo, esto es, el abandono del modelo tecnológico por un modelo global, neoliberal y de educación informática que se revistió con apariencia humana para evitar su crítica y su destrucción. Lo que hoy vemos sería el renacer de una nueva crítica a esta educación, que como una sombra ha copado las escuelas, los colegios y las universidades y a los propios maestros. Esta crítica nunca puede provenir de las instituciones del Estado como tampoco de sus formas de saber o estilo para investigar, porque lo que existe como educación en su sentido institucional es la educación tradicional que espera que un pensamiento crítico la lleve a otros lugares. Este pensamiento crítico que en el pasado salió de los maestros, de los movimientos sociales y de las ciencias sociales y de la filosofía, es muy probable que actualmente busque otros escenarios que no sean tan cercanos a la educación quizás un aire nuevo provenga de la desilusión de esta sociedad del mercado, de la globalización y de los conocimientos. Estamos hablando de la desilusión del futuro que haría que el pasado, y el pasado más antiguo, viniera como forma de revitalizar los corazones que han quedado inertes después del fracaso de estos modelos que buscaban y apostaban a que el hombre sería cada vez mejor. Convencidos de que no hay nada que esperar del futuro echemos mano de lo más precioso que ha valorado la pedagogía, como es la libertad.

Bibliografía

- Avanzini, G., *La pedagogía hoy*, México, Fondo de Cultura Económica, 1996.
 Durkheim, E., *Educación y sociología*, Bogotá, Editorial Babel, 1976.
 Kant, I., *Pedagogía*, Madrid, Akal bolsillo, 1983.
 Mialaret, G., *Ciencias de la Educación*, Barcelona, Oikos-Tau, S.A. ediciones, 1977.
 Reboul, O., *La philosophie de l'éducation*, París, PUF, 1989.

Didáctica Constructivista: aportes y perspectivas



RÓMULO GALLEGO* - ROYMAN PÉREZ M.*
ADRIANA PATRICIA GALLEGO T.** - JOHN FERNANDO PASCUAS A.***

RESUMEN

En el presente artículo se muestran los logros obtenidos, los problemas encontrados y las perspectivas de desarrollo conceptual y metodológico de la didáctica constructivista de las ciencias experimentales.

INTRODUCCIÓN

El título amerita una explicación. Se optó por disertar en torno a la didáctica constructivista y no a la pedagogía de la misma versión epistemológica, en razón de que no hay una comunidad de especialistas que en rigor haya elaborado un paradigma de esta naturaleza, por lo que son pocas las investigaciones y publicaciones en revistas indizadas en las que se destaque la inscripción de tales investigaciones en esta aproximación. Caso contrario es el de la didáctica, como se discurrirá a continuación.

Dos revoluciones propiciaron la adopción y el fortalecimiento de la mirada constructivista en el campo de la enseñanza de las ciencias experimentales: una epistemológica y otra en el área de las concepciones sobre la cognición humana, estando ambas relacionadas.

La epistemológica se inició con la formulación de las geometrías no euclídeas, las mecánicas relativistas y las cuánticas (Gallego, 1993). El estudio de ellas, dio lugar a la reintroducción de la lógica deductiva por parte de K. Popper (1962), en contra de la idea admitida que daba prelación a la inductiva. Luego y mediando posiciones críticas, siguieron las propuestas de los epistemólogos historicistas, T. S. Kuhn (1972) e I. Lakatos (1983). El examen permitió afirmar que los científicos cuando creaban sus propuestas teóricas, no seguían metodologías perfectamente articuladas (Zahar, 1982).

En cuanto a la revolución en las concepciones sobre la cognición humana, ésta se puso en marcha con los llamados programas epistemológicos de investigación, entre los cuales se encuentra la *Epistemología genética* de J. Piaget; quien se ocupó principalmente del desarrollo de la inteligencia en el niño (Piaget, 1979); postuló entonces, la existencia de unas estructuras mentales que los niños construyen y reconstruyen de acuerdo con sus interacciones sociales y lingüísticas.

Aun cuando se le ha denominado innatista y no fue partidario del constructivismo, hay que mencionar a N. Chomsky, quien se opuso a lo sostenido por B. F. Skinner, de que el aprendizaje de la lengua materna seguía el esquema E-O-R. Propuso entonces (Chomsky, 1966) que era necesaria una distinta teoría sobre la cognición. Señálese también que D. Ausubel propuso la admisión de unas estructuras conceptuales en los alumnos.

Adoptada la lógica deductiva y el carácter histórico de las elaboraciones científicas, muchos investigadores en la enseñanza de las ciencias experimentales introdujeron y desarrollaron la aproximación constructivista en la didáctica. En sus comienzos asumieron el problema en términos popperianos de una rivalidad entre las teorías del profesorado y las del alumnado, como también de la competencia en el aula entre los paradigmas de los docentes y los de los discentes. Se ha-

*Profesores de la Universidad Pedagógica Nacional.

**Departamento de Didáctica de las Ciencias experimentales y sociales, Universidad de Valencia, Valencia (España).

***Asociación de Profesionales de la Educación de Risaralda (Pereira).

bló de ideas previas y de errores conceptuales, posiciones éstas que fueron objeto de críticas (García y Rodríguez, 1988).

La tendencia que hoy domina es aquella que se refiere a lo que los alumnos ya saben, como ideas alternativas. Así, uno de los aportes de la aproximación constructivista a la enseñanza de las ciencias experimentales, es la admisión de un saber previo en los alumnos, que puede ser relacionado con los nuevos contenidos curriculares por enseñar. En cierta medida ha continuado presente lo afirmado por G. Bachelard (1982) de que "frente al conocimiento científico el espíritu nunca es joven, pues tiene la edad de sus prejuicios".

LA PLURALIDAD DE LOS APRENDIZAJES

Es otro de los aportes que han hecho los constructivistas. Desde esa pluralidad la palabra aprendizaje ya no va sola, pues se encuentra acompañada de un calificativo que la precisa y hace que se pregunte cuando alguien la emplea aisladamente (Pérez y Gallego, 2000), a qué aprendizaje se refiere.

Sobre este concepto hay que decir que fue retomado por los filósofos, cuando se da el paso del mito al *logos*, en oposición a lo que poetas y aedos venían sosteniendo en cuanto a que el saber era de sangre y de inspiración divina, por lo que lo expresaron como un cambio necesario en las concepciones sobre la naturaleza y funcionamiento del mundo y de la sociedad. No resulta extraño, entonces, que el primer frente de ataque de esos investigadores constructivistas fuera el del aprendizaje memorístico y repetitivo de las ciencias, de ahí que se les hizo indispensable elaborar otras conceptualizaciones.

Primero fue el aprendizaje significativo (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), desde la admisión de que en la mente de los estudiantes había unas estructuras conceptuales previas, relacionables con los nuevos contenidos curriculares objeto de enseñanza. Se explicó ese aprendizaje aduciendo que los alumnos transformaban por interpretación esos contenidos para incorporarlos de manera significativa a sus estructuras, incorporación que, a su vez, las cambiaban (Moreira, 1990). Para objetivar las estructuras conceptuales y sus procesos de transformación, se formuló el instrumento llamado mapa conceptual, el cual se complementó con la V heurística (Novak y Gowin, 1984). Anótese que J. D. Novak le reconoció al constructivismo la categoría de consenso emergente.

Luego se formuló el aprendizaje como cambio conceptual (Posner, et. al., 1982), cuya eficiencia y eficacia en el aula suscitaron críticas. J. I. Pozo (1992), hablaría más tarde de la ingenuidad de la aproximación conceptualista. En consecuencia, se hizo necesario el aprendizaje como cambio conceptual y metodológico (Gil y Carrascosa, 1985), a partir de la convicción de que en las ciencias experimentales, las teorías y los conceptos que los subyacen son metodológicos, dejándose claro que esta categoría no es reducible a lo metódico, a lo estrictamente algorítmico.



Seguidamente fue propuesto el de cambio conceptual, metodológico y actitudinal (Gené, 1991), dada la admisión de que desde el saber común o cotidiano o como producto de experiencias escolares anteriores, los alumnos constrúan ciertas actitudes hacia el conocimiento científico, que incide en la disposición hacia el aprendizaje, por lo que fue preciso identificarlas con miras a su tratamiento didáctico. El punto de partida estribó en que las actitudes no son innatas, sino aprendidas.





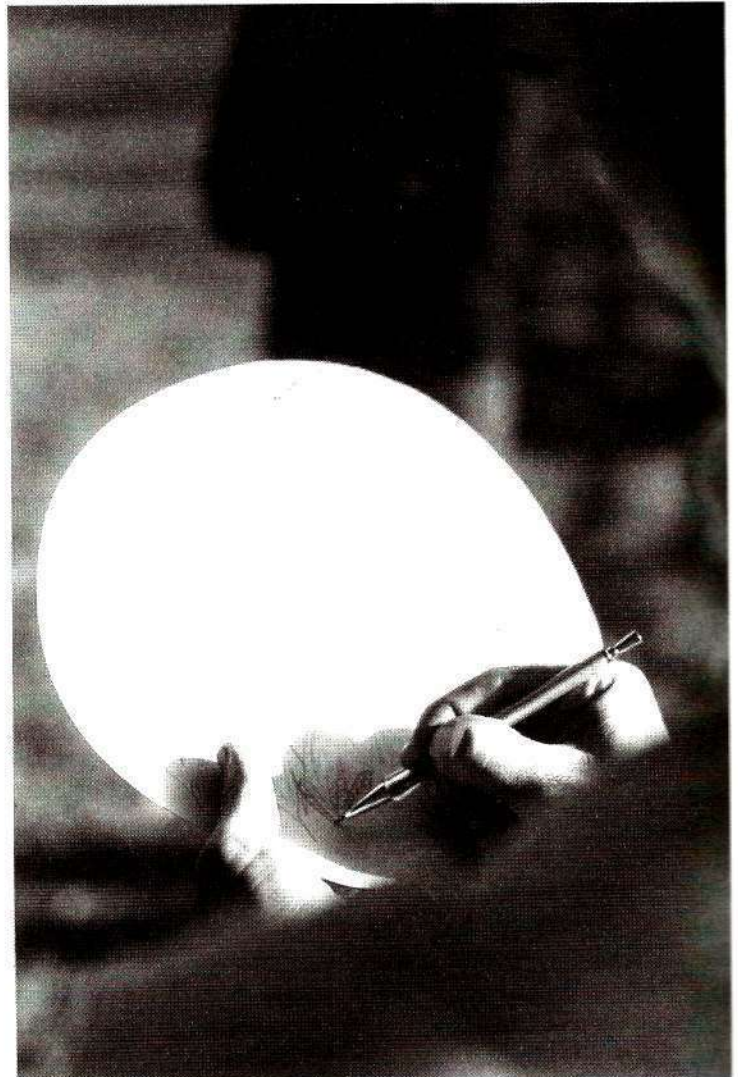
Reconocidas las consecuencias sociales de las teorías y productos de las ciencias experimentales, se avanzó al planteamiento de un aprendizaje como cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico (Gallego y Pérez, 1994), lo que introdujo la idea de que se trataba de algo complejo, es decir, que el problema debía de ser examinado desde una teoría de complejidad. Con estas nuevas miradas se empezó a tomar distancia de las reducciones mecanicistas. Siguiendo a Kant, se hizo indispensable un abandono definitivo de esas reducciones, por lo que fue postulada la del aprendizaje total (Gallego, Pérez y Torres de Gallego, 1997), delimitado por tres reconocimientos: el sujeto cognoscente ha de reconocer aquello que ha hecho objeto de transformación; la forma como está adelantando su proceso cognoscitivo; y que es él quien se ha comprometido frente a sí y ante los demás con su cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico.

LOS CAMPOS DE INVESTIGACIÓN INAUGURADOS

Lo conceptualizado sobre ideas previas o concepciones alternativas elaboradas por los estudiantes generó una línea de investigación didáctica fructífera, que aun cuando hace ya parte de lo sabido, sigue orientando trabajos de grado y tesis de posgrado en muchas instituciones educativas universitarias, con programas de formación de educadores en ciencias.

Anótese que la complejidad a la que se ha hecho alusión, en el caso, por ejemplo, del aprendizaje como cambio conceptual, metodológico, actitudinal y axiológico, hizo necesario acudir a una batería de pruebas distintas, para identificar de la manera más precisa, válida y confiable posible, las concepciones de los alumnos, dado que aquello que ellos saben afecta el proceso didáctico.

En el mismo sentido, se creó la línea en torno al conocimiento de las concepciones y creencias de los profesores (Gallego Arrufat, 1991), orientada también por la convicción de que las ideas de los docentes sobre el carácter de la ciencia que enseñan, de qué manera han de enseñarla y qué tipo de aprendizaje es el más apropiado para la misma (Gallego y Pérez, 1999), constituye el marco desde el cual enfrentan su labor. Esta identificación se extendió a los profesores universitarios



(Gallego, Pérez y Urrea, 1995) bajo la perspectiva de una didáctica de las ciencias en este nivel del sistema educativo.

Otras líneas de investigación de las cuales se tratará más adelante, son las de la formación de educadores en ciencias, la de los textos didácticos y la de la evaluación. Es así en razón de que al respecto, se han elaborado nuevas conceptualizaciones que hacen de ellas las perspectivas que se abren para este siglo XXI que ha comenzado.

LA DIDÁCTICA: LA CIENCIA DE ENSEÑAR CIENCIAS

El subtítulo no es original de los autores (Sanmartí e Izquierdo, 2001). Admítase que uno de los compromisos de quienes adoptaron la aproximación constructivista acerca de la enseñanza de las ciencias fue y sigue siendo hacer de la didáctica de ellas una ciencia relativamente autónoma. Al respecto, desde lo postulado por S. Toulmin, se propuso una didáctica como empresa racional (Aliberas, Gutiérrez e Izquierdo, 1989).

Las delimitaciones hablan a favor de que se cuenta hoy con una disciplina teóricamente fundamentada, de naturaleza no algorítmica y sí metodológica, que se posiciona críticamente frente a la influencia histórica de la psicología de la

PROBLEMAS CONCEPTUALES Y METODOLÓGICOS EN LA DIDÁCTICA

educación (Gil y colab., 1999). Este desarrollo ha conducido a la afirmación de que los didactas de las ciencias experimentales han constituido sus campos específicos de conocimiento, como los ya indicados (Gil, Carrascosa y Martínez-Terrades, 1999).

Negar la reducción algorítmica es puntualizar en que esa didáctica no es un método predeterminado y perfectamente articulado, que afirme cómo enseñar cualesquiera de las ciencias experimentales, en distintos espacios escolares con diferentes poblaciones estudiantiles, con independencia de lo cultural y de lo social y de las intencionalidades de los proyectos educativos institucionales y curriculares que éstos estipulen. No se trata de un ejercicio mecánico, el de esta nueva didáctica.

El carácter metodológico de esa didáctica hace hincapié en la necesidad de admitir en toda práctica profesional de enseñanza, que ella es de naturaleza hipotético-deductiva, que postula un futuro cognoscitivo que pueda apartarse de la planeación de aquello que se desee obtener. Un punto de partida que obliga a precisar la clase de dinámica, lineal o no lineal y compleja, que el proceso ha de seguir.

Se piensa que uno de los problemas que enfrentan los didactas de las ciencias experimentales, es el de la enseñabilidad y la enseñanza misma de ellas como un todo, desprendiéndose esta última de la precisión que se haga de la primera. La enseñabilidad se plantea teniendo en cuenta las intencionalidades curriculares y se lleva a cabo con la transformación didáctica que los docentes hacen de la ciencia que ponen en circulación las respectivas comunidades de especialistas en sus revistas especializadas e indizadas. Se habla de transformación, es decir, de la versión didáctica que hacen los profesores, en cambio de la llamada transposición didáctica, a la que se refieren los especialistas en educación matemática.

La constitución de la didáctica de las ciencias como una disciplina científica, no sólo se pone de manifiesto en la delimitación de sus campos de saber y de investigación, sino también en la cada vez creciente cantidad de revistas especializadas e indizadas, en los congresos nacionales e internacionales y en los programas de formación de doctores en la enseñanza de las ciencias.

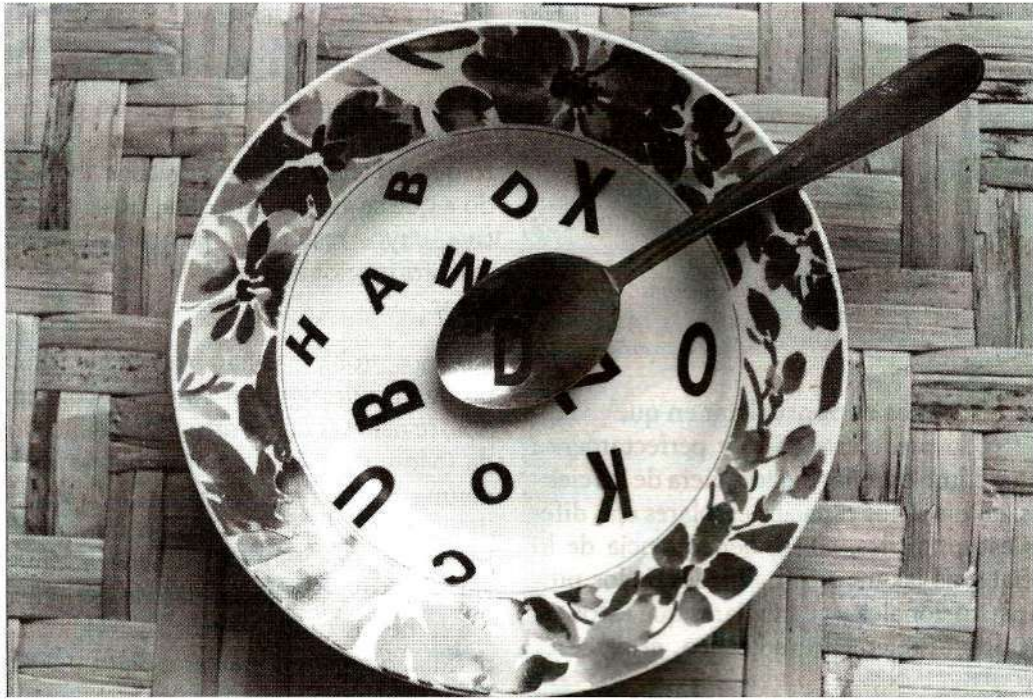
Subráyese que desde la adopción de la lógica deductiva, los partidarios de la didáctica constructivista han dejado en claro que no trabajan con verdades absolutas. De ahí su llamado a que se asuma esta didáctica en la perspectiva investigativa, cuyos resultados posibilitan su apoyo empírico o las transformaciones conceptuales y metodológicas a que den lugar.

Algunos problemas han sido ya identificados, así: en el campo de la investigación sobre las concepciones de los alumnos, revisiones de los artículos publicados durante una década (Moreira, 1994), parecen hablar de la carencia, en ellos, de una base teórica. Algo análogo se desprende de un estudio semejante en relación con "lo que el alumno ya sabe" en torno a fuerza (Solano, Jiménez-Gómez y Marín, 2000) y con respecto a la disparidad de los instrumentos empleados y a la de los fundamentos metodológicos explicitados; disparidad que parece hablar a favor de la necesidad de cotejar los marcos desde donde tales instrumentos y principios metodológicos son didácticamente formulados y aplicados. Agréguese igualmente la puntualización de que muchas de esas investigaciones sobre el saber de los alumnos y de los profesores se quedan en el nivel descriptivo, por lo que se hace necesario avanzar hacia lo explicativo.

LAS NUEVAS CONCEPCIONES EPISTEMOLÓGICAS

Las concepciones epistemológicas sobre las ciencias experimentales han evolucionado, y a la par de éstas, los cuerpos conceptuales y metodológicos de la didáctica constructivista de las ciencias experimentales. Así, hoy se está hablando de tales ciencias, desde una perspectiva cognoscitiva, en términos de la actividad que llevan a cabo los miembros de cada una de las respectivas comunidades de especialistas (Izquierdo, 2000), una ciencia como actividad que se supone más adecuada para el planteamiento de la enseñanza como investigación y del aprendizaje como proceso. Reconocida como actividad comunitaria que tiene consecuencias sociales, se sostiene su carácter axiológico, desde el cual los científicos justifican, de una manera u otra, la necesidad de aquello que producen. En este sentido es de aceptación la idea de que las ciencias son construcciones sociales (Hodson, 1988).

Cobra también fuerza la propuesta de que las ciencias experimentales, tanto como las tecnologías, son sistemas de producción de más y mejor saber, a la vez que de mercancías que se adquieren como tecnofactos (Gallego, 1995) o como información especializada. Frente a esta situación se proclama la necesidad de una alfabetización científica y tecnológica básica (Fouréz, 1994), como un derecho de todos los ciudadanos y ciudadanas, con miras a que tengan la formación suficiente para decidir qué adquirir en el mercado y tomar partido frente a las políticas estatales de desarrollo en estos campos. En esa problemática, la didáctica constructivista ha abierto la línea de investigación denominada relaciones ciencia, tecnología y sociedad, CTS. Surge, entonces, un proble-



ma derivado del hecho de que las ciencias experimentales son producto de elaboraciones comunitarias, para entrar a postular la posibilidad de un concepto de aprendizaje como algo que tiene que ser también una construcción colectiva, en oposición a la idea ausubeliana (Ausubel, Novak y Hanesian, 1983), de que todo aprendizaje es necesariamente, idiosincrático. Queda entonces por hacer la teorización respectiva, en el supuesto de que ese aprendizaje colectivo se lleve a cabo, produce en la dialéctica la relación individuo-colectivo aula.

La aceptación de que cada una de las ciencias experimentales es actividad, lleva a hacer de la enseñanza y del aprendizaje de ésta, también una actividad, es decir, de trabajo sobre los contenidos curriculares por parte de todos los miembros del colectivo aula. Ello implica impulsar, alimentar y sostener la actividad cognoscitiva para que se dé ese aprendizaje colectivo, en términos de una transformación conceptual, metodológica, actitudinal y axiológica, en la perspectiva del aprendizaje total.

EL CASO DE LA ENSEÑANZA

Hay que diferenciar por lo menos, dos clases de enseñanza: una mecánica, algorítmica, y otra metodológica, creativa. La primera limitada al seguimiento de los textos didácticos elaborados por otros, que es acumulativa y lineal; de ahí que se diga de ella que es algorítmica, metódicamente única, expositiva, centrada en la transmisión y que evalúa aplicando una prueba al final de cada unidad temática. Esto no se aviene con los supuestos de la didáctica constructivista.

La segunda, basada en la transformación didáctica de lo que producen los científicos y que circula en las revistas especializadas, es metodológica y no lineal, apoyada en la interacción cognoscitiva docente-estudiantes, de los estudiantes en-

tre sí y de todos los miembros del colectivo aula, con los contenidos temáticos objeto de enseñanza y de estudio; centrada en la organización del colectivo aula y de un ámbito didáctico propicio y que hace de la evaluación y de las pruebas eje de las estrategias de enseñanza. Es constructiva y no repetitiva, que pone en juego una actividad cognoscitiva no lineal y compleja, que se aparta de las relaciones simples de causalidad.

EL CONCEPTO DE EFECTO DIDÁCTICO

Este concepto se hace necesario desde la identificación de la formulación de las transformaciones didácticas de la disciplina, para convertirlas en objeto de enseñanza y estudio; que el diseño del ámbito didáctico y las estrategias didácticas se llevan a cabo en el interior de un saber teórico, mientras que los resultados que se obtienen en términos de aprendizaje se explicitan, ya sea desde la psicología educativa o desde las teorías de la cognición. Intentando cerrar esta brecha, se propuso el concepto de "efecto didáctico" como aquello que se desea obtener como consecuencia de las transformaciones propiciadas por el ámbito y las estrategias didácticas. Ese efecto se delimita y precisa a partir de la concreción de la enseñabilidad y de la enseñanza, teniendo en cuenta las intencionalidades curriculares. Así, ha de ser explicitado como una transformación de las concepciones con las cuales ingresan los alumnos al proceso, frente a los contenidos de las unidades temáticas producidas por la transformación didáctica.



LOS PROGRAMAS PROGRESIVOS DE INVESTIGACIÓN EN LA DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS

Los autores del presente artículo son del parecer de que los programas progresivos (en el sentido lakatosiano) de investigación en la didáctica de las ciencias, pueden ser agrupados en:

Formación de educadores en ciencias. Se formula como un problema de cambio (Mellado, 2001) en las concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas de quienes, por una razón u otra, optan por formarse como profesores de ciencias, vinculándose a los programas de formación universitaria inicial o de posgrado. El planteamiento del cambio se basa en el hecho de que esos aspirantes vienen de un proceso educativo anterior, en el cual han tenido experiencias a partir de las cuales han elaborado ideas sobre las ciencias experimentales, la actividad de los científicos y qué significa enseñar y aprender ciencias.

Se constituye también como línea de investigación, enmarcada en el problema de las transformaciones aludidas, puesto que hace objeto de estudio los proyectos curriculares o programas académicos a través de los cuales se surte esa formación. Se examina entonces el abandono o no del paradigma dominante identificado como "el culinario de la preparación", en el que rige la idea de que basta con un poco de esto, otro tanto de aquello, y algo más de lo que resta como necesario (Pérez y Gallego, 2000).

Además, siguiendo lo habitual, se hace objeto de estudio didáctico la creencia común de que basta con saber una disciplina científica para enseñarla, no sólo porque la enseñabilidad de la misma no se desprende directamente de dicho saber sino porque es menester guiar la investigación desde los siguientes interrogantes: ¿Desde dónde se sabe lo que se sabe? ¿Desde los textos didácticos? ¿Desde las revistas especializadas?

Con respecto a la segunda pregunta, habría que concluir que se sabe la disciplina científica que se enseña a partir de lo establecido por las versiones didácticas de los autores de los textos, siempre y cuando el estudio de éstos se remita a la lengua del original, ya que de ser traducciones ese saber la disciplina estaría basada en la versión de la versión; algo que entraña un serio problema en la formación del docente en ciencias.

Otro caso sería el de una formación vertebrada por el estudio y comprensión de los artículos originales publicados en las revistas especializadas e indizadas, puesto que ella bebería en la fuente y que combinada con el uso de los textos, le permitiría al futuro docente comprender el cómo de la transformación didáctica para hacerse constructor de sus propias versiones y posicionarse como profesional de la enseñanza (Sanmartí, 2000), no sometido a la mecánica que imponen los textos didácticos. De esta manera haría de esa disciplina un conjunto de ideas para discutir y no una serie de informaciones para repetir.



La enseñanza como problema. Se plantea en términos de efecto la didáctica como la transformación o no de las concepciones de los estudiantes. Comprende la caracterización de dichas concepciones con las cuales los estudiantes ingresan, como condiciones iniciales del proceso. En la actualidad ha adquirido fuerza la idea de que esa transformación no es completa si el trabajo didáctico no apunta a enseñarles a leer y a escribir en el lenguaje y en la lógica de la disciplina científica objeto de enseñanza (Gallego y Pérez, 1997; Tamayo y Sanmartí, 2001), lo mismo que a comunicar oralmente sus elaboraciones.

Se reconoce, en primer lugar, que el problema de enseñar a leer y a escribir en una disciplina científica dada no queda resuelto con la labor del profesorado de primeras letras o de la lengua materna, justamente porque se hace en el campo del saber común y cotidiano. En segundo lugar, porque no es una tarea fácil, dado que exige, indispensablemente, la transformación en las concepciones previas (Viennot, 1976) y en una evolución necesaria desde la lógica de ese saber común y cotidiano a la de la propia de la disciplina objeto de enseñanza y estudio.

El problema de la evaluación. Así como los textos didácticos están siendo objeto de estudios rigurosos (Berzal y Barberá, 2001), siendo ésta una problemática que atraviesa las líneas anteriores, algo análogo sucede en el caso de la evaluación, la cual está siendo revisada conceptual y metodológicamente, de conformidad con los marcos de la didáctica constructivista de las ciencias experimentales (Geli, 2000).

Esa problemática tiene que ver con el cambio de la práctica habitual de los docentes en ejercicio que llevan a cabo la evaluación al final de cada una de las unidades temáticas, por lo que ella no constituye un eje de las estrategias de enseñanza y consecuentemente sus resultados no conducen a afirmar o a revisar los fundamentos didácticos desde los cuales se estructuró el proceso. Podría decirse que esa evaluación no es una oportunidad que se les ofrece a los alumnos, para que siendo su función exclusiva la de otorgar una calificación, cualifiquen su aprendizaje (Gallego y Pérez, 1997).



Dentro de esta línea de investigación, se ha venido reclamando que las situaciones de enseñanza y de evaluación han de conformar un todo (Pozo, 1992), para lo cual, necesariamente, han de ser inseparables estas dos actividades, vinculando la evaluación a las estrategias didácticas. Esta mirada toca con el también problema de los instrumentos y lo ya dicho acerca de que deben suministrar información suficiente, válida y confiable para tomar decisiones durante el proceso. Esto ha conducido a abandonar igualmente la práctica de aplicar unas pruebas para identificar las concepciones iniciales de los alumnos y las finales tienen que permitir emitir un juicio acerca de qué tipo de transformación hicieron, justamente porque el proceso no puede plantearse en términos de entrada y salida.

La toma de conciencia de que se trata de un proceso didáctico ha reconceptualizado la evaluación en términos de regulación y autorregulación (Jorba y Sanmartí, 1993), en los que la primera la ejerce tanto el didacta como los demás miembros del colectivo aula, en tanto que la segunda es un compromiso de quien se ha involucrado en la transformación de sus concepciones. Es ésta una perspectiva de futuro tanto para la didáctica de las ciencias experimentales como para los profesionales de la educación de las mismas.

UNA APUESTA POR LA PEDAGOGÍA

Lo discurrido en cada uno de los subtítulos anteriores da para pensar que los didactas constructivistas saben qué responder cuando se les pregunta: ¿de qué se ocupan? En el campo de la pedagogía esa afirmación no es fácil de hacer puesto que frente al interrogante: ¿de qué se ocupan los pedagogos? algunos no dan respuestas y otros son imprecisos (Pérez y Gallego, 2000). No obstante podría afirmarse, de manera hipotética, que esos pedagogos se ocupan de tres problemas: el de la educación, el de lo educativo y el de la educabilidad. En cuanto a la educación como objeto de estudio y de investigación se suele dividir en dos subproblemas, uno referido a la llamada educación natural, esa que se da por el hecho de nacer y crecer en una comunidad; el otro remitido a la educación institucional, que obedece a proyectos culturales, sociales, políticos y económicos, que se expresa como sistema educativo, con sus grados y niveles, vertebrada por proyectos curriculares y servida por hombres y mujeres que viven profesionalmente de y para esa educación.

Lo educativo, como problema, indaga por los fundamentos teóricos, conceptuales y metodológicos, desde los cuales es

factible atribuirle a los contextos, a las organizaciones y a las actuaciones ese carácter. La respuesta que se busca es entonces: ¿Por qué algo es educativo? ¿Desde dónde? Para formular el problema de la educabilidad hay que acudir al concepto de pertenencia, en el que cobran sentido las siguientes indagaciones: ¿Se educa la persona a sí misma? ¿Es educada por otras?, o ¿el proceso se ubica en la tensión dada por estos dos extremos? La pertenencia, a su vez, se entiende a partir de la admisión de que toda comunidad posee unas normas y reglas, a la vez que un lenguaje y unas formas de producción que la caracterizan, sin olvidar las creencias y los ritos. Pertenecer, entonces, es aceptar críticamente reglas, normas, y así sucesivamente.

Hablar de una pedagogía de las ciencias, por donde habría una aproximación a la didáctica constructivista, sería formular los problemas ya anotados en el campo de las ciencias; así, se buscaría dar cuenta de lo que se entiende por una educación científica o para las ciencias ¿Por qué las ciencias educan? ¿Desde dónde y por qué son ellas educativas? y, ¿por qué se puede discurrir alrededor de una educabilidad pensando en que las ciencias son formuladas y sostenidas por una comunidad de especialistas?

A MANERA DE CONCLUSIÓN

Se es del parecer de que existe una disciplina científica teóricamente fundamentada, de carácter constructivista, recogida bajo la denominación de didáctica de las ciencias experimentales, que en sus precisiones conceptuales y metodológicas ha delimitado aquello a lo que hace referencia y excluye interrogantes que carecen de sentido en su construcción de saber teórico. De la misma manera, parece haber claridad sobre los problemas de saber y de investigación que le competen a los miembros de la comunidad de especialistas, al igual que las perspectivas que ellas vislumbran.

El futuro está abierto y sólo los resultados de las investigaciones hablarán en pro o en contra.

Bibliografía

- Aliveras, J., Gutiérrez, R., E Izquierdo, M., 1989, "La didáctica de las ciencias: una empresa racional", *Enseñanza de las ciencias*, 7(3), 227-280.
- Ausubel, D., Novak, J. D. y Hanesian, H., 1983, *Psicología Educativa, un punto de vista cognoscitivo*, segunda edición, México, Trillas.
- Bachelard, G., 1982, *Formación del espíritu científico*, México, Siglo XXI Editores.
- Berzal de Pedrazzini, M. y Barberá, O. 2001, "La enseñanza del concepto biológico de población: análisis de los libros de texto de biología", en *Enseñanza de las ciencias*, número extra, VI Congreso.
- Fouréz, G., 1994, *Alfabetización científica y tecnológica*, Buenos Aires, Calihue.
- Gallego Arrufat, M. J., 1991, Investigación sobre pensamientos del profesor, aproximaciones al estudio de las teorías y creencias de los profesores, *Revista Española de Pedagogía*, No. 189, pp. 287-325.
- Gallego Badillo, R., 1993, *Discurso constructivista sobre las ciencias experimentales*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gallego Badillo, R., 1995, *Discurso constructivista sobre las tecnologías*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gallego Badillo, R. y Pérez Miranda, R., 1994, *Representaciones y conceptos científicos, un programa de investigación*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional, Departamento de Química.
- Gallego Badillo, R. y Pérez Miranda, R., 1997, *La enseñanza de las ciencias experimentales*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- Gallego Badillo, R. y Pérez Miranda, R., 1999, "Aprendibilidad, enseñabilidad y educabilidad en las ciencias experimentales", en *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XI, No. 25, pp. 87-118.
- Gallego Badillo, R., Pérez Miranda, R. y Torres de Gallego, L. N., 1997, "El concepto de aprendizaje total, una aproximación teórica", en *Estudios en pedagogía y didáctica*, 2(1), pp. 4-13.
- Gallego Badillo, R., Pérez Miranda, R. y Urrea Ospino, I. D., 1995, "Concepciones epistemológicas, pedagógicas y didácticas de profesores universitarios", *Actualidad educativa*, Año 2, No. 7, pp. 23-29.
- García Hourcade, J. L. y Rodríguez de Ávila, C., 1988, "Ideas previas, esquemas alternativos y el trabajo en el aula", *Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), pp. 161-166.
- Geli, A. M., 2000, "La evaluación de los procesos y de los resultados de la enseñanza de las ciencias", en *Didáctica de las ciencias experimentales*, Alcoy (España), Marfil.
- Gené, A., 1991, "Cambio conceptual y metodológico en la enseñanza y el aprendizaje de la evolución de los seres vivos, un ejemplo concreto", en *Enseñanza de las Ciencias*, 9(1), pp. 26-27.
- Gil Pérez, D. y colab., 1999, "¿Puede hablarse de consenso constructivista en la educación científica?", en *Enseñanza de las ciencias*, 17(3), pp. 503-512.
- Gil Pérez, D. y Carrascosa Allis, J., 1985, "Science learning as conceptual and methodological change", *Eur. J. Educ.*, 7(3), pp. 231-253.
- Gil Pérez, D., Carrascosa Allis, J. y Martínez Terrades, F., 1999, "El surgimiento de la didáctica de las ciencias como campo específico de conocimientos", en *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XI, No. 25, pp. 13-65.
- Hodson, D., 1988, *Toward a philosophically more valid science currículum*, *Science Education*, 72(1), pp. 19-40.
- Izquierdo, M., 2000, "Fundamentos epistemológicos", en *Didáctica de las ciencias experimentales*, pp. 35-64, Alcoy (España), Marfil.
- Jorba, J. y Sanmartí, N., 1993, "La función pedagógica de la evaluación", en *Revista Aula*, No. 20, pp. 20-23.
- Kuhn, T. S., 1972, *La estructura de las revoluciones científicas*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Mellado, V. y González, T., 2000, "La formación inicial del profesorado de ciencias", en *Didáctica de las ciencias experimentales*, Alcoy (España), Marfil.
- Moreira, M. A., 1990, *Pesquisa em ensino: O ve epistemológica de Gowin*, Sao Paulo, Editorial Pedagógica Universitaria.
- Moreira, M. A., 1994, "Diez años de la revista *Enseñanza de las Ciencias*: de una ilusión a una realidad", en *Enseñanza de las Ciencias*, 12(2), pp. 147-153.
- Novak J. D. y Gowin, B., 1984, *Learning how to learn*, Cambridge, University Press.
- Pérez Miranda, R. y Gallego Badillo, R., 2000, *Pedagogía y profesionalidad, las concepciones actuales*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- Pérez Miranda, R. y Gallego Badillo, R., 1994, *Corrientes constructivistas*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio
- Piaget J., 1979, *Los mecanismos del desarrollo mental*, Madrid, Editora Nacional.
- Popper, K., 1962, *La lógica de la investigación científica*, Madrid, Tecnos.
- Posner, G. J. et al., 1982, *Acomodation of a Scientific Comception: Toward a Theory Conceptual Change*, *Science Education*, 66(2), pp. 21-227.
- Pozo, J. I., 1992, "El aprendizaje y la enseñanza de hechos y conceptos", en *Los contenidos en la reforma, enseñanza de conceptos, procedimientos y actitudes*, Madrid, Santillana.
- Pozo, J. I., 1996, "Las ideas del alumno sobre ciencias: de dónde vienen, a dónde van y... mientras tanto qué hacemos con ellas", en *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, No. 7: pp. 18-26.
- Sanmartí, N. e Izquierdo, M., 2001, "Cambio y conservación en la enseñanza de las ciencias ante las TIC", en *Alambique, Didáctica de las Ciencias Experimentales*, No. 29, pp. 71-83.
- Solano, I., Jiménez-Gómez, E. y Marín, N., 2000, "Análisis de la metodología utilizada en la búsqueda de 'lo que el alumno ya sabe' sobre fuerza", en *Enseñanza de las Ciencias*, 18(2), pp. 171-188.
- Tamayo, A. O. y Sanmartí, N., 2001, "Características del discurso escrito de los estudiantes en clases de ciencias", en *Enseñanza de las Ciencias*, número extra.
- Viennot, L., 1976, *Le raisonnements spontanés en dynamique élémentaire* (tesis doctoral), Université, París 7.
- Zahar, E., 1982, "Experimentos cruciales, estudio de un ejemplo", en *Progreso y racionalidad en la ciencia*, Madrid, Alianza.

El constructivismo en decadencia

De cómo fracasa su práctica pedagógica

JOSÉ FERNANDO OCAMPO T.

Director del CEID-Fecode

Gracias a la autonomía escolar consagrada en la Ley General de Educación y a la libertad de cátedra introducida en la Constitución del 91, no ha resultado posible que el Ministerio de Educación imponga el constructivismo en la educación colombiana como lo hizo con el conductismo en décadas pasadas. Sin embargo, el gobierno no desaprovecha reunión, directriz, resolución, decreto, y el poder oficial, para transgredir la autonomía, quebrantar la libertad de cátedra, malinterpretar las normas y violentar la práctica pedagógica de las instituciones y de los maestros, convirtiendo en obligatorias la teoría y la práctica constructivista.

No es casual esta política gubernamental de forzar una práctica pedagógica constructivista. En las condiciones actuales de la globalización imperialista, de la apertura económica, de la dictadura del mercado, del empequeñecimiento del Estado y de las privatizaciones, no podría esperarse algo diferente. Educación y evaluación por competencias, promoción automática, indicadores de logros estilo resolución 2343, currículo por proyectos y problemas, evaluación cualitativa descriptiva¹, constituyen prácticas apropiadas a una política económica de dominación y ajustadas a intereses políticos estratégicos sobre el desarrollo de los países. Resulta ingenuo tratar de convencerse de que los ingentes esfuerzos de un gobierno como el colombiano por imponer una determinada forma de educación son neutrales, no tienen relación con el mundo circundante y no obedecen a propósitos detalladamente diseñados para la expansión económica de la superpotencia dominante.

¹ Me refiero a la evaluación descriptiva, no a la evaluación por escala. Se ha extendido una confusión en torno a la evaluación cualitativa y cuantitativa. Se asume que la evaluación verbal o literal es cualitativa. Esto es inexacto y confuso. Toda evaluación por escala es cuantitativa, bien sea con números, letras o palabras. La cualitativa es con frases, sin escala alguna.





Igual que el conductismo, el constructivismo es una teoría omnicompreensiva desde la epistemología hasta el aula de clase y con extrapolaciones a la concepción de la sociedad y del Estado. En epistemología es idealista, en pedagogía es populista y anarquista, en concepción de la sociedad es participativista, en economía es aperturista y en política internacional defiende el poder del mercado globalizante. En esencia, habiendo tomado auge como consecuencia de la hegemonía estadounidense, corresponde a la etapa actual del mundo en donde un puñado de países se enriquecen y los demás se empobrecen cada día más.

SOBRE EL CONOCIMIENTO: LA CONFUSIÓN IDEALISTA

En el proceso de enseñanza-aprendizaje el problema del conocimiento adquiere una importancia fundamental. ¿Qué se enseña? ¿Qué se aprende? ¿Qué se requiere para el sistema productivo? ¿Qué se exige para una formación integral? En torno al conocimiento, el constructivismo posa y alardea de teoría pedagógica ultramoderna de vanguardia, descalificando sus contradictores como tradicionalistas y atrasados. Pero no es así. Se inspira en una filosofía del siglo XVII, el kantismo, para caer en un idealismo vulgar de baja sofistería con referencias a Heráclito, de la filosofía griega del siglo IV antes de Cristo como modelo. Pero sorprende que Kant haya servido de base a la vez para el positivismo de un Popper o un Weber y a un constructivismo fundamentalista, su opuesto radical.

En la historia de la filosofía puntos de análisis como la esencia del conocimiento, su objetividad, su relación con el sujeto cognoscente, la naturaleza y la realidad, es decir, el papel del sujeto y el objeto, han sido recurrentes en todas las épocas. Desde Parménides y Heráclito, pasando por los clásicos Platón, Aristóteles, Descartes y Kant, hasta Hegel, Feuerbach y Marx para llegar a los postmodernos, ha constituido siempre objeto del más agudo debate en torno a la ciencia, el mundo, la naturaleza, la sociedad y el ser humano.

Los constructivistas acuden a una especie de descreste con las más antiguas categorías del *a priori*, o que el objeto está determinado por el sujeto, o que no existen verdades absolutas, o que el conocimiento objetivo es absurdo, o que la ley de causalidad no funciona. Es decir, aquí no hay nada nuevo en el constructivismo². Dos puntos plantean, sin embargo, que aportan nuevos parámetros al debate, la aplicación de su idealismo vulgar en epistemología a la pedagogía, y su fundamentación en la teoría del caos, de la catástrofe y de la complejidad.³ En esencia, para ellos, el conocimiento se encuentra en tal grado de cambio permanente que resulta im-

posible adherirse a ninguna verdad en un momento determinado. Todo fluye, todo deviene, nada existe.

Para la pedagogía las consecuencias de este agnosticismo total son demoledoras. Por eso, no se puede enseñar nada, porque inmediatamente amenaza desaparición. Los estudiantes deben reducirse a una construcción subjetiva de algo que está en proceso de dejar de ser, de dejar de existir en el inmediato futuro. De ahí el desprecio olímpico por los contenidos en todas las disciplinas, desde las ciencias naturales hasta la historia y la geografía. De allí los malabares increíbles para diseñar un plan de estudios. De allí la tendencia a preferir estudiar problemas y no contenidos. Un problema es hoy y mañana no es. Así se comprende por qué las pruebas de competencias del nuevo Icfes dependen de las trampas del lenguaje y no del contenido de las preguntas.⁴ Este relativismo y agnosticismo absolutos hace crisis cuando se considera la aplicación de las leyes físicas y químicas a la tecnología. Si no existieran conocimientos absolutos de la física, no podrían aplicarse al desarrollo tecnológico, desde la electricidad, el transporte, el sonido, la informática, la televisión, hasta la exploración del espacio. No existiría la aplicación del conocimiento científico al desarrollo tecnológico.

² Encuentro en un otrora famoso libro escrito en 1908 este texto: "Diréis: esta distinción entre la verdad absoluta y la verdad relativa es imprecisa". Y yo os contestaré: "justamente es lo bastante 'imprecisa' para impedir que la ciencia se convierta en un dogma en el mal sentido de esta palabra, en una cosa muerta, paralizada, osificada; pero, al mismo tiempo, es lo bastante 'precisa' para deslindar los campos del modo más resuelto e irrevocable entre nosotros y el fideísmo, el agnosticismo, el idealismo filosófico y la sofística de los adeptos de Hume y Kant". Es una cita de Lenin en *Materialismo y empiriocriticismo* de hace un siglo. Y allí cita a Engels de hace un siglo y cuarto sobre la misma temática. Que no nos descresten los constructivistas.

³ El limitadísimo espacio de este comentario no me permite adentrarme en estas tres teorías. Baste anotar aquí que las tres son extrapolaciones de interpretaciones de la física a la pedagogía que, como muy bien lo expresan las mismas palabras, conducen la educación a un caos total y a una catástrofe de trágicas consecuencias para el país. La sofistería de Rómulo Gallegos considera estas tres teorías, la del caos como la dinámica de los sistemas no lineales, la de la *catástrofe* como las rupturas significativas que destruyen las explicaciones precedentes, y la de la *complejidad* que descarta la reducción del objeto de conocimiento a un sistema mecánico, como el punto de partida del "próximo milenio". ¡Oh predicción! Véase de Gallegos y Royman Pérez, por ejemplo, *La enseñanza de las ciencias experimentales. El constructivismo del caos*, pp. 31-69.

⁴ Una pregunta de historia, por ejemplo, no respeta para nada los hechos ni las interpretaciones, sino que está definida por el juego de las palabras, con un desprecio mayúsculo por el conocimiento histórico concreto.

Resulta verdaderamente engañoso, desde el punto de vista teórico, que los constructivistas se parapeten en una sola dicotomía, el empirio-positivismo por un lado y el constructivismo por el otro y nada más, con el propósito de desorientar el debate. Ignoran que no son sólo esas las dos únicas tendencias históricas de la filosofía. ¿Por qué descartar el escolasticismo en sus diferentes versiones, el idealismo metafísico, el materialismo mecanicista, la dialéctica, el materialismo dialéctico, etc., para más dicotomías? Ni la concepción empirio-positivista ni las constructivistas son las únicas que se plantean la problemática de las leyes de la naturaleza y de la sociedad. El materialismo dialéctico posee una amplia raigambre en el pensamiento, en la educación, en la política y en la sociedad. “La dialéctica —como ya explicaba Hegel— comprende el elemento del relativismo, de la negación, del escepticismo, pero *no se reduce* al relativismo. La dialéctica materialista de Marx y Engels comprende ciertamente el relativismo, pero no se reduce a él, es decir, reconoce la relatividad de todos nuestros conocimientos, no en el sentido de la negación de la verdad objetiva, sino en el de la condicionalidad histórica de los límites de la aproximación de nuestros conocimientos a esta verdad”.⁵

Para la práctica pedagógica, la de la enseñanza, el aprendizaje, el plan de estudios, la evaluación escolar, una concepción epistemológica sobre el conocimiento determina el trabajo educativo de la institución y de los maestros. No importa si existe una conciencia expresa sobre la objetividad o la subjetividad del conocimiento, ese es un elemento que va a pesar en el proceso educativo. Mientras los maestros sean más conscientes de la naturaleza del conocimiento, más determinante será para su tarea educativa y para las decisiones de la institución sobre los contenidos del currículo.

SOBRE EL APRENDIZAJE:

LA SUPERACIÓN DEL SOLIPSISMO DEL SUJETO

Lo que caracteriza al constructivismo es su verborrea contra un proceso de enseñanza-aprendizaje signado por el *transmisionismo repeticionista*. Con esas dos palabras resuelven la problemática. Las repiten hasta el cansancio con la ilusión de que haciéndolo eliminan el espanto. Transmitir conocimiento consiste para los constructivistas en memorizar, memorizar resulta de repetir, y repetir es simple mecanicismo. Por eso, para ellos, transmitir constituye una actividad mecánica de repetición que sólo llega a la memoria. En la lógica



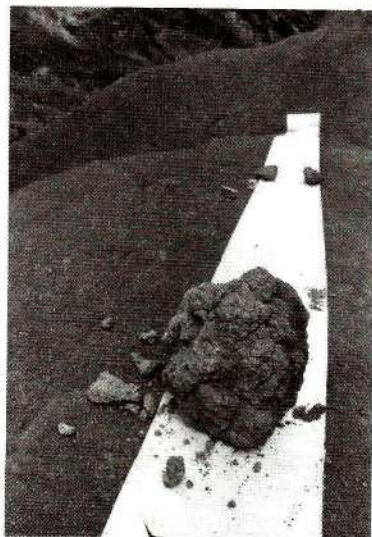
formal, esa argumentación se denomina “petición de principios”. O sea, que ni la memorización resulta de la simple repetición ni es pura mecánica. Pero el verdadero debate no reside en si es repeticionista o no, con lo que los constructivistas despachan el asunto, sino en el carácter de la transmisión del conocimiento. El *quid* de la cuestión reside en si el aprendizaje es transmisión o no del conocimiento.

La humanidad ha acumulado en el devenir de la historia un bagaje impresionante de conocimientos sistematizados y clasificados en diferentes disciplinas, más o menos especializadas: física, química, biología, historia, geografía, economía, ingeniería, arquitectura, medicina, etc., así como sobre métodos y procedimientos. ¿Cómo han llegado los conocimientos de esas disciplinas y los métodos de una generación a otra? Uno puede poner innumerables casos de distintas disciplinas: la construcción de edificios, el levantamiento de puentes, la cirugía del cerebro, la exploración del Himalaya, la geografía física de Afganistán, la revolución china, la Regeneración de Núñez, la huelga de las bananeras, la ley de la balanza, la ley de la aceleración de los cuerpos, la tabla periódica. ¿Cómo adquieren esos conocimientos los estudiantes de un colegio o de una universidad? Pero también puede preguntarse lo mismo sobre las matemáticas, en aritmética, álgebra, geometría, trigonometría, cálculo, etc.

De acuerdo a la teoría constructivista, el profesor debe trabajar con los conocimientos previos de los estudiantes, con los conocimientos que los estudiantes traen a la escuela, innatos, adquiridos en familia, en el barrio, en donde sea. “El estudiante aprende a través y en contra de sus ideas previas”, se dice. Pero ese criterio no es aplicable a la historia. A la geografía, tampoco. A la economía, menos. A las matemáticas, ni pensar. Nadie trae a la escuela ideas previas sobre la Regeneración de Núñez. Nadie tiene ideas previas sobre las funciones trigonométricas. Y tampoco sobre la economía de Zambia. ¿Entonces sólo se aplicará a las ciencias experimentales? Los estudios de Robert Siegler sobre el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la ley de la balanza, o sea, de la relación entre peso y distancia, demostraron que ni los estudiantes de 5 a 8 años, ni los de 17 años, encontraban por sí

⁵ Lenin, *op. cit.*, edición de Pekín de 1975, p. 167.

mismos la relación entre los dos elementos, y que no traían ningún preconcepto sobre esa relación.⁶ Los niños menores sólo miraban el peso y los mayores no daban con la relación entre el peso y la distancia. Tiene el maestro que “trasmitirles” que la relación se encuentra multiplicando el peso por la distancia en cada par de torsión. Cómo lo haga para que entiendan y asimilen la ley de la balanza, partiendo o no de sus conceptos previos, puede ser más o menos eficaz, pero siempre será “trasmitiendo” lo que sabe el maestro. Dejar que los estudiantes descubran por sí mismos, es inútil e innecesariamente demorado si es que llegan a hacerlo por sus propios medios. En este ejemplo se trata de un caso relativamente sencillo, pero nada se diga de problemas más complicados, a los que los estudiantes no han tenido ni tendrán acceso directo.



Otro principio constructivista es el de la negociación del conocimiento. Estudiantes y maestros son considerados pares y sus relaciones de enseñanza-aprendizaje son entre pares. Tanto vale lo que se le ocurra al estudiante como lo que sabe el maestro. Los dos tienen que negociar en un proceso de toma y dame. Entran en competencia las ideas de los estudiantes con las del profesor. En una de esas extrapolaciones de la historia al aprendizaje, los constructivistas emiten frases rimbombantes y vacías como ésta: “Desde la misma actividad comercial, podría sostenerse que arrancó la protohistoria de la competitividad de ideas.”⁷ Como son rivales las teorías del profesor con las de los alumnos, como rige la competencia entre las dos, como se asimila a las fuerzas del mercado, pueden prevalecer las de los alumnos, tengan o no tengan validez científica. Estamos hablando de primaria y bachillerato, no de postgrados. Este desprecio infinito por la verdad, por relativa que sea, esta burla del conocimiento —por ejemplo, la relación de distancia y peso en la ley de la balanza— conduce a la aplicación de la competencia y del mercado en el aprendizaje y en la enseñanza al caos y a la catástrofe, no en el sentido figurado de los constructivistas, sino en el sentido estricto que le da la lengua española. Caos es desorden y catástrofe es desastre.

Aquí lo que rige es la falta absoluta de ley y de norma. Es el caos. Ni en la naturaleza ni en la sociedad existen leyes, porque serían normas absolutas y violentarían el principio fundamental del cambio permanente y total en que se basa el constructivismo. Tampoco hay principios. Tampoco jerarquías. Y mucho menos relación de supeditación ni reconoci-

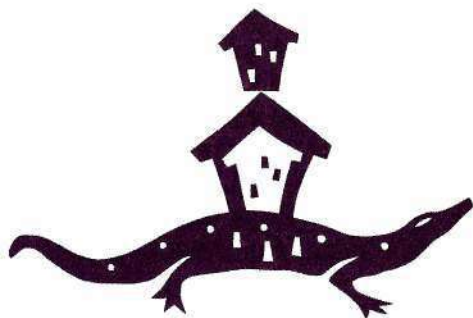
miento de superioridad. Por eso se desconoce olímpicamente la democracia y se adopta el anarquismo. Democrático no es la igualación de todo y de todos. En cambio el anarquismo sí. Para este último no existe autoridad ni reglas del juego ni pautas de comportamiento. En la democracia se reconoce la autoridad, fundamentada en reglas del juego que obligan a actuar sobre la base del respeto de los demás. Y por eso la autoridad tiene un origen en la voluntad de los que eligen. Democracia no es anarquía. La falta de principios de comportamiento en la institución educativa la destruye. La falta de jerarquía en ella introduce el desorden total y no permite el desarrollo del aprendizaje.

Una disciplina democrática es un principio básico del proceso de enseñanza y aprendizaje. Para el anarquismo todo es represión o manifestación del poder arbitrario, por eso abocan la desaparición de la autoridad, de las normas, de las leyes, de las reglas de juego. Constructivismo significa anarquismo en el conocimiento, en el aprendizaje, en la enseñanza y en la institución educativa. Esa es la negación de la democracia. Y, por supuesto, ni el caos ni la catástrofe expresan un principio democrático.

Del individualismo subjetivista de que cada quién es constructor del conocimiento con derecho a negociar el contenido de lo que se enseña y aprende así como el conocimiento mismo, deducen los constructivistas el principio del ritmo individual de aprendizaje que debe determinar la forma del avance de los estudiantes en la institución. Cada quién aprende según su ritmo. Cada quién construye de acuerdo a su individualidad. Pero lo individual y lo colectivo son dos elementos de una misma contradicción, inseparables, uno principal y otro secundario de conformidad con el desenvolvimiento del proceso. Simplemente se trata de una aplicación de la dialéctica. Tomar en cuenta solamente el ritmo individual de cada estudiante significa, primero, que todos son excelentes porque avanzan de acuerdo a su propio ritmo, lo cual vuelve imposible la evaluación; segundo, hace imposible la organización de una educación masiva que llegue a toda la población porque cada individuo se organiza con su propio ritmo; y tercero, es el origen último de la promoción automática que conlleva la inexistencia de grados y cursos. No. Con el elemento colectivo que define los objetivos de cada grado,

⁶ John T. Bruer, *Viaje de la mente del novato para llegar a ser un experto. Aplicación de la ciencia cognitiva al aula de clase*, Editorial Santillana, 1994.

⁷ Gallegos y Pérez, *op. cit.*, p. 150.



entre el ritmo individual o rendimiento de los estudiantes, se comparan los dos para que el maestro y la institución evalúen su rendimiento. Ni la individualidad ni la colectividad son absolutos, sino relacionados dialécticamente. Así se organiza la educación por grados y se evalúa el rendimiento individual.

El solipsismo constructivista no tiene viabilidad práctica. El proceso de aprendizaje y de conocimiento es eminentemente social, desde el punto de vista de la permanente confrontación en el medio en que se desenvuelve el individuo. Acceder al conocimiento en la escuela a través de ese proceso que va desde el jardín, el preescolar, la primaria y el bachillerato para una formación intelectual integral en las diferentes áreas y disciplinas, no puede hacerse sin la transmisión de lo acumulado por la humanidad hasta este momento histórico. Ello incluye la información, la asimilación, la crítica, la resolución de problemas, el pensamiento, es decir, la memoria y la elaboración pensante. Incluye, a la vez, un contenido concreto básico sobre el que se elabora y se problematiza.

Lo que se denomina *conocimiento generativo*, es decir, aquel que puede usarse para interpretar nuevas situaciones, resolver problemas, pensar y razonar, y aprender, parte de los contenidos de información.⁸ "Las investigaciones cognitivas recientes nos enseñan a respetar el conocimiento y la pericia... Aprendemos con mayor facilidad cuando ya sabemos lo suficiente como para tener principios de organización que podamos usar para interpretar y elaborar la nueva información... Un principio fundamental de la cognición, por lo tanto, es que el aprendizaje requiere conocimiento".⁹ En otras palabras, la información y el pensamiento son inseparables, van juntos en todo el proceso de aprendizaje. No es extraño, por tanto, que la más famosa prueba internacional sobre educación, el TIMSS, de las 135 preguntas del formulario, 90 son de información simple y compleja, y el resto de solución de problemas y manejo de laboratorio. Por eso "la ciencia cognitiva de hoy no sugiere que los educadores se hagan a un lado para que los niños puedan hacer su trabajo natural, como parecía implicar con frecuencia la teoría piagetiana".¹⁰

Aquel desprecio por el conocimiento concreto y por la información, ha quedado atrás. Esa desestimación del papel del maestro reducido a un acompañante de la construcción individual del estudiante, se ha desacreditado. Que la información, el conocimiento y el pensamiento sean inseparables, lo

aprendimos en las buenas escuelas tradicionales. No es nuevo. Sólo que el constructivismo trataba de destruirlos.

SOBRE LA SOCIEDAD: UNA EXTRAPOLACIÓN EXTRAVAGANTE

¿Cómo unir las relaciones matemáticas no lineales, las interacciones gravitacionales de los astros, las características de la termodinámica en los intercambios de energía y masa, con la globalización, el dominio del mercado, la competitividad y la competencia? Esto es lo que hacen los constructivistas en aras de una concepción abierta de la sociedad. Repiten la extrapolación que tomaron los sociólogos más típicamente positivistas, como Weber, Parsons y Merton, de los organismos vivos, el concepto de "sistema", completamente cerrado en sí mismo. Extrapolaciones como éstas no hacen sino introducirnos en un mundo de la metáfora y de la lingüística, que es donde se juntan el constructivismo, la teoría de las competencias y la adecuación del servicio educativo a las exigencias de la globalización imperialista.

Con ese lenguaje metafórico de aplicación arbitraria de conceptos de las ciencias naturales a la sociedad y a la economía, cuya adecuación ha pulverizado Alan Sokal,¹¹ los constructivistas nos afirman: "Dígase que todo sistema o toda organización genera, por su complejidad y su dinámica internas, trayectorias existenciales que los conduce a atravesar bordes catastróficos. Una vez atravesado ese borde catastrófico, las reglas del juego, la normatividad y la estructura jurídica que la venía rigiendo dejan de funcionar, por lo que se requiere de otra concepción y de otra regulación para entender y explicar el orden nuevo que emerge".¹² Es la concepción del cambio y del movimiento que cae en el vacío. Se trata de algo nuevo que ni explica el pasado ni se base en él para superarlo, ni determina las condiciones y características de la nueva sociedad, porque esa tampoco tiene esperanza de supervivencia.¹³ Sin embargo, esa concepción de que todo

⁸ Ver Resnick y Klopfer, *Currículo y cognición*, Aique, 1989.

⁹ *Ibid.*, p. 20.

¹⁰ *Ibid.*, p. 18.

¹¹ Véase *Imposturas intelectuales*, Paidós, 1998. Ésta es una crítica demoledora a los pontífices de la postmodernidad, Lacan, Kristeva, Baudrillard y demás, donde se encontrará una defensa del conocimiento científico objetivo hecha por un famoso físico como lo es Sokal en puntos críticos como la mecánica cuántica, los agujeros negros, la topología diferencial, la indeterminación, etc.

¹² Gallegos, *op.cit.*, p. 37.

¹³ Un autor tan socorrido por los constructivistas como Thomas Kuhn apunta a propósito del caos y las catástrofes: "La mutabilidad de sus conceptos fundamentales —los de muchas ciencias— no es razón suficiente para rechazar la ciencia. Cada nueva teoría científica conserva un sólido núcleo de conocimiento formado por las teorías precedentes." *La revolución copernicana*, Editorial Muy Interesante, t. I, p. 26. Y añade: "Así es como progresa la ciencia: cada nuevo esquema conceptual engloba los fenómenos explicados por sus predecesores y se añade a los mismos." *La revolución copernicana*, t. II, p. 337.

cambia y nada es fijo se contradice con la aplicación que hacen los constructivistas a la realidad económica y política mundial.

En efecto, para los constructivistas, los sistemas cerrados de la física y las matemáticas, como el de la memorización, dan origen a sociedades cerradas y autoritarias, pero los sistemas abiertos de las ciencias experimentales originan sociedades abiertas y democráticas. En el momento actual, según ellos, esa sociedad abierta y democrática es la globalización del mercado. "Esas sociedades abiertas," dicen, "que además compiten con saberes científicos y tecnológicos, dentro de un mercado que tiende a ser global, se exigen a sí mismas la creatividad, la innovación para mantenerse en el mismo plano de esas relaciones de intercambio."¹⁴ Entonces, aquí sí no se aplica la teoría del caos y de la catástrofe, porque esa tendencia hacia la globalización del mercado es indefectible. En consecuencia, nada es absoluto, menos sólo la globalización. Siempre ha sido así la lógica del anarquismo. A la postre, después de su fraseología destructiva, caótica y catastrófica, termina convirtiendo el modelo existente en el sistema absoluto de sociedad y de economía. Si el libre mercado de la globalización ha empobrecido al mundo a favor de unos cuantos países, ¿por qué es inmutable? Si la competencia es desigual a favor de los monopolios y las transnacionales dominadas por el capital financiero, ¿por qué no puede haber salida a una sociedad sin capital financiero?

A raíz de las crisis económicas del sudeste asiático, de las recesiones económicas como la del Japón de diez años, de la hegemonía estadounidense sobre la economía mundial, una serie de economistas ha retomado los antiguos planteamientos de Carlos Marx sobre las leyes del capitalismo, de las crisis cíclicas de la economía capitalista y de la caída progresiva de la tasa de ganancia para demostrar que ni el libre mercado es indefectible, ni el capitalismo es eterno. Esa aplicación mecánica de los conceptos físico-químicos al desarrollo de la sociedad no solamente no se ajusta a las leyes de su desarrollo, sino que contradice su concepción de puro deve-



nir sin sustento firme de nuevas realizaciones para la sociedad humana. Las críticas del premio Nobel de Economía, Joseph Stiglitz, a la globalización como un sistema irremediable, no dejan solitario a Marx, no importa que provenga de hace más de un siglo.¹⁵ Lo más grave de la defensa de la globalización como el resultado inevitable del libre mercado es el dominio económico y político que resulta de él a favor de Estados Unidos. Otra profunda contradicción. De una teoría en la que nada es absoluto y cierto, en donde todo fluye y nada existe, se termina coincidiendo con la política de dominación mundial basada en una globalización inmutable. Rememora esta posición la postura hegeliana de Francis Fukuyama en su teoría sobre el fin de la historia y el último hombre como la sociedad democrática capitalista de Estados Unidos y Europa Occidental. Así terminó Hegel, extrapolando su tríada dialéctica a la monarquía absoluta de Federico Guillermo III

de Prusia como la culminación del desarrollo de la historia.¹⁶

De la teoría del caos, de la catástrofe y de la complejidad de los constructivistas, extrapolada de las ciencias naturales a la educación, se concluye en la defensa del dominio hegemónico de la economía mundial por la superpotencia norteamericana. Lo que pretendo concluir sobre esta extravagante extrapolación, es que no es casual ni traída de los cabellos.

El carácter idealista y anarquista del constructivismo en educación que tiene el propósito oculto de adecuar nuestras atrasadas sociedades al dominio del mercado mundial y de la competencia imperialista, no resulta otra cosa que la acomodación al sistema imperante. El convencimiento personal de que es así, queda confirmado con los textos mismos de los constructivistas. Es el propósito del gobierno de Pastrana y de los anteriores neoliberales de adecuar la educación a las condiciones de la globalización y del libre mercado. Es también el propósito del Banco Mundial y del Fondo Monetario Internacional. Así termina el constructivismo con la globalización imperialista.

¹⁴ Gallegos, *op. cit.*, p. 108.

¹⁵ Revísese, por curiosidad al menos, el capítulo XXVII del tomo III de *El capital*.

¹⁶ Francis Fukuyama, *El fin de la historia y el último hombre*, Planeta, 1992. Hegel, *Philosophy of history*, Británica, Great Books, t. 46. Ver el estudio sobre Hegel de Herbert Marcuse, *Reason and Revolution. Hegel and the Rise of Social Theory*, Beacon Press, 1964.

Enseñanza para la comprensión

ROSARIO JARAMILLO*
HERNÁN ESCOBEDO** - ÁNGELA BERMÚDEZ***

- * Historiadora, consultora privada.
- ** Psicólogo de la Universidad de los Andes, Magister en Investigación Educativa, director Fundación Hemisferio.
- *** Licenciada en Ciencias Sociales, consultora privada.

¿QUÉ ES COMPRENDER?

Proponemos la siguiente hipótesis: **comprender es contar con una buena teoría.**

Cuando uno habla de comprender, implícitamente se está refiriendo a aquello que es comprendido. ¿Pero qué es lo que comprendemos? Muchas personas dicen que lo que uno comprende es la realidad, o, por lo menos, una parte de ella; una parte de la realidad natural, de la realidad social o de la realidad histórica. Necesariamente surge entonces la pregunta: "¿qué es la realidad?".

Muchas personas contestan que la realidad es sencillamente lo que nos rodea; todo lo que está ahí y que podemos ver, tocar, oír o sentir de alguna manera. Dirán que la realidad se puede conocer en forma bastante simple: observándola cuidadosamente y describiéndola en forma veraz. Otras personas no ven tan simple la respuesta y piensan que la realidad no es sencillamente lo que nos rodea, sino que para poder hablar de realidad es necesario hablar de la cultura, de las prácticas sociales, de las ideas, de las teorías o de las concepciones filosóficas; la realidad no es sencillamente lo que está ahí frente a nosotros, sino, además, todo aquello que pensamos y sentimos ante lo que nos rodea.

Aceptemos provisionalmente que la realidad es todo aquello que está a nuestro alrededor. Si tomamos entonces en serio la tarea y empezamos a discutir sobre qué es lo que está ahí afuera a nuestro alrededor, pronto nos daremos cuenta de que, contrariamente a lo que pensábamos en un primer momento, es difícil ponernos de acuerdo sobre qué es aquello que nos rodea. Supongamos que estamos en un jardín. Para algunas personas ese jardín puede ser muy lindo, para otras

puede ser muy cursi; para algunas puede ser un sitio para descansar, para otras es un sitio dónde cultivar hierbas aromáticas; para algunas puede ser un apreciado elemento decorativo, una forma de tener aire puro y paz alrededor de su casa, en tanto que para otras es un espacio perdido que podría tener un uso más productivo. ¿Cuál es entonces ese jardín en realidad? ¿En este caso, qué es la realidad? Supongamos, ahora, que en clase de historia decimos que vamos a estudiar un suceso que, según afirmamos, ocurrió en realidad: Cristóbal Colón desembarcó en estas tierras, hoy llamadas americanas, en 1492, y a partir de esta fecha se inició un proceso de migración y asentamiento de gentes venidas de otras tierras. Algunas personas dicen que lo que sucedió fue que los españoles descubrieron un nuevo mundo y que lo





colonizaron para evangelizar y culturizar a sus habitantes; otras personas dicen que lo que ocurrió en realidad no fue un descubrimiento, pues estas tierras ya estaban habitadas y eran conocidas por otras muchas sociedades, y que no se trató de un proceso de evangelización y culturización sino de un proceso de exterminio de culturas ya existentes y de rapiña descarada de las riquezas de este continente.

Para resolver este tipo de problemas, nos parece necesario partir de la siguiente afirmación fundamental: *no es posible hablar de la realidad*; en los ejemplos que ofrecimos esto fue evidente. Puede hablarse de *mi* realidad, de *su* realidad o de *nuestra* realidad, pero no de *la* realidad como si fuera única, absolutamente verdadera, sobre la que todos debemos estar de acuerdo. Propondremos en su lugar un nuevo concepto: *lo real*. Este concepto fue utilizado por primera vez en la Teoría general de procesos y sistemas¹. Explicar este concepto es difícil, porque la gran mayoría de las personas piensan que la realidad y lo real es lo mismo.

Lo real, tal como lo concebimos, es ese gran proceso del cual comenzamos a hacer parte en el momento de nuestro nacimiento. Ese macroproceso que se inició hace quince mil millones de años con *el Big Bang*. Pero lo real es ese macroproceso solamente. Apenas decimos que se inició con *el Big Bang* deja de ser lo real para convertirse en una de sus interpretaciones posibles: la interpretación de la ciencia moderna. Deja de ser *lo real* para convertirse en *una realidad*: la realidad de quienes acogen la ciencia moderna. Lo real es entonces ese macroproceso cuyos cambios pueden afectar nuestros sentidos: el Sol que “desaparece” en el occidente para “reaparecer” en el oriente; los noticieros de televisión que reportan las diversas guerras; las personas que caminan por las calles... Pero, nuevamente repetimos, los procesos en cuanto tales sin su interpretación. Apenas decimos que el Sol desaparece volvemos a estar en el contexto de una realidad y no nos estamos refiriendo ya únicamente a lo real.

Lo real es, pues, ese gran proceso que no podemos decir sino tan sólo señalar. Lo real, en este sentido, no es decible; las realidades sí lo son. Una realidad es entonces una interpretación, una representación mental de lo real. En el momento en que intentamos decir algo de lo real estamos haciéndolo desde una interpretación y, por lo tanto, nos estamos refiriendo ya a una realidad y no a lo real mismo.

Las teorías son, pues, una representación o “mapa mental” de lo real. Cuando escuchamos a una persona que dice algo acerca de la realidad, en nuestra opinión,

ella se está refiriendo a su propia representación de lo real, probablemente sin darse cuenta de que otras personas tienen otras representaciones.

Ahora bien, el hecho de que pensemos que existen diferentes representaciones de lo real no quiere decir que pensemos que todas ellas sean buenas representaciones. Algunas nos permiten orientar nuestra acción en forma acertada, eficiente, eficaz. Nos permiten sembrar de la manera que produce las mejores cosechas. Nos permiten saber en qué momento habrá un eclipse. Nos permiten relacionarnos con los demás de la manera como esperamos relacionarnos. Nos permiten concebir los sucesos históricos de una manera convincente e interesante y establecer relaciones entre ellos que nos hacen sentir que entendemos y asumir una cierta posición ante los acontecimientos actuales... Estas teorías son las que podríamos llamar “buenas teorías”. Teorías sobre las cuales se llega a la conclusión de que son “teorías verdaderas”; nosotros preferimos llamarlas teorías verificadas o confirmadas hasta el momento. Son representaciones mentales que nos permiten predecir y/o controlar los procesos, o que nos permiten ubicarnos, orientarnos en un momento de nuestra vida personal o social o que nos permiten liberarnos de algo o de alguien que en un momento dado nos oprime o nos restringe la libertad. Las otras teorías, aquellas que no nos permiten orientar nuestra acción en el mundo, son teorías falsas con las cuales no podemos comprender el mundo.

Podemos ahora aclarar nuestra hipótesis de base: *comprendemos un proceso cuando contamos con una teoría que nos permite orientar nuestra acción en relación con ese proceso en forma exitosa.*

¹ Vasco, C. E., Escobedo, H., Negret, J. C. y León, T., (1995), *La teoría general de procesos y sistemas. Una propuesta semiológica, ontológica y gnoseológica para la ciencia, la educación y el desarrollo*, Bogotá, Misión de Ciencia, Educación y Desarrollo.

En las últimas décadas hemos visto diversos e interesantes cambios en la forma como se dan los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela y en el aula. Vale destacar los cambios habidos en los propósitos tanto pedagógicos como sociales que se le plantean a la enseñanza, ahora orientados en mayor medida hacia el desarrollo de las potencialidades de pensamiento, valorativas, comunicativas, creativas de los estudiantes, y hacia el desarrollo de seres autónomos. De igual manera se han dado cambios importantes en el tipo de contenidos incluidos, no sólo por su carácter más explicativo, sino también por la mayor inclusión explícita de contenidos valorativos y procedimentales. Finalmente, no deben olvidarse los cambios sustanciales en las relaciones sociales escolares, cada vez menos autoritarias y verticales.

A pesar del panorama alentador que se desprende de estas transformaciones, sigue presente en la raíz de los procesos educativos un problema altamente preocupante relacionado con el tema que nos ocupa: la comprensión. En efecto, la gran mayoría de los estudiantes que se gradúan de la educación básica, lo hacen sin haber comprendido lo que aprendieron. Y esto les sucede no sólo a los estudiantes que logran terminar sus estudios después de muchos fracasos, sino también a aquellos que siempre tuvieron "éxito" en el proceso.

Múltiples investigaciones demuestran que la mayoría de los estudiantes, tanto los que tienen mucho éxito como los que tienen poco, responden a los exámenes sin comprender la esencia de los problemas que están resolviendo; que juzgan sin analizar los fenómenos sociales que los afectan; que defienden posiciones sin presentar evidencias o argumentos sólidos; que los problemas morales y éticos los consideran tan relativos que raras veces los enfrentan racionalmente o que, cuando lo hacen, argumentan sus posiciones sin ninguna consideración por "el otro"; que reducen la complejidad de cualquier obra artística a descripciones ligeras sin exploración de sentido, etc. (Perkins, 1992; Gardner, Newell, 1990). En pocas palabras, lo que aprenden los estudiantes no les sirve para orientar su acción en el mundo en el que viven.

Pareciera entonces que lo que sucede es que muchas de las innovaciones de los últimos años han soslayado el problema del aprendizaje y no han podido ofrecer alternativas que permitan lograr que los estudiantes comprendan.

EL PROBLEMA DE LAS ACTITUDES DE COMPRENSIÓN DEL "OTRO"

En nuestro país, esta situación se presenta de manera especialmente crítica en momentos de una muy desafortunada descomposición social que requiere personas con criterios intelectuales y morales claros, con capacidad analítica, que sepan producir soluciones inteligentes e innovadoras a los problemas difíciles.



Muchas de las prácticas educativas, poco eficientes en la comprensión cognitiva, son en gran parte responsables de la incompreensión social y del *estancamiento* que caracteriza a nuestro contexto nacional. Por ejemplo, el profesor que no comprende a quién le está enseñando, casi siempre irrespeta al alumno al imponerle conocimientos e ideas que carecen de sentido para él o ella. El profesor que privilegia la transmisión de los contenidos por encima de la comprensión está enviando el mensaje de que importa acumular infor-

mación sin sentido y de que de eso se trata precisamente la comprensión, lo que termina bloqueando la curiosidad y el deseo de exploración que por naturaleza tenemos los seres humanos. Poco a poco las prácticas sin sentido van produciendo una verdadera alienación del estudiante hacia el conocimiento, y desarrollan actitudes de intolerancia e irrespeto a las diferencias, y de competencia por el reconocimiento.

Formar personas autónomas en sus criterios intelectuales y morales y capaces de producir soluciones innovadoras a los problemas difíciles, requiere de prácticas pedagógicas diferentes y centradas en desarrollo primordial de la comprensión. Es necesario que los estudiantes entiendan el conocimiento como resultado de la actividad humana de enfrentar problemas vitales y de resolverlos, y no el acumulado informe de una actividad ociosa que ellos tienen que memorizar. Para ello es fundamental que comprendan y construyan el sentido del acervo cultural de conocimientos a partir de la apropiación y/o formulación de problemas y preguntas que se vinculen auténticamente con sus intereses y experiencias de vida. Sólo de esta manera el aprendizaje le representará al estudiante un beneficio que le proporcione un arsenal de herramientas para comprender su mundo y su experiencia en él, así como para orientar su acción de una manera creativa y responsable.

De igual manera es fundamental que los estudiantes aprendan a comprender a los otros, a valorar las diferencias, y a utilizar las fortalezas de cada quién. Todo esto redundará muy seguramente en la producción de trabajos en equipo, de mejor calidad que los trabajos que se producen de manera aislada. Por otra parte, los estudiantes necesitan aprender a conocerse a sí mismos, a valorarse y a confiar en sus capacidades para aprender a comunicarse mejor y lograr que sus ideas sean bien comprendidas y valoradas.

El logro de todas estas competencias requiere de modelos de enseñanza que pongan en primer plano el desarrollo de la comprensión (de los saberes y de las personas), el respeto por el otro y por sus ideas, y el fortalecimiento de la autoestima y la confianza en sí mismo. Y es tal vez en su potencial para lograr eso, en lo que radica la importancia pedagógica y social del método clínico piagetiano aplicado a la enseñanza (Duckworth, 1987) y en general de los enfoques constructivistas y comunicativos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

LA ENSEÑANZA PARA LA COMPRESIÓN

Con el fin de afrontar este problema han surgido diversas propuestas de acción². En el presente documento queremos exponer brevemente una desarrollada por el equipo de investigadores del Proyecto Cero de la Escuela de Educación de la Universidad de Harvard y que ha recibido el nombre de “Enseñanza para la comprensión”. En 1990 se inició un conjunto de investigaciones que se proponían llegar a precisar las características de la comprensión —y la ausencia de ella— con el fin de dilucidar el tipo de acciones pedagógicas que los profesores debían llevar a cabo para promoverla. A partir de estas investigaciones se desarrolló un marco teórico y un modelo acerca de la comprensión que debía ayudar a diseñar y a organizar las experiencias en el aula con el fin de lograr que los estudiantes comprendan.

Dicho marco se estructuró alrededor de dos componentes básicos y las relaciones entre ellos, que se han llamado elementos y dimensiones de la comprensión.

Los cuatro elementos de la comprensión:

a. Tópicos generadores

Los tópicos generadores se refieren a aquellas ideas y preguntas centrales, que establecen múltiples relaciones entre unos temas y otros, y entre estos temas y la vida de los estudiantes, por lo cual generan un auténtico interés por conocer acerca de ellos³. Se han llamado *tópicos generadores* porque este nombre evoca su poder para generar conocimientos, relaciones, un interés y necesidad —y por ende un compromiso auténtico— por indagar sobre el asunto que se quiere entender (cf. Dewey, 1917; Perrone, 1994).

Se ha visto que las preguntas esenciales de las disciplinas, las que van a la raíz misma de los problemas, suelen interesar y “enganchan” seriamente al estudiante (Shulman, Kary, Gardner y Boix-Mansilla y Gardner, 1994). Estas preguntas pueden ser contestadas por un niño o por un especialista, de la manera más simple o más compleja, porque son preguntas esenciales para el ser humano. Preguntas del tipo “¿qué es lo que nos mantiene sanos, o qué es la enfermedad

y cómo prevenirla?”; “¿cómo sé que lo que una persona dice es cierto?” o “¿qué patrones se repiten en la naturaleza y por qué?”, fácilmente se convierten en tópicos generadores.

Cuando se acoge la propuesta de los tópicos generadores, la primera pregunta que todo profesor debe hacerse es: ¿qué quiero que mis alumnos aprendan? La respuesta a esta pregunta se puede esquematizar en un cuadro o “mapa temático”, que contenga los distintos temas y preguntas que el profesor considera importantes y las relaciones entre ellos. Pero las siguientes preguntas son las verdaderamente importantes: ¿cuál es la idea central —o las ideas centrales— que están detrás de todo esto? y ¿qué de todo esto le puede resultar más interesante a mis alumnos y por qué?

El profesor puede mostrar a sus estudiantes este mapa y explicarles por qué le interesa —ojalá por qué le apasiona— a él o a ella ese tema y por qué piensa que es importante, así como explorar con ellos qué es lo que más les llama la atención. Este ejercicio los lleva a encontrar conjuntamente las ideas centrales que le darán *sentido* a los contenidos que van a trabajar todos juntos. Esos tópicos generarán una comprensión enriquecida por los distintos énfasis que le dará cada cuál, según las conexiones que haya establecido con su propia experiencia y con su pasión o interés auténticos.

Los tópicos generadores son entonces los *interesantes* y *apasionantes*, para quienes los van a estudiar, porque establecen conexiones con sus vidas y se corresponden con las preguntas o ideas *centrales* de la disciplina.

² En Colombia se han desarrollado también propuestas que apuntan en este sentido. En Vasco, et. al., 2000a, y Vasco, et. al., 2000b, se encuentra descrita una propuesta como es la de la enseñanza integrada en torno a tópicos generadores y se hace referencia a otras.

³ En los libros citados en la nota anterior se encuentra una definición amplia de este concepto.





b. Metas de comprensión

El problema de los tópicos generadores es que precisamente por ser tan ricos en conexiones e interés se vuelven excesivamente amplios y por eso requieren ser *delimitados y especificados*. Las preguntas fundamentales ahora van a ser: ¿qué es lo que *real y específicamente* quiero que mis alumnos comprendan? y ¿por qué es importante que comprendan eso (y no otras cosas)? Estas preguntas apuntan a una rigurosa *selección temática y de propósitos* en función de las ideas centrales y de la comprensión. Este énfasis se distancia sin duda de la perspectiva según la cual el estudiante debe acceder al mayor número de conocimientos, aunque éstos sean superficiales, para que alcance una amplia cultura general. El mensaje desde el enfoque de la enseñanza para la comprensión sería el de que «*menos es más*»: no importa que se estudien menos temas porque se comprenderán más.

La importancia de abordar estas preguntas y de resolverlas no concierne sólo al profesor en la tarea de diseñar sus clases. Las investigaciones del proyecto mostraron que al hacer explícitas y públicas estas metas de comprensión (por ej. discutiéndolas y precisándolas con los alumnos, y manteniéndolas visibles en algún lugar del salón), se hace partícipes de ellas a los estudiantes, y que eso hace que tanto los profesores como los estudiantes permanezcan mucho más enfocados y, por ende, más productivos, porque el alumno entiende exactamente hacia dónde va y por qué eso importa.

c. Desempeños de comprensión

Si pensamos en cualquier cosa que comprendemos bien y nos preguntamos cómo adquirimos ese conocimiento y cómo sabemos que lo comprendemos bien, encontramos que tres

elementos fundamentales siempre se encuentran presentes. Primero, sabemos que comprendemos porque *utilizamos* aquello que comprendemos; como dijimos al principio, cuando comprendemos podemos orientar exitosamente nuestra acción en el mundo. Por abstracto que sea el conocimiento, si no podemos emplearlo para hacer nuevas cosas con él (cosas físicas o mentales) es porque no lo comprenderemos bien. Segundo, para llegar a comprender algo necesitamos *retroalimentación* que nos permita cualificar nuestras teorías. Discutir con otras personas o experimentar en un laboratorio o con cosas de la vida cotidiana, son buenos ejemplos de retroalimentación; en efecto, estas actividades nos permiten establecer qué tan *buenas* son nuestras teorías. Tercero, para llegar a comprender se requiere *tiempo*; tiempo para que los estudiantes argumenten, investiguen, y articulen sus teorías. La comprensión, no se logra de la noche a la mañana; requiere práctica o, mejor aún, lo que podríamos llamar *práctica* (—reflexión-acción-reflexión-acción—...).

En relación a este punto, las investigaciones del Proyecto Zero mostraron que si en vez de pedirle a los estudiantes que reproduzcan los conocimientos aprendidos de manera casi idéntica, se les pide que utilicen el conocimiento aprendido y comprendido para producir un producto (un ensayo sobre un tema polémico, una obra plástica, el entablado de los pisos de unos salones con distintas formas geométricas, una historia o un cuento, etc.), no solamente se fortalece la comprensión misma porque el estudiante tiene que utilizar de manera creativa e ingeniosa esos conocimientos para resolver o crear una obra nueva y propia, sino que, además, tanto el estudiante como el maestro pueden tomar conciencia de las fortalezas y los vacíos de esta comprensión y reorientar los siguientes pasos de su aprendizaje.

Los desempeños de comprensión no deben entenderse desde la perspectiva activista y empirista de la escuela activa de principios de siglo, para la que la sola experiencia sensorial de hacer y tocar, promovía la comprensión. Los desempeños pueden darse dentro y fuera del aula pero en ambos casos lo que importa es que deben involucrar al estudiante activamente en ciclos de *pensar y hacer* cosas sobre el tópico generador y las metas de comprensión. En este sentido, las “cosas hechas” son una manifestación creativa de la comprensión y del dominio mental de lo que se conoce. Desde esta perspectiva, la pregunta básica que deben hacerse entonces los profesores, sería: ¿qué debo poner a *hacer* a mis estudiantes para que puedan poner en evidencia ante sí mismos y ante los demás qué es lo que comprenden y qué es lo que no comprenden?

d. Valoración continua y evaluación final

La valoración continua y la evaluación final son elementos fundamentales en la promoción y cualificación de la comprensión porque sólo cuando los desempeños propios son valorados por las demás personas y por uno mismo es posible fortalecer los logros y detectar los vacíos o contradicciones que requieren ser resueltos. Éstas son otras formas de retroalimentación. La crítica debe ser entonces precisa (hacer señalamientos concretos y detallados), crítica (hacer cuestionamientos pertinentes), constructiva (reconocer y señalar los puntos fuertes y buenos y tener una intención de apoyo y no de agresión) y sugerente (sugerir caminos de desarrollo o alternativas para solucionar problemas). De esta forma ayudamos al estudiante a mejorar su trabajo.

Ahora bien, la valoración orientada hacia la retroalimentación y no hacia la aprobación o la sanción⁴ debe ser **continua**. Esto significa, en primer lugar, que la valoración no debe “cerrar capítulos”; debe, por el contrario, servir para *orientar las acciones siguientes* tendientes a cualificar ese mismo trabajo. La retroalimentación implica entonces que los estudiantes puedan *volver muchas veces* sobre las mismas ideas y preguntas para desarrollarlas mejor. En segundo lugar, el carácter continuo de la valoración se refiere a que ésta debe valorar no sólo el resultado del trabajo en sí mismo, sino además el proceso desarrollado en relación con las metas y los hilos conductores definidos de antemano.

Sólo si el estudiante participa activa y libremente en esta evaluación podrá sentirla como una acción de apoyo y estímulo que lo involucra y compromete, y no como un juicio externo que califica o descalifica sus acciones y logros. Para que pueda participar de esta manera es indispensable que la valoración se haga de manera compartida a partir de criterios acordados con todos los estudiantes, atendiendo las metas de comprensión⁵ y que estos criterios sean públicos. En efecto, varias investigaciones del Proyecto Zero pusieron en evidencia que cuando los alumnos conocen con claridad los criterios y estándares para la evaluación *antes* en vez de *después* de la enseñanza, se vuelven poderosas pautas para que sepan cómo tienen que desarrollar sus trabajos, y esto les permite comprender mejor.



Cuando pretendemos dar retroalimentación, es importante hacer preguntas que le ayuden a la persona a comprender mejor y a mejorar su trabajo. Algunos ejemplos serían los siguientes: ¿Qué no he entendido de lo que la persona dice o hace? ¿Qué sería bueno que la persona clarifique? ¿Qué es lo que la persona pretende hacer y probar? ¿Cómo pretende lograrlo? ¿Qué clase de preguntas le puedo hacer que le permitan comprender mejor su producto de acuerdo con lo que *ella quiere* y con la manera que *ella* ha escogido para lograrlo?

Una vez que se haya dado buena retroalimentación por parte del profesor, compañeros y el estudiante mismo, es importante contrastar el resultado final con las metas y con los criterios de calidad acordados. Éste es el momento de la evaluación final. Para este momento, el tipo de preguntas pertinentes son las siguientes: ¿Qué me muestra el trabajo de mis estudiantes sobre los logros alcanzados en relación a las metas trazadas? ¿Cuál será la mejor manera de comunicar la evaluación para que realmente le ayude a mi estudiante? ¿Qué aspectos de la evaluación pueden ser desarrollados por el estudiante mismo y cómo?

LAS CUATRO DIMENSIONES DE LA COMPRENSIÓN

Por otra parte, la investigación mostró que la comprensión puede ser diferenciada en cuatro dimensiones y que tener en cuenta estas dimensiones para la preparación de las clases enriquece mucho la comprensión.

⁴ Lo que hasta ahora se ha considerado como aprendizaje, no se acerca suficientemente a las ideas de crecimiento, comprensión y desarrollo de los estudiantes. Por ello, las actividades de evaluación tradicionales no le ayudan al estudiante a juzgar en forma continua su propio progreso y no sirven para que el estudiante comprenda, sino para que se sienta juzgado y casi siempre inseguro.

⁵ Una muy buena estrategia para definir los criterios es a partir de los aspectos positivos o las fortalezas de los trabajos de todos los estudiantes. Al analizar esos aspectos positivos los estudiantes ven ejemplos de cosas buenas que ellos también pueden lograr.

a. La dimensión de las redes conceptuales

La comprensión se refiere siempre a contenidos temáticos específicos organizados en redes conceptuales que conforman la *teoría*. En relación con esta dimensión es importante plantearse la pregunta: *¿qué espero que el estudiante comprenda?*

b. La dimensión de los métodos de producción de conocimiento válido, convincente, justo o bello

La comprensión depende de las posiciones que se asumen para saber si las afirmaciones que se hacen y las decisiones que se toman están basadas en argumentos razonados, acertados, justos o bellos. Es decir, requiere analizar los métodos o caminos para llegar a hacer afirmaciones. Para esta dimensión el tipo de pregunta pertinente es: *¿cómo llega a comprender el estudiante?*

c. La dimensión de la praxis

La comprensión implica una relación directa entre una *práctica* que alimenta la *teoría* y una teoría que ilumina la práctica. Este proceso le da sentido y *propósito* al conocimiento porque lo conecta con las posibilidades de ser utilizado en la vida y en la orientación de mi acción en el mundo. Para esta

dimensión el tipo de pregunta pertinente es: *¿para qué queremos que el estudiante comprenda lo que queremos lo que el estudiante comprenda?*

d. La dimensión de la comunicación

Existen distintas maneras de comprender (inteligencias múltiples) (Gardner, 1983) y diversas *formas* de expresar lo que se comprende. La *comunicación* es parte fundamental de la comprensión porque implica, por un lado, comprender a la audiencia, saber a quién se dirige uno para crear la forma de comunicación más efectiva y potente; por otro lado, implica conocerse a sí mismo para saber cuál es la forma de comunicación con la que se tiene más habilidad. Para esta dimensión el tipo de pregunta pertinente es: *¿dadas ciertas circunstancias, cuál es la mejor forma de comunicar para que los demás también comprendan?*

Estos cuatro elementos y dimensiones resumen los rasgos esenciales de la experiencia de la comprensión, y de los saberes disciplinares. Ahora bien, cada uno de estos elementos y dimensiones debe ser imaginado, reconstruido y diseñado en el contexto de los diferentes campos disciplinares del aprendizaje dado que cada uno de ellos tiene metas, tipos de producción, redes conceptuales, métodos, propósitos y formas de comunicación particulares.



TELEREVISTA DE LA FEDERACIÓN COLOMBIANA DE EDUCADORES

SE TRANSMITE TODOS LOS DOMINGOS DE 8:00 A 8:30 A.M. POR EL CANAL "UNO"

SINTONÍCELO Y **ENCUENTRO** ALLÍ LA INFORMACIÓN Y COMENTARIOS SOBRE
LOS MÁS IMPORTANTES TEMAS SINDICALES, PEDAGÓGICOS, CIENTÍFICOS, CULTURALES.

**MAYORES INFORMES EN: SECRETARÍA
DE PRENSA Y COMUNICACIONES DE FECODE
TELÉFONO 3381711
CELULAR 033-3361610-FAX 2853245**

¿Qué es Pedagogía Conceptual?

MIGUEL DE ZUBIRÍA SAMPER¹⁾

Sicólogo, Director de la Fundación de Pedagogía
Conceptual *Alberto Merani*



PEDAGOGÍA CONCEPTUAL

PRIVILEGIA LO AFECTIVO SOBRE LO COGNITIVO

En la segunda parte del siglo XX floreció la revolución cognitiva y nacieron sus interdisciplinas (neuropsicología, neurolingüística, psicolingüística, entre otras). Sin embargo, en el ambiente académico actual hay varios indicios que anticipan la revolución afectiva para el siglo XXI.

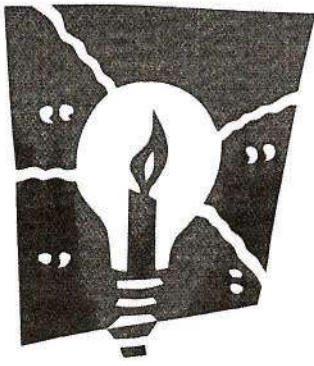
La revolución cognitiva derrotó al conductismo, para el cual el comportamiento humano lo explican “leyes” obtenidas de experimentos con ratas de laboratorio (cuyos cerebros pesan menos de un gramo, superándolos el nuestro ¡1.500 veces!)

La revolución cognitiva echó al baúl de las equivocaciones científicas la hipótesis de organismos sin mente (*de-mentes*) cuyo único propósito en la existencia era acumular reforzamientos positivos (comida, agua, sexo ... buenas calificaciones, palmaditas en el hombro) y evitar los castigos. En suma, derrotó la imagen mecanicista del hombre. Y reinstauró la complejidad en los aparentemente sencillos organismos caja-

negra. Una cosa es observar a una rata blanca, desabrida, presa durante generaciones para accionar la única palanca en una caja de Skinner, y otra muy distinta el comportamiento altamente complejo de una rata de alcantarilla defendiendo sus crías, olfateando recovecos, siguiendo rastros efímeros, seduciendo, criando... amorosa rata de alcantarilla con un índice cerebral muy cercano al humano.

Dicha revolución cognitiva trajo a la escena educativa el *aprehendizaje* en lugar del aprendizaje (clásico y operante), el pensamiento a cambio de la memoria, las operaciones mentales a cambio de la repetición monótona, las motivaciones intrínsecas, en reemplazo de las calificaciones y las palmaditas en el hombro.

¹⁾ Psicólogo. Director científico de la Fundación Internacional de Pedagogía Conceptual Alberto Merani. Director pedagógico del Instituto de Neurociencias Aplicadas, INEA. Vicepresidente Colegio Oficial de Psicólogos de Colombia.



La revolución cognitiva aplicada a la educación mutó a los pasivos alumnos clásicos en individuos que aprehenden, que aprehenden pensamientos y teorías, que razonan, inducen e hipotetizan y motivados desde adentro, intrínsecamente (maravilloso). Aunque llevado a la exageración por las corrientes constructivistas que florecieron con la crisis del conductivismo. Para los constructivismos, en lugar de *a-lumnos* (sin luz propia), los niños preescolares se transformaron en constructores activos, originales y genuinos de conocimiento, idénticos a los científicos (absurdo).

La revolución cognitiva ya rindió todos sus frutos, piensan algunos. Aunque olvidó ni más ni menos que el *corazón* humano. Olvidó que los niños, los jóvenes y los humanos, sin distinguos de edad, son seres apasionados, entusiastas, con metas, con anhelos, angustias, que buscan darle sentido a sus vidas. Olvidó que el intelecto sirve a las pasiones... o no sirve para nada.

Menos mal "...en el ambiente académico actual asoman varios indicios anticipando la *revolución afectiva* durante el siglo XXI". Si bien nos llevó dos décadas reconocer la importancia capital del sistema afectivo, en esta línea de acción se inscribe pedagogía conceptual.

Claro, dominar mentefactos nocionales, proposicionales, conceptuales ...es vital, con sus correspondientes y muy sofisticadas operaciones intelectuales asociadas. No lo discutimos hoy. Sólo que *cuáles* nociones, pensamientos y conceptos deben habitar la mente de cada joven lo decide únicamente su

sistema afectivo: sus pasiones, entusiasmos, metas, anhelos, angustias, su sentido de vida. El intelecto sirve a las pasiones... o no sirve. La manera en que usted, su cerebro, lee este artículo, es fácil de explicar mediante un juego de operaciones intelectuales, es cierto. Pero, *por qué* lo lee. Sí. ¿Por qué lo lee? Por su sistema afectivo. Esto es, sus pasiones, entusiasmos, metas, anhelos, angustias, su sentido de vida. Según entrevio genialmente el maestro Jean Piaget, hace más de cinco décadas atrás: "El intelecto pone los medios, la afectividad, los fines". La revolución afectiva en gestación nos explicará los fines que rigen a los seres humanos... Y cómo educar hombres y mujeres plenos afectivamente: *apasionados, alegres y amorosos*.

Si usted cree que tiene, hoy, sentido y significado humano, educar estudiantes apasionados, alegres y amorosos (*¿cómo?*), posiblemente más que conocedores de geografía, historia o trigonometría, le invito a una reflexión introductoria a la actual pedagogía conceptual, para la cual: **el intelecto sirve a las pasiones, o no sirve para nada.**

Pedagogía conceptual se fundamenta en la teoría evolutiva de la mente humana, que la explica como unidad dinámica con tres sistemas: afectivo, cognitivo y expresivo, armados por instrumentos y operaciones mentales.

¡Asume pedagogía conceptual que la mente humana resulta un producto rediseñado por millones de años, cuando menos los pasados seis millones, las últimas 300.000 generaciones de hombres y mujeres! Esa mente humana con sus instrumentos y operaciones mentales² funciona mediante el maravilloso cerebro humano, ante el cual el más reciente macrocomputador dibuja un juego infantil, alejadísimo de alcanzar la complejidad cerebral de la más miserable e "instintiva" hormiga.

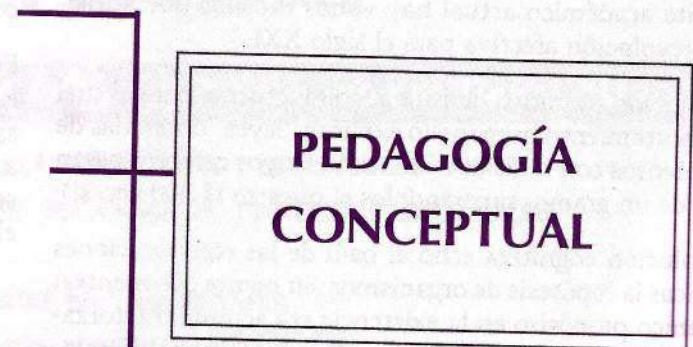
² Desenterrados por la revolución cognitiva, que lastimosamente omitió los recíprocos instrumentos afectivos y sus operaciones.

1. Teoría:
Neuropsicología evolutiva de la mente humana
 - aparato afectivo, cognitivo y expresivo
 - Instrumentos y operaciones

2. Método:
 Modelo del hexágono

3. Ideal:
 Educar individuos plenos:
 afectiva: apasionados, alegres y amorosos

Cognitiva: brillantes,
 expresivamente talentosos



Para bien y para mal, es imposible acceder a los fundamentos de pedagogía conceptual sin estudiar cómo funciona el cerebro y la mente (neuropsicología) bajo una lente evolutiva, en su proceso de conformación.

Enorme trascendencia posee entender la mente humana configurada por tres sistemas. Los sistemas cognitivo, expresivo y afectivo.

A cambio de elementales funciones psíquicas como percibir, registrar y memorizar enormes volúmenes de información, el sistema cognitivo se ocupa de *apre-h-ender instrumentos de conocimiento* (nociones, pensamientos, conceptos, precategorias, ...), que alimenten la memoria semántica para comprender el mundo y de adquirir potentes *operaciones intelectuales* (analizar, inducir, deducir, ...), esto es, desplegar al máximo sus *competencias intelectuales*. Por tal motivo, qué y como enseñar instrumentos de conocimiento y operaciones intelectuales preocupó a los más destacados psicólogos y pedagogos el pasado siglo XX. Vigostsky, Piaget, Freire, Bruner, Ausubel, Novack, Gardner...

Al sistema expresivo le corresponde convertir pensamientos a *lenguaje* y afectos a *lenguaje*. Lenguaje gracias al cual es posible la cultura humana. En caso contrario, los pensamientos y los sentimientos de nuestros maestros (Sócrates, Aristóteles, Platón, Galileo, Copérnico, Newton...) hubiesen permanecido como meras subjetividades en sus cerebros y en sus corazones, muertos al morir sus cuerpos efímeros, sin lograr polinizar nuestras mentes con sus enseñanzas. Y sin sus enseñanzas y sin las enseñanzas de otros hombres y mujeres nuestra mente no alcanzaría el estatus humano, permaneceríamos como simples primates antropomorfos, dotados con un gigantesco cerebro de lujo. ¿Para qué? Para nada. Gracias al sistema expresivo de sus profesores, nuestros alumnos se humanizan al permitirles entrar en contacto y beber de la fuente única y regia del conocimiento: las enseñanzas de los viejos maestros, maestros de la humanidad. La idea es que nuestros alumnos a su vez se conviertan en profesores y alguno de ellos en maestro. Para lo cual deben desplegar al máximo sus *competencias expresivas*.



Por último, mas no menos importante, el sistema afectivo dirige a cada individuo, a cada momento de la existencia: decide qué hacer y qué no con los escasísimos años grabados en nuestra célula primordial. Y para dirigirnos emplea millares de instrumentos afectivos (emociones, sentimientos, actitudes, valores, etc.) y echa a funcionar intrincadas operaciones (valorar, optar, atribuir).

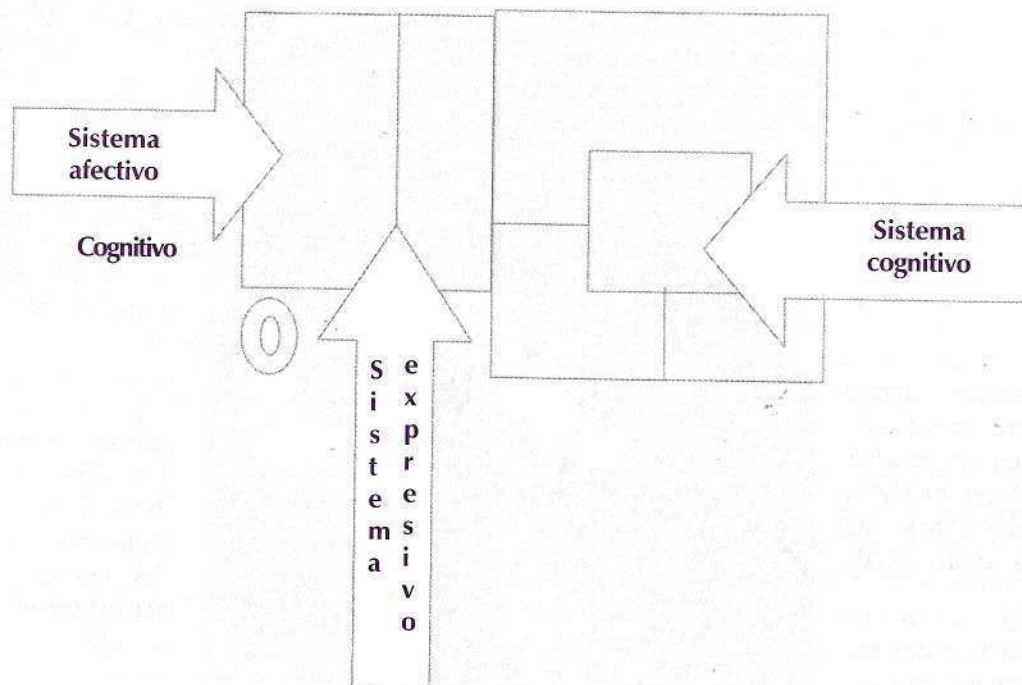
Triunfar o fracasar en la vida reside en gran parte en realizar las óptimas valoraciones, opciones y atribuciones... como reiteró tantas veces el maestro Aristóteles: "con la persona adecuada, con el propósito adecuado, en el momento adecuado, con la intensidad adecuada", en las diversas esferas de la

vida: educativa, amorosa, familiar, intelectual, laboral, productiva, paternal.

Menos mal, tanto los instrumentos afectivos (emociones, sentimientos, actitudes, valores, etc.) como las operaciones, se *apre-h-enden*. Y, en consecuencia, pueden ser enseñados a los niños y a los jóvenes en formación. Para lo cual deben enseñar *competencias afectivas*.

La escuela y los profesores podemos enseñar instrumentos afectivos y operaciones afectivas. Debemos hacerlo, pues las familias destruidas son incapaces de hacerlo. Incapaces de desarrollar el decisivo sistema afectivo humano, del cual dependerá en enorme medida el destino o el fracaso existencial de cada niño, de cada niña. Aun cuando todavía no sepamos cómo hacerlo. ¿Cómo educar en instrumentos afectivos (emociones, sentimientos, actitudes, valores, etc.)? ¿Cómo echar a andar las intrincadas operaciones («valorar», «optar», «atribuir»)? Nosotros, profesores adiestrados en enseñar matemáticas, o biología o ciencias sociales...





Aún así, ¿puede existir en educación algo con mayor prioridad, hoy?... ¿Hoy, cuando millones de niños carecen de padre, carecen de hermanos, hijos-únicos, y cuentan con madres con dedicación muy parcial para la naturaleza primate de las crías humanas?

EL IDEAL ÚLTIMO DE PEDAGOGÍA CONCEPTUAL ES CONTRIBUIR A EDUCAR SERES HUMANOS

i) plenos afectivamente (apasionados, alegres y amorosos), ii) brillantes-cognitivamente y iii) talentosos-expresivamente.

El ideal de ser humano que propugna la pedagogía conceptual concuerda con la naturaleza mental humana triple: afectiva, cognitiva y expresiva.

Pedagogía conceptual propone educar seres humanos plenos afectivamente. Cuando menos, individuos apasionados, alegres y amorosos.

Apasionados, esto es, involucrados a fondo, "comprometidos hasta mancharse". Apasionados comenzando con sus primeras opciones lúdicas y juguetonas infantiles, siguiendo hacia las primeras opciones motivacionales en primaria y concluyendo provisionalmente con la formulación de un sólido proyecto de vida al finalizar su secundaria. Proyecto de vida que acoja y contemple opciones en las diversas esferas de la vida futura (no únicamente vocacional): educativa, amorosa, familiar, intelectual, laboral, productiva, paternal. Seres "enrumbados".



ALEGRES, CON UNA MIRADA OPTIMISTA FRENTE A LA VIDA

Y amorosos, esto es, dotados con plena inteligencia emocional interpersonal: orientados a apreciar a sus semejantes, que cuentan con instrumentos para conocerlos y diestros en las interacciones individuales (compañerismo, amistad, pareja).

Pedagogía conceptual propone educar seres humanos brillantes-cognitivamente, a cambio de almacenadores informativos, lo cual obliga a dotarlos con herramientas y operaciones conceptuales a fin de comprender el mundo, la sociedad y a sí mismos. Con una sólida y conceptual³ formación en ciencias del mundo (lógico-matemáticas y naturales), en ciencias de la sociedad (antropología, sociología, política, ética e historia) y en ciencias humanas (psicología y ciencias cognitivas).

Aun cuando a la par jóvenes que comienzan a especializar buena parte de su cerebro en una dirección intelectual general, precisamente, hacia ciencias del mundo, o ciencias de la sociedad, o ciencias del hombre... u otras opciones. Los enormes 1.500 gramos de materia neuronal son insuficientes para aprehender el volumen colosal de conocimiento que comporta cada una de estas grandes áreas, si acaso un fragmento de ellas. Para, siguiendo a José Martí, lograr que nuestros alumnos "...Se paren sobre los hombros de los gigantes que les precedieron, para desde allí mirar algo más lejos".

³ De allí su denominación inicial: pedagogía conceptual.

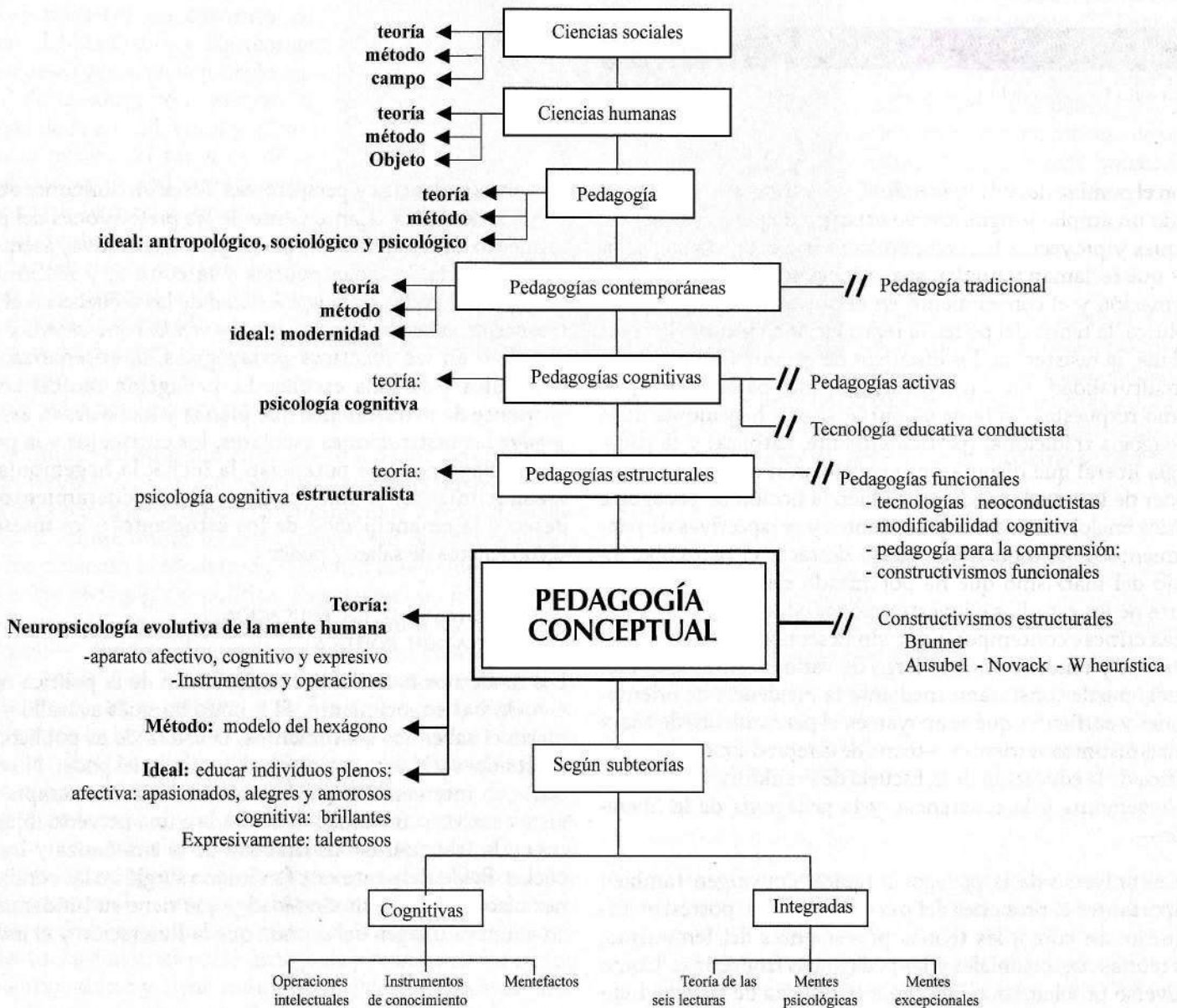
En consonancia con lo anterior, y por último, pedagogía conceptual propone educar seres humanos talentosos. Adultos que dominen expresivamente alguno de los mayores lenguajes en que se expresan las disciplinas científicas, tecnológicas o artísticas.

Como método educativo, la pedagogía conceptual aplica el modelo del hexágono, el cual identifica en todo acto educativo seis componentes secuenciales: i) propósitos, ii) enseñanzas, iii) evaluación, iv) secuencia, v) didáctica y vi) recursos.

En consecuencia, el núcleo de toda propuesta educativa se localiza en los propósitos. Ellos determinan a los restantes

componentes. Entre otros, el peso asignado a los *propósitos* y al *qué enseñar* diferencia radicalmente a la pedagogía conceptual de demasiadas propuestas constructivistas, muy orientadas metodológicamente, las cuales privilegian un componente curricular, los métodos y las didácticas

Hasta ahora comenzamos a abordar un lado del mentefacto conceptual [*pedagogía conceptual*], restan las supraordinadas, las exclusiones y las infraordinadas. Con esta observación presente, propongo el mentefacto conceptual completo, aunque sin los respectivos pensamientos..



De la teoría crítica a la pedagogía radical

La filosofía política de la nueva educación pública

JORGE GANTIVA SILVA¹

Secretario Ejecutivo del Ceid-Fecode

Con el nombre de *pedagogía radical*, genéricamente se ha agrupado un amplio y significativo espectro de perspectivas, enfoques y proyectos teóricos, epistemológicos y socio-políticos que reclaman y fundan sus visiones sobre las escuelas, la formación y el conocimiento en el universo complejo de la política, la teoría del poder, la reproducción cultural, la hegemonía, la resistencia, los discursos de género y raza y la interculturalidad. En sentido estricto, este paradigma surge como respuesta a la larga y contradictoria hegemonía de la pedagogía tradicional (particularmente, católica) y la pedagogía liberal que disputaron y controlaron el escenario y el poder de la escuela moderna. Si bien la noción de pedagogía crítica engloba una serie de corrientes y perspectivas de pensamiento de la modernidad, cabe destacar el particular influjo del marxismo que ha potenciado e iluminado buena parte de los estudios e investigaciones educativas y pedagógicas críticas contemporáneas, sin desconocer sus tensiones internas y tendencias. A lo largo de varios lustros, esta presencia puede constatarse mediante la incidencia de orientaciones y corrientes que se apoyan en el pensamiento de Marx en sus distintas vertientes —teoría de la reproducción, la teoría crítica de la educación de la Escuela de Frankfurt, la teoría de la hegemonía y la resistencia, y la pedagogía de la liberación—.

En el universo de la pedagogía radical convergen también importantes expresiones del psicoanálisis y el postestructuralismo; así como, las teorías provenientes del feminismo, las teorías postcoloniales y las pedagogías fronterizas. Como universo problemático incorpora la riqueza de las experiencias vividas, los discursos críticos de la crisis de la modernidad y las transformaciones epocales de la sociedad, el conocimiento y la cultura. Tiene la virtud de abrir un panorama

rico en experiencias y perspectivas. Posee un horizonte abierto y plural. Dista tajantemente de las pretensiones del pensamiento *único*; edifica un paradigma alternativo, asentado en la historia, la lucha política y la cultura, y reafirma el discurso del poder en la *internalidad* de las escuelas en el horizonte de saber y conocimiento —*vivido, representado y disputado*— en las prácticas pedagógicas, la enseñanza, los currículos y la vida escolar. La pedagogía radical como corriente de pensamiento que piensa y lucha *desde, en, por y sobre* las instituciones escolares, los currículos y la práctica pedagógica que potencian la lucha, la hegemonía, el reconocimiento, la imaginación, el empoderamiento, el deseo y la emancipación de los estudiantes y los maestros como sujetos de saber y poder.

LA CENTRALIDAD DE LA EDUCACIÓN COMO RELACIÓN POLÍTICA

Los modernos inventaron la centralidad de la política en la escuela y el conocimiento. El mundo burgués avasalló y sometió el saber, los sentimientos, la esfera de lo público, las profesiones y la vida cotidiana al dominio del poder. No obstante, la intervención política en la educación siempre fue vista como una intromisión indebida o una perversa injerencia en la “sacrosanta” neutralidad de la enseñanza y las escuelas. Evidentemente este fenómeno surgió en las condiciones históricas de la modernidad y que tiene su fundamento en la nueva imagen del mundo que la Ilustración y el indus-

¹ Filósofo. Universidad Nacional de Colombia. Secretario ejecutivo del Ceid-Fecode. Autor de varias obras y publicaciones sobre filosofía política y pedagogía.

trialismo construyeron sobre el saber, la cultura y la sociedad. Con la excepción de la Revolución Francesa, que reconoció y estableció la correspondencia entre la pedagogía y la política², las pedagogías tradicionales, liberales y funcionalistas han utilizado la socorrida teoría de la “neutralidad valorativa” de la educación para negar la pertinencia del poder en las escuelas y el conocimiento³. Si bien el liberalismo y las teorías burguesas destacan la función social de la educación, valoran el papel de la socialización y admiten el influjo del Estado y de la sociedad en general sobre la enseñanza y la formación, no explican, no obstante, el complejo mundo de las relaciones sociales, las luchas y los conflictos, la estructura clasista de la sociedad, la irrupción de fenómenos como la raza, el género, las culturas, las tecnologías y las comunicaciones.

El conjunto de estas dimensiones constituye una constelación teórica, representada en una serie de “construcciones sociales basadas en supuestos normativos y políticos específicos”, como anota Henry Giroux⁴. Sin olvidar la huella de los clásicos⁵, la modernidad inventó la relación conflictiva entre pedagogía y política. Regularmente, la pedagogía—desconocida o simplemente reducida al dominio instrumental—, olvida o desprecia su condición creadora de saber y poder. Con el influjo de las corrientes críticas de la educación, del marxismo y de los enfoques radicales, la pedagogía ha logrado un reconocimiento histórico en la afirmación de su condición social, estatuto histórico de saber y funciones crítico-liberadoras. La política, en vez de avasallar la pedagogía, la ha potenciado y redimensionado, sin sustituir su espacio específico de saber y poder. De igual manera, la pedagogía—atormentada por el dominio técnico e instrumental—, insiste en situar sus posibilidades en el terreno de la autonomía, la libertad, la creación y el pensamiento. La dialéctica entre pedagogía y política no ha cesado de enriquecerse y tiene múltiples y diversos aspectos críticos. Gramsci sostuvo que “la relación pedagógica no puede ser reducida a relaciones específicamente ‘escolares’ por las cuales las nuevas generaciones entren en contacto con las



viejas y absorban sus experiencias y valores históricamente necesarios, ‘madurando’ y desarrollando una personalidad propia, histórica y culturalmente superior. Esta relación existe en toda la sociedad en su conjunto... Cada relación de ‘hegemonía’ es necesariamente una relación pedagógica⁶. Dicho de otra manera, la pedagogía tiene un estatuto de saber y una especificidad que recrea la política y la historia en su mismo proceso de constitución como fuerza “molecular” o de hegemonía.

EL CÍRCULO DE LAS TEORÍAS DE LA REPRODUCCIÓN

El entendimiento sobre la dimensión política como universo conflictivo de la escuela y del conocimiento

genera en el seno de las teorías críticas distintas valoraciones, tensiones y enfoques. Como hemos señalado, dos grandes tradiciones del pensamiento moderno se han dispu-

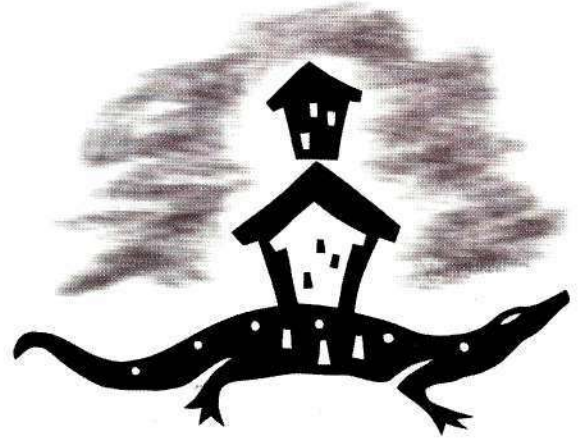
² Esta idea es sugerida por Winfried Böttcher en “Sobre la relación entre política y pedagogía” (Revista *Educación*, Universidad de Tübingen). Cf. Jorge Gantiva Silva, “La Ilustración, la escuela pública y la Revolución Francesa”, *Revista UN*, 21, 1989.

³ En *El Manifiesto*, Marx y Engels sostienen: “Los comunistas no han inventado esta ingerencia de la sociedad en la educación, no hacen más que cambiar su carácter y arrancar la educación a la influencia de la clase dominante”, Ediciones en Lenguas Extranjera, Pekín, p. 55.

⁴ Cf. Henry Giroux, *Teoría y resistencia en educación. Prólogo de Paulo Freire*, México, 1992, Siglo XXI, pp. 72 y ss.

⁵ Así, Platón, por ejemplo, inauguró en *La República* el discurso de las relaciones entre la política y la pedagogía al proponerse la realización del Estado ideal a través de la educación universal de los libres y al establecer las virtudes y el tipo de enseñanza según las clases sociales del orden vigente. El esclavismo había establecido la *paideia* como discurso y práctica de hegemonía.

⁶ Gramsci, *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*, Buenos Aires, p. 32.



tado el escenario comprensivo de la visión crítica radical: el marxismo y el postestructuralismo. En el interior de cada una de estas corrientes existe una larga y aguda polémica en torno al significado y papel de las escuelas y el conocimiento. Aunque la dominancia de la política sobre el universo de la escuela es regularmente aceptada, persisten, no obstante, importantes diferenciaciones entre la diversidad de tendencias y autores. En términos generales, estas orientaciones críticas admiten la teoría según la cual las instituciones escolares, el saber y la enseñanza, son lugares de reproducción del orden existente y de resistencia ante el control y hegemonía de los grupos dominantes y del sistema capitalista (Escuela de Frankfurt, Althusser, Boweles y Gintis, Baudelot y Establett, Pierre Bourdieu, Basil Bernstein; y quienes desde la perspectiva de Gramsci, Freire, Giroux, McLaren, reafirman el ámbito de la lucha y la creación, la contrahegemonía y la contestación alternativa que los grupos subalternos y excluidos, los maestros y los estudiantes, logran desarrollar y posicionar precisamente a partir de las luchas sociales, académicas, teóricas y culturales. En este sentido —en el seno de la pedagogía crítica—, estos dos grandes núcleos de pensamiento disputan la hegemonía y la direccionalidad de las relaciones entre pedagogía y política.

a) *Teorías de la reproducción social.* Se apoyan en la idea de la sobredeterminación de las relaciones capitalistas de producción y de la inculcación ideológica. Estos autores enfatizan las funciones reproductoras de la escuela en el orden del trabajo asalariado, la subordinación política y la enajenación ideológica. En su óptica la *reproducción* de las “condiciones de producción” responde a la lógica del proceso general del capitalismo (producción, acumulación y reproducción). Estas condiciones articulan entonces la producción de valores para el mantenimiento de las relaciones de producción, la combinación del uso de la fuerza y de la ideología para consolidar la hegemonía y la producción de habilidades, destrezas y conocimientos en el marco de la reproducción del trabajo capitalista. Con base en la teoría de la automatización y autorregulación del Estado que conduce a la conformación de su propio aparato represivo (ejército, policía, cortes, cárceles), el principal representante de este enfoque —Althusser— postula la estructuración de los “aparatos ideológicos de Estado” que producen el poder y la dominación ideológica a través de las escuelas, la familia, los medios masivos de comunicación, la Iglesia, etc. En este esquema la teoría sobre la ideología adquiere un papel relevante, toda vez que las prácticas ideológicas sellan los procesos materiales y portan ellas mismas una existencia material a través de los símbolos, los rituales y los procesos sociales. La ideología configura un sistema de representaciones imaginarias en relación con las

condiciones reales de existencia. La ideología en la teoría althusseriana se torna negativa, inconsciente, pasiva, receptora y mixtificadora. Su enfoque despoja a la ideología de la fuerza creadora y al sujeto de su potencia histórica.

b) *Teorías de la reproducción cultural.* Se trata del enfoque propuesto por Bourdieu y Passeron, Bernstein, entre otros, que propone superar las enormes limitaciones reduccionistas de los teóricos de la reproducción social. En la medida en que éstos no logran elaborar una teoría de la conciencia y la cultura, los pensadores de la reproducción cultural han realizado una significativa contribución al surgimiento de una sociología crítica del currículo que articula la lógica de la dominación con el universo de las escuelas, el “capital cultural” de las instituciones, la simbología, el lenguaje y los modos de vida. Las escuelas en vez de ser consideradas como un reflejo de la estructura económica son instituciones simbólicas que desempeñan funciones de reproducción de la cultura dominante, mediante la “violencia simbólica”. El discurso de la escuela adquiere una dimensión de sutileza y sentido simbólico que promueve la desigualdad a través de la ideología de la objetividad y la justicia, al igual que dista de la mera transmisión neutral y objetiva del conocimiento alcanzado. Los conceptos de “capital cultural” y “*habitus*” explican los distintos modos de comportamiento, significados, estilos de vida, formas de pensar, costumbres, que los grupos dominantes imponen mediante la “arbitrariedad cultural”. El *habitus* se refiere a la gramática social (gusto, conocimiento, conductas) inscritos en la lógica de la dominación, en el cuerpo y en el pensamiento como esquemas permanentes.

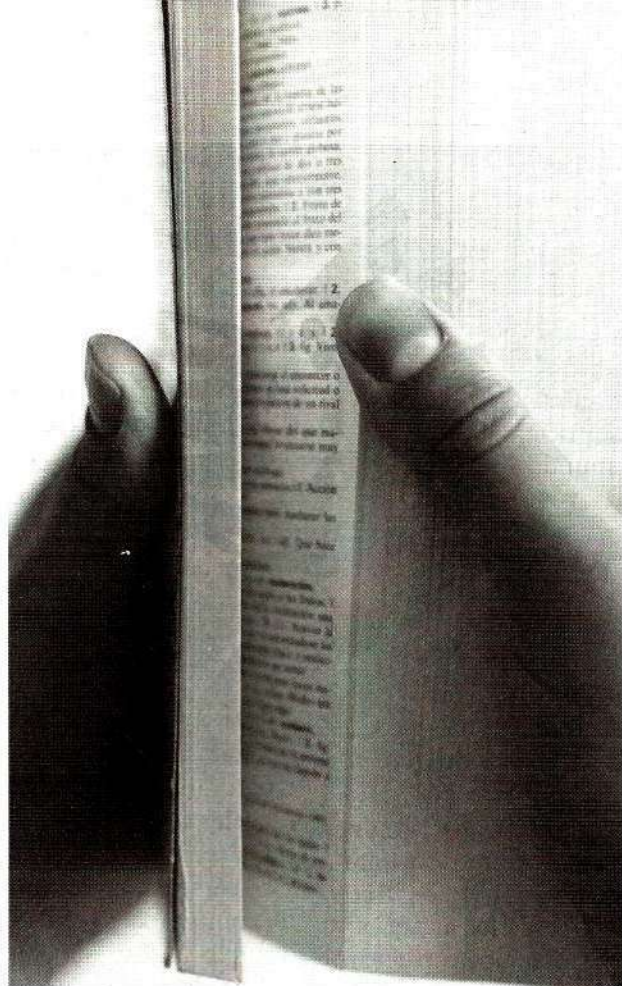
La teoría de Basil Bernstein se inscribe en esta perspectiva y amplía los postulados básicos del enfoque de reproducción cultural. En su opinión los currículos, la pedagogía y la evaluación seleccionan, distribuyen, inculcan y reproducen los mensajes de los grupos dominantes como estructuras subyacentes para el control social. Las escuelas organizan, entonces, un código de relaciones de poder y autoridad que integra y cohesionan al sistema dominante. Según Bernstein el *código integrado* domina la lógica de las sociedades capitalistas, el cual vehiculiza esta integración mediante la clasificación y la estructuración. La primera

de éstas, aborda la “relación entre contenidos”, es decir, registra el grado de consistencia en la construcción y permanencia de los límites entre las diferentes categorías, conceptos, nociones y visiones. Entre tanto la estructuración alude a la relación pedagógica, al control y poder de maestros y estudiantes en torno a la organización, ritmo y regulación del tiempo de conocimiento⁷.

Estos estudios contribuyeron a superar el determinismo económico, el desprecio por la conciencia y la cultura y, de otra parte, señalaron el significado de la *autonomía relativa* de las escuelas. Sin embar-

go, la manera como Bourdieu y Bernstein abordan la lógica de la dominación configura un círculo demasiado estrecho que impide desplegar una serie de posibilidades creativas en el seno de las escuelas; y limita la fuerza creadora de la subjetividad, potenciada por las luchas contrahegemónicas de maestros, estudiantes y ciudadanos. En la teoría de la reproducción cultural la lógica del capital se torna en un círculo que cierra las potencialidades políticas de transformación que los sujetos sociales logran alcanzar mediante la intervención humana, el potenciamiento y la hegemonía de los grupos subalternos. Estas perspectivas desenmascararon los procesos de dominación, la hipocresía y la falacia de la neutralidad y objetividad de los grupos gobernantes y sus estrategias de control y manipulación; sin embargo, basaron sus análisis en consideraciones reduccionistas y terminaron por limitar las posibilidades de lucha y creación en las escuelas, los procesos de enseñanza, el conocimiento, la evaluación, las prácticas pedagógicas, el reconocimiento de las instituciones, los currículos y la imagen del mundo.

c) *Las teorías de la resistencia*. Sobre la base de los conceptos de *conflicto y resistencia* y el rechazo al funcionalismo, los pensadores críticos de la resistencia emprendieron una labor consistente en replantearse los términos de la relación entre las clases, las circunstancias socio-históricas, las determinantes ideológicas y las estructuras de dominación política. Sus preocupaciones se orientaron a comprender los mapas de significado, los rituales, el lenguaje, la invisibilidad de los contextos y los entendimientos sobre política cultural. Confrontando las limitaciones de las teorías de la reproducción social y cultural, estos estudios rescataron la noción de “autonomía relativa” como lugar y momento no reproductivo, sino cons-



titutivo de la intervención humana. Es decir, el espacio fue considerado como un lugar en disputa, y la dominación una relación contradictoria entre gobernantes y gobernados, que se extiende en el interior de cada uno de ellos. Las escuelas no son espacios *a priori* al margen de la lucha, la oposición y la crítica. Sin embargo, como lo dice Giroux, “los sitios sociales como ‘espacios’ en los que la cultura dominante es enfrentada y desafiada por grupos subordinados, esos estudios no han conceptualizado adecuadamente la génesis de las condiciones que promueven y refuerzan los modos contradictorios de resistencia y lucha”.

Y agrega: “no todas las conductas de oposición tienen un ‘significado radical’, ni toda conducta de oposición está enraizada en una reacción a la autoridad y a la dominación”⁸.

La resistencia sola no basta; pues sería paralizante si carece de la intervención humana. Indaga por las formas como actúan las subjetividades desde las instituciones, la vida cotidiana, los discursos, los estilos de trabajo y las prácticas pedagógicas. En la resistencia existe la diversidad, las particularidades y los tipos de agenciamientos. Los propios sujetos educativos —maestros y estudiantes— ofrecen una riqueza cultural, formativa y social muy amplia que requiere ser reconocida a fin de evitar los estereotipos e idealizar el papel de cada uno de los protagonistas de las escuelas. Amén de lo anterior, las teorías de la resistencia —igual que los anteriores grupos de la reproducción—, desatienden los problemas complejos relacionados con la producción de conocimientos, los currículos, las prácticas pedagógicas y la institución escolar. Aunque la resistencia es una opción de pensamiento y práctica pedagógica que reconoce la política, estos estudiosos —según Giroux— no logran “situar la resistencia de movimientos específicamente políticos”. Desconocen, la significación del papel del género, la raza y la interculturalidad. El desconocimiento de la categoría de patriarcado puede conducir a una aceptación tácita de la lógica de dominación del capitalismo. A la falencia de una teoría orgánica de

⁷ Cf. Basil Bernstein, *Hacia una sociología del discurso pedagógico* (Edit. Mario Díaz y Nelson López), *Seminarium*, Magisterio, 2000.

⁸ Giroux, *Teoría y resistencia*, p. 137.

las subjetividades, se acompaña una ausencia completa de la teoría sobre la conciencia y la personalidad, la psicología y el mundo de la cultura.

LA HEGEMONÍA Y LA RESISTENCIA COMO ESTRUCTURA ANALÍTICA

Gramsci es el filósofo que con frecuencia se cita para formular una perspectiva crítica y dialéctica de la educación y la pedagogía. La tesis según la cual la filosofía de la praxis “es una filosofía que es también una política y una política que es también una filosofía”, establece el principio de conexión entre la interpretación y la transformación de la realidad. En el filo de la modernidad capitalista —años veinte y treinta— analiza la magnitud de la crisis de la cultura y la escuela burguesa, aborda los alcances y limitaciones de la pedagogía activa, organiza una estructura analítica consistente en ofrecer una teoría que supere el círculo del determinismo y el reduccionismo. La *hegemonía* es la categoría central de análisis con la cual explica la educación, la pedagogía y la cultura en el contexto de la configuración del “bloque histórico”. Se trata de los procesos y formas como las clases sociales, las subjetividades y las instituciones establecen la dirección intelectual y moral sobre la base de las “concepciones del mundo” en conflicto y en disputa de su reconocimiento y consentimiento. En sentido clásico las teorías del poder destacan el momento del dominio, la dictadura y el control, dejando de lado los ámbitos significativos como el “sentido común”, las tradiciones y experiencias de las culturas populares, el consenso de los grupos subalternos, el papel de los intelectuales, los procesos productivos y las relaciones internacionales.

Si bien Gramsci argumenta la universalidad de la relación pedagógica y señala la ruta para superar las visiones meramente “moleculares” de la pedagogía, defiende y desarrolla el concepto de educación pública en torno a la noción de “escuela única, laica y democrática”; propugna por una reforma intelectual y moral; aborda el estudio de las generaciones entre viejos y jóvenes, y destaca en particular una postura en torno a la función de la juventud y propone una teoría de la “personalidad histórica” (distinción entre individualismo, individualidad o personalidad). Con base en estos elementos constitutivos del “*principio educativo*” asume la comprensión de las conflictivas relaciones entre disciplina, autoridad, libertad y trabajo; la combinación entre escuela de cultura y vida moral; el estudio de la lengua y los dialectos; la crítica a la infantilización de la pedagogía, y exige tratar a los niños como seres razonables; la superación de la pedagogía activa por la pedagogía creativa; el papel del conocimiento científico y las experiencias científicas en la es-



cuela; la valoración de la ciencia y del trabajo escolar; el reconocimiento de la didáctica; la comprensión de los juguetes modernos como el mecano; la didáctica de la historia, la filosofía y las lenguas; el estudio de la lógica; la apropiación de la gramática y la oratoria. En sus *Cartas de la cárcel* perfila una pedagogía que redimensiona las “relaciones moleculares” en el contexto de la hegemonía.

De otra parte, Giroux, McLaren y otros recuperan la categoría de *resistencia* como razonamiento teórico para estructurar un “nuevo marco de referencia” que examine las escuelas como lugares sociales de lucha y contestación, particularmente de los grupos excluidos y subalternos. Desde esta perspectiva, retoma el concepto de intervención humana como proceso abierto, crítico y plural de las subjetividades que buscan superar las visiones estáticas y pasivas en relación con la lógica de la dominación. En este universo resultan pertinentes y potencian las relaciones de saber y poder: las intencionalidades, la conciencia, las significaciones, las valoraciones del comportamiento, la visibilidad e invisibilidad de los discursos. La noción de poder deja de ser negativa para ser comprendida como práctica y ejercicio sobre y por la gente en contextos y relaciones de dominación determinados. En el esquema de recomposición del paradigma crítico de la pedagogía, se requiere una noción comprensiva, dialéctica de la intervención humana que representa la dominación desde una visión dinámica e histórica que reconoce y asume el antagonismo, el conflicto y la lucha. El sujeto social no desaparece, a la manera de los postestructuralistas, sino que, por el contrario, reafirma su constitución y potencia en el horizonte de las clases, los actores sociales y creadores de la historia. No es un ente pasivo, ni un simple instrumento o reflejo pálido de las fuerzas históricas. Marx recuerda que “la historia nada hace”; “sólo el hombre es el que hace la historia” bajo determinadas relaciones sociales de producción y según el principio de emprender las tareas históricas que puede realizar.

Giroux sugiere la formulación de un *nuevo principio educativo* sobre el soporte de la categoría de resistencia inmersa en la profunda significación de las luchas, conflictos y agenciamientos de clase, raza y género. “El valor del constructo de la resistencia —sostiene Giroux— reside en su función crítica, en su potencial para expresar las posibilidades radicales contenidas en su propia lógica y los intereses contenidos en el objeto de su expresión”⁹. La noción de resistencia no está

⁹ Giroux, *Teoría y resistencia*, p. 146.



reservada para conductas genéricamente llamadas de “oposición”; sino que, por el contrario, aluden a un marco de referencia que articula un “momento de crítica y una sensibilidad potencial hacia sus propios intereses; esto es, un interés en el proceso de desarrollo de la conciencia radical y en la acción colectiva crítica”. Su raíz epistemológica es antipositivista y crítico-materialista. Dista del pragmatismo y del constructivismo. Su punto de vista gira en torno a la idea de que la escuela es un lugar de contestación y posicionamientos; lo que Gramsci civil —en lenguaje figurado— relacionó con la noción de “sociedad civil” como escenario de “casamatas” y “trincheras” en la “guerra de posiciones”. En la disputa de hegemonía, el conocimiento, las prácticas pedagógicas, la evaluación y la cultura escolar expresan los modos y los grados de dominación y lucha, control y resistencia, imposición y contrahegemonía.

En esta perspectiva cobra un valor central la discusión en torno al saber pedagógico, los modos y los métodos pedagógicos. La pedagogía no podrá girar en torno a la idea positivista de la “neutralidad valorativa” y la racionalidad instrumental. En la pluralidad de la enseñanza y en la diversidad de los aprendizajes se expresan multitud de posicionamientos y alternativas de clase, raza y género que los sujetos educativos y las escuelas portan, reafirman, superan, niegan, contraatacan, resisten o hegemonizan. La escuela no es el reflejo mecánico de la sociedad, sino el mundo de la vida socialmente creado. Las escuelas hablan no sólo de la sociedad existente, sino que el habla de las escuelas es so-

cialmente vivido. Lo social no es la externalidad de la escuela, ni lo político el afuera de la teoría del poder. Haciendo una analogía con una expresión de Toni Negri la pedagogía “no tiene afuera, tampoco adentro”. Se trata de la superación de las relaciones moleculares de la pedagogía que Gramsci analizó a partir de las transformaciones del capitalismo.

LO PÚBLICO Y LA FORMACIÓN DEMOCRÁTICA

Para la pedagogía radical resulta crucial el problema de lo público y la formación social y democrática de las nuevas generaciones. Lo público toma las más diversas formas de posicionamiento y agenciamiento de los grupos en el poder y de la resistencia educativa y cultural de los grupos subalternos. La configuración de lo público es la expresión más conflictiva de las relaciones entre la política y la pedagogía. El papel del Estado y de las instituciones públicas ocupa un lugar destacado sobre la base de la comprensión de los procesos productivos, las prácticas ideológicas, el universo simbólico y el mundo de la vida en la escuela. En tiempos de globalización neoliberal lo público tomó el curso de la privatización, lo humano-simbólico se dirigió hacia la mercantilización, y el Estado —al despojarse de sus responsabilidades sociales y educativas— descargó en las comunidades el peso de la financiación. La autonomía financiera se erigió en el principio mediante el cual se fue desmontando la escuela pública y empezó a regir el sistema de empresas capitalistas

de producción en las instituciones escolares. Lo público se tornó en el espacio abierto de la mercantilización y en la disolución de las fronteras de lo privado y lo público por el imperio del mercado, los negocios y la desregulación.

La pedagogía radical es esencialmente anti-neoliberal; su batalla en torno a lo público no termina aún, dado el proceso de "reestructuración global del capitalismo" y el influjo de la globalización neoliberal. Superando la tentación de la "estadolatría", el enfoque crítico de la educación subraya la dimensión de lo público como constitutivo de las responsabilidades del Estado en materia de financiación, gratuidad y obligatoriedad en educación, y, valora el alcance y significado del empoderamiento de los sujetos educativos puesto en marcha bajo procesos de autonomía escolar, elaboración de las estrategias pedagógicas, autonomía curricular, vulnerados severamente por la política neoliberal. Lo público, de otra parte, obliga necesariamente a replantear las relaciones entre las escuelas y las comunidades, las funciones de los docentes y sus responsabilidades sociales, éticas e intelectuales. En este sentido, la enseñanza y los aprendizajes comprometen el interés general y el bien común; y pese a la privatización asistimos al desafío de construir una *nueva educación pública* y redefinir los fines y objetivos de la educación y las características de la socialización en tiempos de la desregulación y flexibilización neoliberal.

La formación ciudadana y democrática desempeña una función estratégica en la propuesta de la pedagogía crítica. Aunque los liberales y funcionalistas ven de manera instructorista y autoritaria —no exentos de demagogia y esquizofrenia— las bondades de la educación para la democracia y la formación ciudadana terminaron en buenas intenciones, sin articulaciones concretas en la vida escolar y cotidiana. Mientras que los liberales abandonaron la promesa modernista de la universalización de la educación, los neoliberales la sepultaron bajo el imperio del mercado. La pedagogía radical asume como suyo el proyecto de la formación ciudadana y democrática desde la constitución del poder, la potencia del sujeto y la lucha por la emancipación. De este modo, la formación democrática no puede ser el señuelo de la mala conciencia.



EL CONOCIMIENTO Y EL CURRÍCULO

El conocimiento es un problema filosófico que tiene muchas aristas. En este campo el constructivismo y el pragmatismo representan las dos posturas extremas. El primero, absolutiza el papel de las subjetividades sin comprensión de los contextos socio-políticos y productivos. Parte de la hipótesis de que la realidad objetiva es una creación subjetiva, y el problema del conocimiento una suerte de empirismo solipsista.

Aunque recurre a la idea de la innovación y pretende superar el objetivismo, su mirada queda encallada en una artificialidad voluntarista y en una arbitraria visión de la ciencia que desconoce su acumulado histórico. Entre tanto, el pragmatismo persiste en la obsesión de la objetividad y la "neutralidad valorativa", desconociendo mediaciones y formulaciones críticas acerca de la realidad y el conocimiento. La historicidad y relatividad del conocimiento se pierden en el mundo fiscalista de la objetividad que olvida o desprecia el acto activo del conocimiento y de las subjetividades. La realidad objetiva es una construcción de la historia, en la que median conflictos y agenciamientos en el universo de la praxis. Lo absoluto del pragmatismo es la negación de la dialéctica, la crítica y las subjetividades.

La pedagogía radical dirige su mirada hacia una crítica a la "lógica de la razón instrumental" la cual, como dice Giroux, se orienta al aprendizaje de competencias discretas y habilidades básicas", apoyada en "la creciente industrialización de la enseñanza" tales como las cátedras de libre empresa, la administración científica y la educación por competencias, las cuales tienen su arraigo en los sistemas de ingeniería agenciados en la industria de la defensa y el modelo empresarial. Las escuelas procesan no sólo conocimiento sino también relaciones sociales; generan procesos de inculcación ideológica en la enseñanza, así como incorporan la lucha ideológica en las escuelas. En este sentido, la pedagogía crítica lucha por la superación de los límites disciplinares, somete a crítica tanto el objetivismo positivista como el subjetivismo y establece una relación de poder en los ámbitos de la razón, el lenguaje y la emancipación. En particular, toma distancia respecto de la idea instructorista y transmisionista del conocimiento, toda vez que en la sociedad y en las escuelas se establecen "relaciones asimétricas de poder" que estructuran

el mundo de la pedagogía y las relaciones entre los maestros y los estudiantes¹⁰.

En el proceso de escolarización ocupa un lugar especial la teoría del currículo, en general, y en particular, la teoría del *currículo oculto* mediante el cual éste establece “normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas”¹¹. Existe la visión tradicional de referirse al silencio, la sumisión, la disciplina autoritaria y los aprendizajes adquiridos través de la transmisión del conocimiento para explicar el currículo. En este último punto el conocimiento aparece “como algo que ha de aprenderse más que como algo críticamente comprometido, así como su igual acrítica noción de socialización, en la que los estudiantes son vistos simplemente como sujetos pasivos que soportan una función social y como recipientes de conocimientos”¹². Para la teoría radical de la educación es preciso distinguir los tipos de currículo, señalar los principios que orientan las relaciones entre maestros y estudiantes y, sobre todo, redefinir las intencionalidades, la conciencia, el mundo de las culturas, la personalidad y la comunicación. Comprende una política de género, tiene una postura sobre la discriminación sexual, racial y religiosa, reconoce el espacio de las escuelas como sitios de resistencia y lucha, y valora críticamente el proceso global del conocimiento. Esto es, el currículo no es un concepto vacío, carente de compromiso político y neutral ante el antagonismo y los posicionamientos de clase. Desde este punto de vista rechaza la reducción de la enseñanza a la racionalidad instrumental y la teoría de competencias.

La pedagogía radical acentúa su preocupación y atención acerca del mundo de las aulas; lo que se produce y cómo se produce. Por ejemplo, la selección de los textos presupone la noción crítica de los textos como objetivaciones sagradas. Este compromiso es subrayado por la concepción del currículo como la expresión del conflicto, y por la toma de conciencia de que el currículo constituye uno de los principales agentes en la introducción, preparación y legitimación de las formas de vida social¹³. El discurso sobre el currículo representa un mundo múltiple de perspectivas en el que concurren el tiempo, las espacialidades, las subjetividades, los conocimientos y la vida escolar. El currículo incorpora la imagen del mundo de la vida, la teoría de la experiencia, el uso del lenguaje, la organización del saber, los contenidos, los métodos y los procesos. Es un “espacio de conflicto” que traduce el sentido de la autoridad, la historia y las intencionalidades de los sujetos. El currículo es el escenario propicio para aplicar la expresión de Nietzsche: “Una gran verdad quiere ser criticada, no idolatrada”.

LA NUEVA ESPACIALIDAD DE LA PEDAGOGÍA RADICAL

Son muchos los espacios y los desafíos de la pedagogía radical. Quizá los que más han concitado la atención se ubican en el campo de la nueva institucionalidad escolar, el papel del conocimiento, las políticas sexuales, los valores de la estética, el valor de la cultura escolar cotidiana, el lenguaje, el mundo de las tecnologías. Un nuevo modo de concebir la

cultura, el poder y el conocimiento ha contribuido para releer la historia” y retomar el potenciamiento del sujeto como idea constituyente de la hegemonía y la resistencia¹⁴.

McLaren considera que la pedagogía crítica es una “forma de política cultural” que “pretende proporcionar a los educadores una oportunidad para examinar, dismantelar, analizar, poner entre paréntesis, destruir y reconstruir las prácticas pedagógicas. ¿Cómo se produce el significado? ¿Cómo se construye el poder y cómo se refuerza en el aula y en la vida escolar?”¹⁵. Más allá del debate modernidad/postmodernidad, es clara la emergencia de nuevas espacialidades, sujetos y ámbitos sobre las escuelas, el conocimiento y las culturas. El empoderamiento de jóvenes, mujeres y trabajadores ha enriquecido la perspectiva de la educación. Si bien el postmodernismo es un “síntoma alarmante y patológico de una sociedad que se ha vuelto incapaz de tratar con el tiempo y con la historia”, según la formulación de Frederic Jameson, la emancipación está signada por nuevas y ricas posibilidades. La escuela como territorio de saber y poder redefine la configuración de la nueva época histórica.

Walter Benjamín aconsejaba “ir en contra del curso de la historia” y Gramsci “volver a comenzar por el principio” como la mejor forma de afirmar el principio emancipación. La pedagogía radical se ha ido erigiendo en una “*filosofía pública democrática*” (idea de Giroux) que abre la posibilidad de asentar nuevas relaciones “moleculares” de la pedagogía, el conocimiento y la sociedad. Esta perspectiva radical está fundada en la función política de la escolarización y en la noción de la contestación y la lucha como posicionamientos en la lógica de la conciencia, la cultura, la raza, las clases y el género. La pedagogía adquiere un nuevo sentido de pertinencia en medio de la globalización que los neoliberales pretenden desregularla mediante la mercantilización, los constructivistas convertirla en una *pastische* y simulacro de artificialidad y los positivistas objetivarla en un proceso de fosilización y dogmatización. Ante esto, la pedagogía radical reclama el valor de la teoría de la significación, la hegemonía y el poder constituyente para recuperar su estatuto de saber en la rica producción de significados, interacciones y agenciamientos.

¹⁰ Giroux, *op. cit.*, p. 122. “Sólo el conocimiento —plantea Giroux— podría aclarar cómo los oprimidos serían capaces de desarrollar un discurso libre de distorsiones de su propia, y en parte mutilada, herencia cultural”.

¹¹ *Op. cit.*, p. 72.

¹² *Op. cit.*, p. 76.

¹³ Cf. Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*, Barcelona, Paidós-Educador, 1997, p. 55.

¹⁴ Para una ampliación acerca de los conceptos y retos de la pedagogía crítica, cfr. Marco Raúl Mejía, *Reconstruyendo la transformación social. Movimientos y educación popular*, Bogotá, Magisterio, 1996.

¹⁵ *Op. cit.*, p. 55.

La pedagogía de la pregunta

Una contribución para el aprendizaje

ORLANDO ZULETA ARAÚJO*

"Conservo seis honestos servidores que me enseñaron todo lo que sé. Sus nombres son: qué, cuándo, por qué, cómo, dónde y quién."

Rudyard Kipling

INTRODUCCIÓN

El tema de la *pregunta pedagógica* como herramienta de aprendizaje, ha sido quizás, uno de los temas que menos debate ha suscitado en la institución educativa, y sobre el que menos se investiga y publica en nuestro medio, a pesar de ser un tema tan importante y necesario en la dinámica de los procesos formales de adquisición de conocimientos. Entre tantos otros, éste parece ser, uno de los problemas que más afecta la calidad de la educación. El problema es tal, que los docentes y alumnos, nos vemos a menudo enfrentados a un sistema educativo anquilosado, que no cuestiona sobre el objeto del conocimiento y mucho menos sobre los procesos de aprendizaje autónomo.

Lo cierto es que el sistema educativo que nos rige, a pesar de que ha sufrido unos ligeros cambios en la última década, todavía persisten en él algunas tendencias pedagógicas reaccionarias y restrictivas que acentúan la sumisión y la cultura del silencio en los educandos. Por lo que es inaplazable rebatir en la institución escolar los rezagos de la *educación bancaria o tradicionalista*, para oponerle una educación en la cual el alumno fundamente su aprendizaje mediante el uso reflexivo de la pregunta, y sea un constructor, un gestor de su propios conocimiento, y ojalá mediado por las interacciones de sus propios compañeros de grupo y amigos, que soportan las mismas necesidades de conocer y de saber, y que de alguna manera son afectados por problemas de la vida diaria que exigen soluciones.¹

Así pues, con las limitaciones que pueda tener este artículo sólo se pretende hacer una pequeña contribución acerca de un tema tan extenso y de tanta trascendencia para la tarea educativa como es el referido al aprendizaje teniendo a la *pregunta como recurso pedagógico*. De otra parte, se vislumbra que lo más importante y necesario en todo ello, sería que en



* Licenciado en ciencias sociales, magíster en geografía, profesor de filosofía en educación media, Centro Educativo Distrital Venecia (J.N.). E-mail: ozuleta@latinmail.com

¹ Arnobio B. Amaya, "La pregunta pedagógica: un enfoque esencial, en *El taller educativo*, Editorial Magisterio, 1996, p. 34.



la práctica cotidiana maestros y educandos aprendiéramos a valorar el uso de la pregunta en nuestras relaciones interpersonales, y que llegáramos a considerarla como fuente de conocimiento tanto en la vida corriente como en el aula escolar. Ésta es, sin duda, una de las funciones más importante que debe y tiene que abordar la pedagogía liberadora y humanista del siglo XXI.

DIALÉCTICA: EL ARTE DE HACER PREGUNTA

El filósofo Hans-Georg Gadamer,² en su libro *Verdad y método*, nos ilustra ex profeso lo pertinente a la *pregunta*. Para el profesor Gadamer, *preguntar* quiere decir *abrir*; abrir la posibilidad al conocimiento. *El sentido de preguntar consiste precisamente en dejar al descubierto la posibilidad de discutir sobre el sentido de lo que se pregunta. Una pregunta sin horizonte o sin sentido —escribe el autor—, es una pregunta en vacío que no lleva a ninguna parte.* De acuerdo con Gadamer, el preguntar es también el arte de pensar. Podemos decir, interpretando el sentido de sus palabras, que *preguntar* y *pensar* son dos procesos intelectuales inseparables; primero, porque quien pregunta formaliza la búsqueda reflexiva del conocimiento; y segundo, porque si el hombre piensa y tiene conciencia de ello, puede así mismo plantearse preguntas y posibles respuestas; a partir de este necesario enlace se producen nuevos conocimientos.

Desde los tiempos de Grecia clásica, *el arte de preguntar* se ha llamado *dialéctica*, porque es el arte de llevar una auténtica conversación. Para llevar una conversación es necesario en primer lugar que los interlocutores no argumenten al mismo tiempo. La primera condición del arte de conversar es asegurarse de que el interlocutor sigue el paso de uno. Llevar una conversación quiere decir ponerse bajo la dirección del tema sobre el que se orientan los interlocutores. Requiere no aplastar al otro con argumentos sino balancear realmente el peso objetivo de la opinión antagónica.³ La conversación como comunicación interpersonal tiene necesariamente una estructura de intercambio de pregunta y respuesta. Por ello, en toda conversación, sin que esto sea mirado como un ritual académico, el arte de preguntar está siempre presente como recurso pedagógico, como una posibilidad dinámica de apertura al conocimiento.

En nuestra práctica pedagógica hemos observado que los diferentes espacios de socialización y convivencia que nos brinda la escuela pueden ser el mejor escenario para recuperar y perfeccionar el arte de la conversación entre alumnos y maestros. También hemos visto que el arte de conversar es considerado como un don natural y como una cualidad adquirida por el ser humano, que implica sobre todo corroborar y negociar ideas y puntos de vista diferentes; coincidir y llegar a acuerdos de beneficio mutuo mediante el discernimiento de las ideas. Asimismo, advertimos que quien sabe conversar sabe dialogar y posee también el poder de la persuasión. Además debemos tener presente que para llevar a cabo una agradable conversación en la escuela (o fuera de ella) siempre se encuentra el momento oportuno y el lugar adecuado, y lo más importante, el motivo de un buen tema. La conversación es una necesidad vital que restituye y alegra el espíritu de todo ser humano.

FUNDAMENTO PEDAGÓGICO DE LA PREGUNTA

Desde la perspectiva del estudio pedagógico, se dice que *la pregunta* tiene una importancia enorme en el aula, y es susceptible de ser aprendida y/o enseñada. En sintonía con este requerimiento, los docentes en el aula podemos orientar a los alumnos por medio de talleres en el necesario pero difícil arte de preguntar. Es significativo que el alumno aprenda a formular sus propias preguntas. El educando puede elaborar preguntas a partir de la lectura de un texto, de la información de la clase, de la observación de una lámina o de los resultados de una experiencia, de una excursión a la naturaleza, de una visita a un centro de interés científico, entre otros. El uso de la pregunta es sustancial porque propicia la reflexión, el planteamiento de problemas o hipótesis. Favorece además la expresión oral y/o escrita, la comunicación entre los estudiantes, su atención y la creación de un ambiente favorable de aprendizaje⁴. En este mismo sentido, el profe-

² H. G. Gadamer, "Análisis de la conciencia efectiva," en: *Verdad y método*, Editorial Sígueme, Salamanca, 1994, p. 440.

³ *Ídem.*, p. 445.

⁴ Margarita Silvestre Oramas, *Aprendizaje, educación y desarrollo*, Editorial Pueblo y Educación, 1998, p. 110.

sor, refiriéndose a un capítulo o a una unidad del libro, puede enseñar a l@s alumn@s a proponer un cuestionario sobre el texto, haciéndose preguntas que exijan no solamente reflexión sino también deducciones y conjeturas.

La reflexión y la aplicación de la *pedagogía de la pregunta* concuerdan muy bien en el modelo educativo de la *Escuela Nueva*, que implica, desde luego, no sólo innovar e implementar métodos y estrategias, de los materiales, de los ambientes y espacios educativos, sino también rescatar el papel crítico-constructivo de los educadores y de los alumnos. En este tipo de escuela el maestro y los alumnos establecen sinceros y fuertes lazos de amistad. Allí se reconocen y se valoran mutuamente. En la *Escuela Nueva*, se fomenta una educación humanista, personalizada y liberadora, que respeta al hombre como tal, y los resultados, por supuesto, son más alentadores que en la escuela tradicional.

En este contexto, Paulo Freire en su libro *La pedagogía de la pregunta*, plantea que “los maestros y alumnos, se reúnen en el aula de clase para plantearse preguntas acerca de los problemas prácticos de sus vidas, de sus comunidades y del conocimiento que esperan construir”.⁵ Esa aula de clase que tanto interesaba al pedagogo brasileño tiene su epicentro en la *Nueva Escuela*, la misma que se origina con la corriente de la pedagogía activa. Para el maestro Freire, la pregunta es el eje medular, es el activador del pensamiento y del discurrir sobre los diferentes asuntos que se plantea el grupo como tarea.

Decía Freire que “las preguntas ayudan a iniciar procesos interactivos de aprendizajes y solución de problemas, lo mismo que mantenerlos hasta cuando se logran los objetivos y se planteen nuevos problemas y nuevas situaciones de aprendizajes en este continuo trasegar que es la vida.”⁶ La pregunta es además un elemento pedagógico que estimula y da solidez al proceso de autoaprendizaje. Es una herramienta de primer orden en el proceso de aprender a aprender.

La pregunta debe acompañar y de hecho acompaña al ser humano, durante todo el desarrollo de su vida. Vivir, podríamos decir, es preguntar, es estar preguntando constantemente. Para Gadamer, por ejemplo, quien no se hace preguntas no es porque se haya vuelto tonto sino porque no necesita saber. *Para poder preguntar hay que querer saber, esto es, saber que no se sabe*. Esto significa tener una postura humilde frente al saber. Esto es equivalente a la *ignorantia docta* de Sócrates, que consistía precisamente en decir “sólo sé que nada sé”, cuando en realidad él era el sabio más grande de toda Grecia. En cambio, una persona que se cree que lo sabe todo, que se jacta de ser sabio, bloquea toda posibilidad de aprendizaje. Y, por el contrario, lo que puede ocurrir en los interminables procesos de aprendizaje, es que quien no sepa la respuesta —en un momento determinado—, por lo menos debe reflexionar sobre la pregunta planteada.



En términos generales, la ciencia, el conocimiento y la solución de problemas se inician y se nutren continuamente a partir de las preguntas. Freire nos dice que “*el origen del conocimiento está en la pregunta, o en las pre-*

guntas, o en el mismo acto de preguntar; me atrevería a decir que el primer lenguaje fue una pregunta, la primera palabra fue, a la vez, pregunta y respuesta, en un acto simultáneo. Con ello, Freire nos quiere significar que la pregunta es de naturaleza humana, y por tanto, el hombre como ser histórico-social se debe a que ha logrado constituir un lenguaje articulado y pensado a partir de la formulación de sucesivas preguntas. En la medida en que el hombre que posea suficientes elementos lingüísticos tiene la *posibilidad* de pensar mejor, y poseer una mayor capacidad y calidad en su pensamiento, desde luego, podrá formularse preguntas con mayor sentido.”⁷

Sin embargo, la educación y los maestros tradicionales se olvidaron de las preguntas y que con ellas empieza el conocimiento. Con la pregunta, en términos de Freire, nace también la curiosidad, y *con la curiosidad se incentiva la creatividad*. Con la educación tradicional, dice Freire, *se castra la curiosidad*, se estrecha la imaginación, y se hipertrofian los sentidos. Históricamente en educación hemos tenido el predominio de una *pedagogía de la respuesta* sobre una *pedagogía de la pregunta*, donde los modelos de aprendizaje se apoyan en meros contenidos ya elaborados que deben ser transmitidos por el profesor.⁸ De ahí que sea indispensable en la escuela contemporánea implementar el método de la mayéutica socrática como recurso pedagógico. A veces los maestros olvidamos que “*el ser humano es filósofo por naturaleza que, si se le ofrece la oportunidad, se hace preguntas a todas las edades y, a partir de ellas, descubre el mundo y que poco a poco va apropiándose de él*”⁹. Por lo que vemos, los recursos que requiere el maestro para desarrollar la *pedagogía de la pregunta* son más bien sencillos, nada del otro mundo. Para estos fines un maestro real, un maestro auténtico, sólo requiere de un poco de ingenio y de destreza

⁵ Paulo Freire, “La pedagogía de la pregunta” (citado por Arnobio Amaya, en *El Taller Educativo*, Editorial Magisterio, 1996, p. 33.

⁶ Arnobio Amaya, *Ídem*, p. 34.

⁷ Véase Orlando Zuleta A., “El conocer y el saber humano: dos procesos mentales indisolubles”, en *Revista Educación y Cultura*, No. 56, p. 49.

⁸ Ezequiel Ander-Egg, *Un puente entre la escuela y la vida*, Editorial Magisterio del Río de la Plata, 1995, p. 17.

⁹ José M. Calvo, *Educación y filosofía en el aula*, Editorial Paidós, Barcelona, 1994, p. 36.

intelectual, y de una gran dosis de buena voluntad. Eso es todo lo que se necesita.

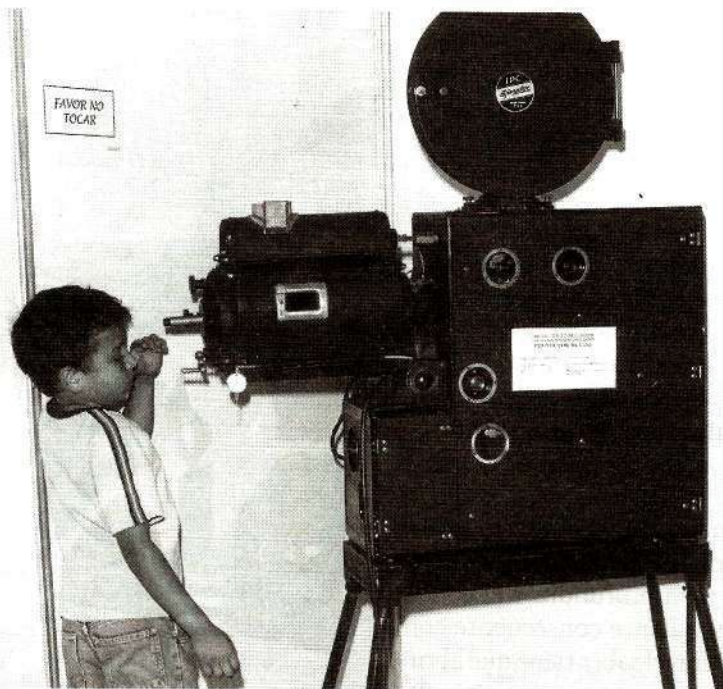
SÓCRATES: LA PREGUNTA COMO ARMA IDEOLÓGICA

Debemos tener muy presente que en el ámbito de nuestras culturas latinoamericanas, al estudiante se le ha negado la posibilidad de preguntar y no sólo en el proceso educativo, sino en toda la vida cotidiana, en toda la vida cultural, porque en las estructuras de poder tradicionales y vigentes, la pregunta se convierte en subversiva. A través de la historia se conocen abundantes ejemplos. Es el caso de Sócrates, como se ve en la novela *El mundo de Sofía*¹⁰. En

ella, el autor, además de apuntar en el proyecto filosófico socrático, también destaca la importancia de la pregunta como arma ideológica. En este sentido, se escucha la voz del narrador que dice: “*Los que preguntan, son siempre los más peligrosos. No resulta igual de peligroso contestar*”. El narrador en la novela, en una frase muy contundente, dice: “*Una sola pregunta puede contener más pólvora que mil respuestas*”. La voz omnisciente del narrador, para cerrar el tema, dice: “*La humanidad se encuentra ante una serie de preguntas importantes a las que no encontramos fácilmente buenas respuestas*”. Aquí, en el final, percibimos una idea plena de sabiduría acerca del sentido de la pregunta, que queda flotando en el ambiente, tal vez con la intención de dejar en los lectores una sensación de tranquilidad y desconcierto, muy parecida a la que produce la *duda metódica*.

Sería de gran importancia que los docentes y los alumnos pudiéramos en práctica algunas de las *ideas* expuestas por Jostein Gaadner, en la seguridad que lograríamos ser más consecuentes con el sentido pedagógico y educativo de la pregunta, que por lo demás, es un derecho que se merece todo ser humano, y del cual no podemos ni debemos renunciar. Por el contrario, la pregunta es una manera de enfrentar corajudamente el mundo. Aunque con el uso de la *pregunta* sólo encontremos en el mundo *respuestas* explicando verdades relativas.

No obstante, al ciudadano, al hombre latinoamericano se le ha educado para que *aprenda* y calle, para que no pregunte, para que haga del silencio también una forma cultural, y el preguntar es tan vital en el crecimiento y desarrollo personal y social y en el cambio, que por preguntar han sido sacrifica-



das muchas vidas en todos los países de nuestro horizonte latinoamericano y mundial (Amaya, 1996, p. 35).

UN AULA QUE NO PREGUNTA

El investigador y cronista Arturo Alape,¹¹ en un reciente estudio realizado en algunos colegios oficiales de Bogotá, en el que examinaba el mecanismo de la participación de los alumnos en el aula de clase por medio de la pregunta, llegó a la conclusión de que tenemos una aula que no pregunta porque nuestro sistema educativo se caracteriza por ser autoritario y antidemocrático. Nuestro sistema educativo es autocrático y dogmático. Este sistema no permite que el niño ni el joven piensen, ni hagan preguntas, ni sean críticos. Las apreciaciones que tiene Alape del sistema educativo reflejan un realismo extraordinario que quizá ningún docente sensato se aventuraría a contradecir. Pues lo dicho corresponde a la tendencia de la *escuela tradicionalista*, que fomenta la frialdad de la *educación bancaria*, que se caracteriza por estimular una educación pasiva y carente de humanismo.

Para el maestro Alape, en estas aulas de clase, “*la relación maestr@-alumno es muy conflictiva y enojosa —pero inevitable—. Aquí el maestro que está al frente de la clase aparece como un “enemigo” para el alumno. Es un proceso de confrontación de quien enseña y de quien recibe, es un proceso de resistencia y aceptación, de interacción conflictiva generacional. En consecuencia, tenemos una aula que no pregunta. En ella se crea una atmósfera de tensión en la que lo mejor es quedarse callado*”. Precisamente ésta es la educa-

¹⁰ Jostein Gaadner, *El mundo de Sofía*, Editorial Siruela-Norma, Bogotá, 1997, p. 82.

¹¹ Véase Arturo Alape, “El aula que no pregunta”, crónica de *El Espectador*, domingo, 23 de mayo, 1998.



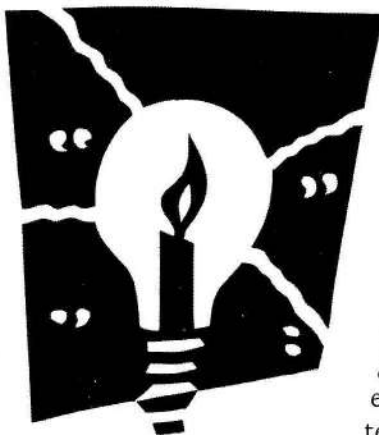
ción de escuela que tanto preocupaba a Freire, al punto que se propuso cambiarla por otra donde sobresalieran la democracia, la confianza, el respeto mutuo. Una escuela donde se fomenta el deseo de aprender, y el propio alumno encuentra la respuesta adecuada a su necesidad de saber.

Según el mencionado autor, nuestros estudiantes casi nunca se formulan preguntas para aprender ni para profundizar el conocimiento. Y un estudiante consecuente con el conocimiento y con el saber tiene que abrirse al mundo de la pregunta, y estar articulado y en sintonía con su propio contexto. Preguntar *el qué, por qué, para qué, cómo*, trasciende toda forma de conocimiento, es inherente al hombre o mujer racional.¹²

Por lo general, *el estudiante pregunta para aclarar lo que dijo el maestro en el aula y no para investigar después. En sus preguntas no existe el derecho a la duda.* Las preguntas suelen ser del mundo cotidiano, del tema que se trata en el instante de la clase... y nada más. De ahí que nuestros estudiantes —en su gran mayoría— casi nunca se formulen preguntas sobre la vida, el trabajo, la familia, los problemas que estremecen al país. Da la impresión de que nuestros alumnos fueran invulnerables a las durezas de la vida real, y no les interesara saber nada de lo que ocurre en este país y en este planeta. ¡¡Y lo más grave en todo esto es, que si el maestro insiste en preguntar, entonces el estudiante se molesta!!!

LAS PREGUNTAS... UNA CUESTIÓN DE MÉTODO

Muy a nuestro pesar, tenemos que aceptar que *se tiene una aula que no pregunta. Que no cuestiona... mucho menos refuta y controvierte el conocimiento.* De este modo ya sabemos que el conocimiento no trasciende ni se enriquece. Pero los docentes frente a este problema pocas veces hemos indagado cuáles son las causas por las que los niños y adolescentes no formulan preguntas ni cuestionan el conocimiento. Es posible que la solución del problema esté en nuestras manos, en los procedimientos de enseñanza, o en que estemos lejos de los centros de interés y de las preocupaciones actuales de los educandos, o que simplemente por falta de motivación, nuestras clases resultan muy pesadas y aburridas. ¿Merece la pena entonces que revisemos o cambiemos nuestra arrogancia frente al conocimiento, haciendo que la participación de los alumnos en la clase sea más fructífera? ¿Valdrá la pena rescatar la importancia fundamental del método socrático, sobre todo el diálogo, la discusión para buscar la verdad? ¿O será necesario que ensayemos en el aula la hermenéutica ga-

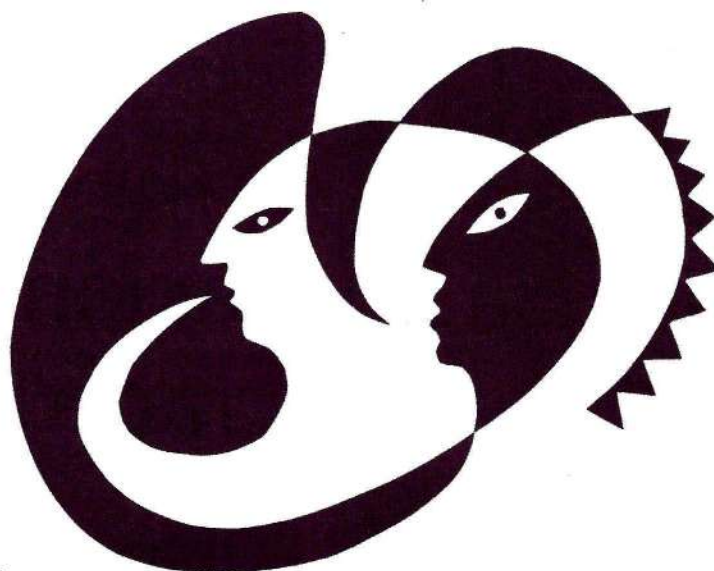


dameriana que nos permite hacer en primer lugar, un análisis de los textos escolares para poder *comprender* después nuestra realidad? ¿O será que para disminuir ese divorcio entre educación y realidad hace falta tender un puente que ligue los acontecimientos que se dan en

la escuela con los que se dan en la vida? De acuerdo a las peculiaridades de nuestra cotidianidad en el quehacer pedagógico, ¡¡todas las supuestas causas anotadas son más que posibles!!!

Sin llegar al punto extremo del racionalismo filosófico, y sin tratar de idealizar las bondades de tales métodos, me atrevo a creer que sí hace falta un poco de todo esto. Sólo que para tener éxito en este empeño, primero tendríamos que cambiar medularmente nuestra manera de pensar. Es aquí donde más se necesita de la filosofía como disciplina. Sobra decir que la filosofía es la disciplina que mejor nos prepara para pensar y para plantearnos preguntas sobre la vida, la naturaleza, el mundo, la sociedad, el conocimiento y los universos: el concreto y el imaginado, inclusive nos ayuda a pensar y a descubrir y a relacionar muchas incógnitas o preguntas aplicables a todas las asignaturas escolares. Podemos decir, de manera sintética, que toda pregunta por simple que nos parezca tiene implícitamente un sentido filosófico, el cual es descifrable en la medida que utilicemos adecuadamente la razón de la inteligencia y la razón del corazón. Pero también curiosamente encontramos personas que jamás se han hecho preguntas significativas en relación con el mundo, la sociedad y con su propia existencia. Esto último, es inevitable que ocurra, lo que no quiere decir, que no sea preocupante y lamentable que suceda.

¹² Véase Fluvia Millán Bayona, "Filosofía y desarrollo del pensamiento", en *Magazín Aula Urbana*, No. 12, 1997, p.10



A MANERA DE CONCLUSIÓN

El propósito de esta reflexión es para que los maestros y los alumnos adoptemos mutuamente una actitud crítica y creativa frente a la *pedagogía de la pregunta*. No es pertinente que los maestros y maestras colombianos sigamos ejerciendo nuestra labor con métodos pedagógicos tradicionales y anticuados. Tenemos que cambiar aquellos procesos de enseñanza dogmática, represivos y verticales, por nuevos estilos que sean democráticos, humanistas, participativos, polémicos y críticos, a fin de que nuestros alumnos y nosotros mismos como docentes nos sintamos no sólo a gusto en el ejercicio de nuestro trabajo, sino también, para que las actuales y las futuras generaciones de colombianos lleguen a ser hombres y mujeres deliberantes, con libertad de decisión y elección, y comprometidos con los nuevos valores y con los cambios sociales, económicos y políticos que exige el mundo en el que viven... *¡Ese cambio individual y social con el que tanto soñamos y que tanto urgimos —afortunadamente—, se gesta en nuestra escuela!*

No cabe duda, de que este alegre e inquietante desafío es y seguirá siendo una responsabilidad muy grande para cualquier maestro o maestra. Pero nuestro compromiso, mientras permanezcamos en contacto directo con los alumnos, y con la realidad, deberá ser el de tener una aula que haga muchas preguntas. Y, ojalá, que las preguntas resultantes sean lúcidas y penetrantes; que hagan destellar por doquier la perplejidad y el asombro, y que cada pregunta en el aula, sea capaz de avivar la imaginación, la fantasía y la curiosidad en todos los compañeros de la clase. Sin perder de vista que con la pedagogía de la pregunta podríamos democráticamente desmitificar todo el sistema educativo y cambiar en él todo lo que no funciona.

Bibliografía

- Alape, Arturo, "El aula que no pregunta", crónica de *El Espectador*, 23 de mayo 1998
- Amaya, Arnobio, *El Taller educativo*, Editorial Magisterio, Bogotá, 1996.
- Ander-Egg, Ezequiel, *Un puente entre la escuela y la vida*, Magisterio del Río de la Plata, 1995.
- Calvo, José M., *Educación y filosofía en el aula*, Editorial Paidós, Barcelona, 1994.
- Gadner, Jostein, *El mundo de Sofía*, Editorial Siruela / Norma, Bogotá, 1997.
- Gadamer, Hans-Georg, *Verdad y método*, Editorial Sígueme, Salamanca, 1994.
- Millán Bayona, Fluvia, "Filosofía y desarrollo del pensamiento", en *Magazín Aula Urbana*, No. 12, 1997.
- Silvestre Oramas, Margarita, *Aprendizaje, educación y desarrollo*, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1998.
- Zuleta Araújo, Orlando, "El conocer y el saber humano: dos procesos mentales indisolubles", en *Revista Educación y Cultura*, No. 56, marzo, 2001.

EL PREESCOLAR DE LA ANEXA A LA NORMAL DISTRITAL:

El derecho a la educación y el poder de la burocracia*

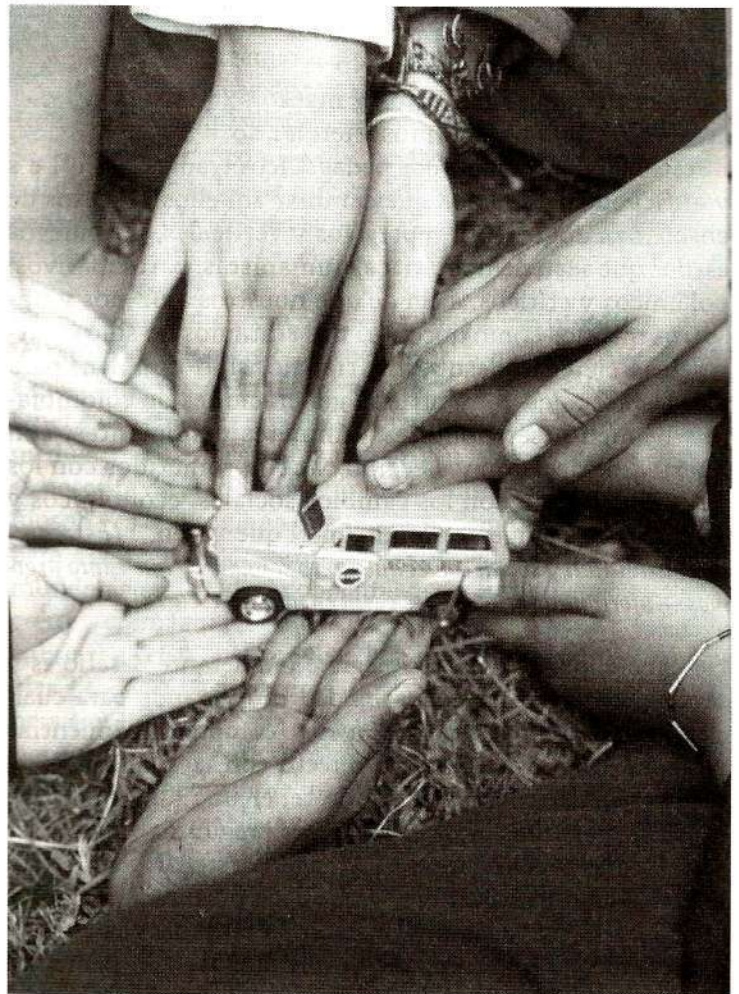
ÁNGEL ZAADHY GARCÉS SOTO

Sociólogo, Gerente de la Revista *Educación y Cultura*

Carlos Varela es un joven profesional colombiano que hace parte del equipo técnico de la NASA; Claudia González, por su parte, desde hace más de diez años integra la Coral de Viena en Austria; William Navarro Burgos es médico; Diana Vázquez es especialista en derecho internacional. Estos profesionales colombianos, al igual que Sandra Castro, Camilo Velandia, Luis Anderson Vera, César Augusto Sabogal y Marcela Caicedo Rodríguez, tienen algo en común: iniciaron sus estudios en el preescolar de la Anexa a la Normal Distrital María Montessori.

Hace treinta y cinco años, en 1966, con veinte niños se dio inicio a esta experiencia como resultado de la iniciativa de docentes y directivos y funcionó en la Anexa de Aplicación para Niñas. Un año después se abriría otro curso de preescolar en la Anexa de Aplicación para Varones, cursos que serían el antecedente más inmediato de los dos niveles que se crearon en 1971: kinder y transición, para cuatro y cinco años. Diez años después la Secretaría de Educación ordenaría el cierre de uno de los niveles que luego se reabren en 1984 bajo la asesoría permanente de la División de Investigación Educativa, DIE. Dos años más tarde se abre un nivel más para configurar así una oferta de tres niveles de preescolar previos a la educación básica: prekinder, kinder y transición, para niños entre los tres y los cinco años. Esta experiencia ha sido posible gracias a la iniciativa de los docentes y a la integración real de los padres de familia en los diferentes proyectos, empezando por el del transporte escolar.

Pero la historia de altas y bajas no termina allí. Dieciséis años después de estar en funcionamiento una experiencia probada por su calidad y sus bondades para con la práctica pedagógica y la formación de más de 2.800 niños y niñas, nuevamente la Secretaría de Educación como ya lo había hecho en 1971, ordena el cierre de los dos niveles iniciales



—prekinder y kinder— a partir del año 2001. Todo esto, a pesar de que la Constitución y la Ley General amparan este derecho. El argumento de fondo que se utilizó fue el de “la equidad”, y “la equidad” que se ofrece a los sectores que no pueden acceder a los servicios educativos privados se ofrece por lo bajo: si en la mayoría de los centros educativos oficiales sólo existe un preescolar, ¿por qué la Anexa tenía tres

* Tomado del documento preparado por Anazael Fajardo Camacho y Teresa Pachón de Castañeda, docentes del preescolar de la Anexa por más de treinta años y retiradas a finales del año 2000.

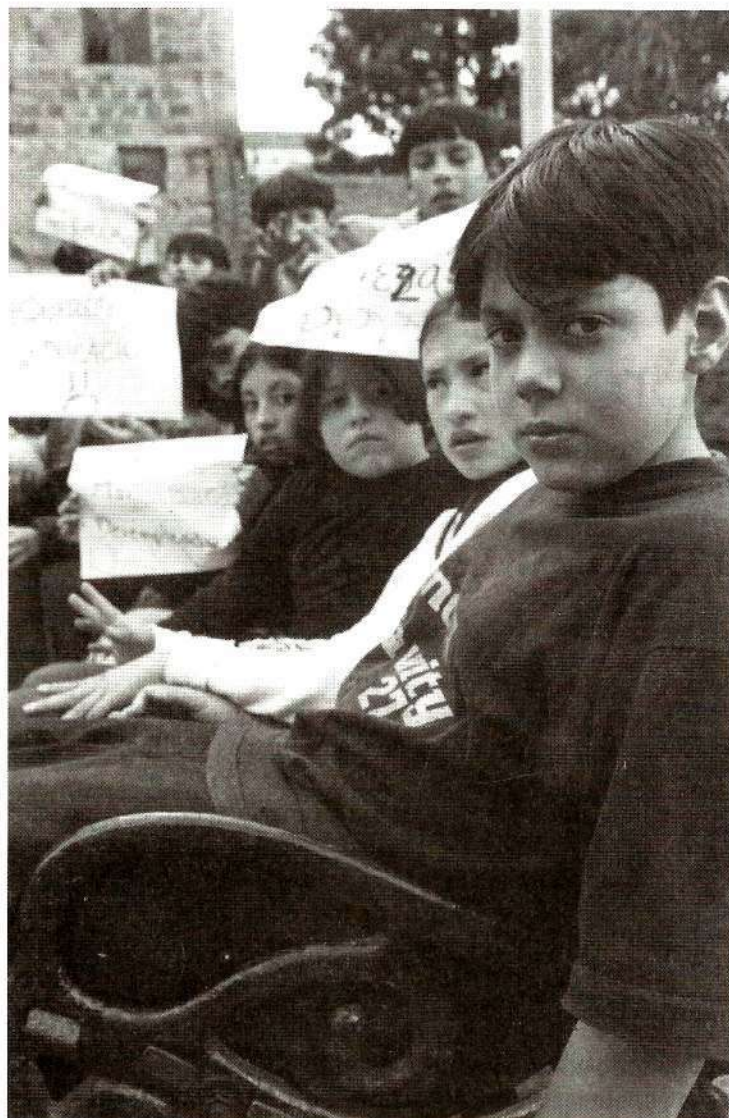
niveles?, esto era inequitativo y había que proceder a cerrarlos. Y otra vez como en las jornadas anteriores, la comunidad con los docentes y su gremio, defendieron el derecho que tienen los niños de escasos recursos para acceder a una educación suficiente y de calidad costeadas por el Estado.

Así como esta experiencia fue pionera en la conformación de los cursos de preescolar en los centros educativos oficiales del Distrito, también lo fueron sus aportes en la configuración de una práctica pedagógica que comenzaba a reconocer al niño en sus dimensiones corpórea, comunicativa, cognitiva, ética y estética. La educación preescolar no puede entonces confundirse con el simple cuidado de los infantes de cualquier manera y por eso está lejos de ser asumida por el proyecto denominado Madres Comunitarias. Las dimensiones humanas en fase de potenciación entre los tres y los cinco años, requiere de profesionales especialistas —psicólogos, médicos, licenciados en preescolar, licenciados en educación especial— capaces de incentivar, orientar, diagnosticar y conducir los procesos necesarios para la estructuración cognitiva, comunicativa, afectiva del ser humano con todas sus particularidades. La educación preescolar, previa a la escolarización en los ciclos de la básica primaria, responde a la necesidad de desplegar, fortalecer y adecuar en las niñas y niños sus facultades y los diferentes dispositivos propios de la tarea socializadora de la escuela. El llamado Grado Cero, que propuso como una oferta remedial el Plan de Apertura Educativa, PAE, a inicios del gobierno de Gaviria, fue superado por la definición constitucional sobre la obligatoriedad de la educación preescolar que luego fue desarrollada por la Ley General de Educación en la definición de sus tres niveles (Arts. 15 a 18).

“Fue muy largo el camino recorrido en la Anexa a la Normal Distrital y fueron diferentes los métodos y estrategias implementados, teniendo en cuenta el aprendizaje natural y significativo; por ejemplo proyectos centrados en la lúdica y el arte a través de talleres escogidos por los niños como cocina, juegos y juguetes, la magia y los inventos, explorar e investigar, expresión corporal y danza, expresión plástica, lectura y escritura, con una biblioteca que les permitía diseñar su carné, llevar los libros a casa e integrar a la familia.

Proyectos como Los nidos y los pájaros; La torta de cumpleaños; Los peces y el acuario; Mi cuerpo y la música; El pollito viajero, que llevaban de casa en casa, entre otros, les permitieron la observación, la participación, la integración y la vivencia directa como formas de su proceso de formación. En el terreno de la investigación se observaba el firmamento y sus estrellas en la noche desde un microscopio gigante así como también se hacía el seguimiento a una madre embarazada hasta el momento del parto.

Las salidas pedagógicas, como la visita al aeropuerto y conocer un *jumbo*, hablar de la temperatura, el clima, la altura; visitar hospitales y reflexionar sobre las necesidades de otros niños; visitar museos y la casa de los presidentes, al igual



que granjas experimentales, y conocer diversidad de animales, plantas, abonos y procedimientos, hicieron que los niños entraran en contacto directo con un medio que les facilitaba la construcción de conocimientos.

Este espacio escolar les permitía a los niños entrar en contacto con pares de su misma edad, socializar con ellos a través del juego, desarrollar la autonomía y la autoestima y crecer en la convivencia que la familia por sí sola ya no podía ofrecerles. Éste es, sin duda, el mejor camino para lograr la transición entre el hogar y la escuela”.

Entre las muchas cosas que podrían decirse de esta experiencia, se pueden destacar tres: la primera, que la escuela y sus proyectos existen por las dinámicas pedagógicas antes que por las definiciones legales; la segunda, que los proyectos educativos de calidad también circulan por los establecimientos públicos y no son patrimonio exclusivo de los colegios privados, y la tercera, que las administraciones educativas en las Secretarías de Educación parecen destinadas a conducirse en contravía de los derechos educativos fundamentales de los niños y niñas que más lo necesitan.

Bogotá, D.C., diciembre de 2001

DECLARACION FINAL

Foro Mundial de Educación por la educación pública para todos Porto Alegre, 24 al 27 de octubre de 2001

Los participantes del Foro Mundial de Educación: educadores, educadoras, estudiantes, investigadores, autoridades, sindicalistas, representantes de las múltiples y diferentes fuerzas sociales y populares, y las más de 15,000 personas protagonistas de la historia y comprometidos con la educación pública, gratuita y de calidad para todos los hombres y mujeres de todas las razas, religiones y culturas de la Tierra, presentan a los gobiernos de todos los países y a todos los pueblos del mundo las posiciones aprobadas durante la plenaria final del *Foro Mundial de Educación*, para mejorar las perspectivas de vida para la humanidad y el logro de la PAZ.

El periodo en que vivimos, cuando el capital, para aumentar sus ganancias a concentraciones nunca vistas, lleva a la miseria, y a la guerra a la gran mayoría de la población mundial y produce en el abandono y en la masacre de la infancia la más cruel y deshumanizadora fase de este modelo de sociedad, precisa ser entendido como de ruptura.

En la actual coyuntura internacional, después del acto terrorista del 11 de setiembre, por todos repudiado, quedó más claro el desequilibrio entre el norte y el sur y la separación creciente entre ricos y pobres lo mismo que el peligro de la violencia originada de los irracionalismos que amenazan toda forma de civilización. Las fuerzas dominantes del mundo buscan mostrar el momento presente como siendo de catástrofe mundial. Para la gran mayoría de los seres humanos, sin embargo, este rompimiento puede ser visto como el pasaje de una situación a otra, en la cual la solidaridad, libertad, igualdad y el respeto a las diferencias se revigorizan como valores aliados a la comprensión de que existen hoy, en el mundo, fuerzas y riquezas capaces de alimentar a los hambrientos y de dotar a todos de condiciones materiales y espirituales, entre las cuales sobresale la educación pública, gratuita y de calidad socialmente referenciada.

Es en este contexto y como parte de esas fuerzas que se reunió el *Foro Mundial de Educación*, demostrando que el momento de pasaje está siendo construido en todos los rincones de la Tierra por movimientos sociales y gobiernos com-

prometidos con la democracia y con las causas populares, con la proposición, en el campo y en la ciudad, de alternativas a la excluyente globalización neoliberal.

Son muchos los frentes de lucha, en varias partes del mundo —fuerzas zapatistas, Movimiento de los Trabajadores Sin-Tierra, Movimiento contra el *apartheid*, contra el neoliberalismo y por la humanidad en Belém do Pará-Brasil, la 3ª Conferencia Mundial contra el Racismo, la Discriminación Racial y la Xenofobia en el África del Sur, la Marcha por la Paz realizada por la ONU en Perugia y Assis, la Acción por la Tributación de las Transacciones Financieras en Apoyo al Ciudadano (ATTAC)—, entre otras. En ellas van siendo encontradas alternativas populares y democráticas que se oponen a las presiones financieras representadas por el Banco Mundial, por la Organización Mundial de Comercio (especialmente el Acuerdo General sobre el Comercio y los Servicios, que pone en peligro la educación pública), por el Fondo Monetario Internacional, que dicen “reorganizar la economía del mundo”.

En este contexto, entendemos como fundamental profundizar la solidaridad y la organización entre los movimientos sociales, asociativos, sindicales y parlamentales, promoviendo encuentros mundiales, en varios países y ciudades. Las reacciones ocurridas en Seattle, Davos, Cancún, Quebec y Génova, las huelgas y las marchas realizadas por trabajadores de diferentes categorías, especialmente los trabajadores en educación y los estudiantes, el Foro Social Mundial y este *Foro Mundial de Educación* indican que, con los pies en el presente, criticando lo terrible que fue y sigue siendo lo hecho contra todos los pueblos, los hombres y las mujeres del mundo van construyendo, con esperanza, el futuro. Por esto, es necesario repudiar la mercantilización de la educación que permite a los países del norte, aprovechando su posición dominante, atraer los cerebros de los países del sur a través de una inmigración selectiva. Todo esto indica la posibilidad de ampliar las alternativas realmente solidarias, populares y democráticas, entre ellas las relativas a la escuela pública,

gratuita y de calidad, en todos los niveles. En este sentido, entendemos que la lucha contra la globalización neoliberal exige que afirmemos las soluciones ya existentes y que busquemos nuevas oportunidades de actuación en los ámbitos local, regional, nacional y mundial.

Serán bienvenidas a la lucha y a la concretización de alternativas populares y democráticas todas las fuerzas, organizaciones y sectores que entiendan la necesidad de un cambio radical en las propuestas económicas en trámite en la escala mundial, así como en las políticas públicas nacionales y locales, para permitir la igual distribución de las riquezas, la sustentabilidad del medio-ambiente y el amplio acceso por todos a los bienes culturales comunes, entre los cuales todos los tipos de educación, intermediados por la formación de los valores de solidaridad, libertad y del reconocimiento de las diferencias para la superación de los factores que crearon y crean jerarquías entre los seres humanos. La constitución de un proyecto social en oposición al modelo de globalización neoliberal exige la incorporación de crecientes fuerzas a esta lucha, apenas comenzada, y el combate a todos los fundamentalismos.

Estamos juntos como hermanos en una lucha por el entendimiento de que, cualquiera que sean sus creencias, modos de vivir, gustos, sentimientos, diferencias en términos de necesidades educativas especiales, el ser humano es siempre un sujeto de derechos. La educación, condición necesaria para el diálogo y para la PAZ, tiene un papel importante en esa lucha, en la medida en que los tan diversos y siempre colectivos espacios en los cuales ella se da son lugares de discusión, vivencia y convivencia. La escuela pública, en ese proceso, se transforma y revive como espacio/tiempo de posibilidades para encuentros de hombres y de mujeres de todas las edades, con trayectorias hasta aquí apenas entrevistas. Así, al contrario de la afirmación de las fuerzas del capital de que la escuela pública ya está superada, reafirmamos su potencia y permanente movimiento en la reinención del cotidiano de nuestras sociedades y en su propia transformación, como resultado del protagonismo de los excluidos.

La conquista del poder político en cada situación concreta, nacional y local, es también uno de los frentes de lucha, ya que la globalización del capital siempre precisó de gobiernos nacionales, regionales y locales capaces de ejecutar sus planes y hacer valer su fuerza. La creación de alternativas a las propuestas neoliberales está siendo construida con gobiernos populares y democráticos, tejidos con dificultades y que se configuran como posibilidad creciente.

La lucha por cambios en el mundo del trabajo, en la perspectiva de una profesionalización sustentable, con acceso de



todos a la evolución científica-tecnológica, precisa ser acompañada de garantías de los derechos sociales para los trabajadores y trabajadoras y de reconocimiento universal de la certificación profesional. Esa lucha mantiene relación estrecha con los tantos cambios antes indicados, exigiendo, así, la ampliación del conocimiento humanista, técnico-científico, ético y estético, y la incorporación real del derecho a las diferencias, para que nos podamos comprender, aproximar y superar jerarquías entre seres humanos, dadas por género, edad, raza, religión, expresiones culturales y políticas. Los trabajadores/trabajadoras de la educación tienen, con relación a eso, historias para contar sobre sus esfuerzos comunes y buscan crecientemente participar, con los múltiples movimientos sociales, en la tesitura de un mundo más justo y pacífico, afirmando la importancia de su trabajo para la primera infancia, los niños, los jóvenes, los adultos y los viejos.

Este *Foro Mundial de Educación* se suma a las discusiones realizadas en los diversos foros de educación que sucedieron en la última década en escala mundial, identificados con las ideas expresas en este documento, y vienen a indicarlas como ejes prioritarios para el Foro Social Mundial/2002.

El *Foro Mundial de Educación* se presenta como realidad y posibilidad en la construcción de redes que incorporan personas, organizaciones y movimientos sociales y culturales locales, regionales, nacionales y mundiales que confirmen la educación pública para todos como derecho social inalienable, garantizada y financiada por el Estado, nunca reducida a la condición de mercadería y servicio, en la perspectiva de una sociedad solidaria, radicalmente democrática, igual y justa.

Porto Alegre, Brasil, 27 de octubre de 2001

Foros Educativos*



La Ley General de Educación estableció “los foros educativos municipales, distritales, departamentales y nacional con el fin de reflexionar sobre el estado de la educación y hacer recomendaciones a las autoridades educativas respectivas para el mejoramiento y cobertura de la educación. Serán organizados anualmente por las respectivas autoridades y reunirán a las comunidades educativas de su jurisdicción” (Ley 115 de 1994, artículo 164). En un proceso de hermenéutica se infiere que el carácter de los foros educativos se enmarca en la reflexión propositiva sobre el estado de la educación con relación a la calidad y la cobertura, la cual se debe concretar en recomendaciones a las autoridades educativas respectivas.

Esta condición de los foros educativos implica que en ellos debe tener presencia el pensamiento crítico que toma distancia ética y política de los intereses particulares fincados en la desinformación y el pedagogicismo para sesgar los análisis sobre los graves problemas de la educación colombiana, y de esta manera justificar la aplicación de las políticas educativas neoliberales impuestas por el Fondo Monetario Internacional y el Banco Mundial a través de los acuerdos con el Estado colombiano. La reflexión debe ubicarse en la comprensión de la crisis global de la educación y en el actual debate pedagógico, político y público entre Fecode y el gobierno de Pastrana sobre los problemas, los cambios y las soluciones que se necesitan en el sector educativo para poner la educación a la altura del desarrollo integral de las comunidades y el país, de la soberanía colombiana en el ámbito de las relaciones internacionales, de la calidad integral y de la cobertura educativas en correspondencia con la profundización de la democracia y la construcción del Estado y la sociedad que queremos.

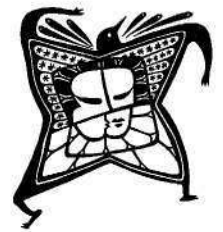
En este sentido, esta corta disertación tiene el propósito de convocar al magisterio y sus organizaciones sindicales, a los padres de familia, a los estudiantes, a las comunidades y a la sociedad, a participar en la organización y desarrollo de los foros educativos que se hacen cada año en los municipios, departamentos, distritos y en la nación, para que cumplan con la intencionalidad de la Ley General de Educación. Sólo así es posible lograr que estos instrumentos de participación creados por la Ley se conviertan en acciones de defensa de la educación pública. De lo contrario, el Gobierno sí los utiliza para apuntalar desde la instrumentalización de la pedagogía las políticas educativas que demanda la economía de mercado.

Los foros educativos de los departamentos, distritos y municipios en los que las organizaciones sindicales del magisterio se han marginado de los procesos de organización, dejándolos en manos exclusivas de gobernadores, alcaldes, secretarios de Educación, de universidades y fundaciones, se han convertido en ferias de exposiciones de experiencias educativas (feria en el mejor sentido, como la Feria de las Ciencias) en donde al debate pedagógico se le despoja del contexto y del debate político, puesto que se le ve como un problema meramente pedagógico de aula. Es decir, la calidad de la educación es un problema de los maestros y de las instituciones educativas. Ejemplos como el Foro Educativo Distrital de Bogotá del presente año cuyo tema fue la lectura, la escritura y la comunicación: no hubo espacio para el debate sobre las reformas educativas y los desarrollos de la Ley General de Educación. Para el próximo año ya definieron que el tema se refiere a las matemáticas; los maestros se reunirán a presentar experiencias sobre las enseñanzas de la matemática y a corroborar una vez más que sí se puede innovar en el aula de clase. ¿Y dónde queda el debate sobre la autonomía escolar? ¿La autonomía escolar es un problema meramente pedagógico? ¿Y qué está pasando con la Ley General de Educación? ¿Y la profesión docente? ¿La administración de la educación? ¿Las competencias, financiación y distribución de los recursos? ¿Cuál es la discusión sobre calidad de la educación? ¿Las implicaciones del número de alumnos por maestros? ¿Y la formación inicial y permanente de docentes?

Todos estos problemas se excluyen de los foros educativos si el magisterio a través de sus sindicatos se aísla de ellos. Pero hay una razón más que compromete la participación de los dirigentes sindicales en la organización y realización de los foros educativos. *La necesidad de ganar la sociedad a favor de la defensa de la Ley 115 de 1994 y la Educación pública gratuita, de calidad sin discriminación, para todos. Las recomendaciones de los foros a las autoridades educativas respectivas, a las entidades territoriales este horizonte, si éstos se convierten a la vez en expresión e impulso, en fuerza del frente común por la defensa de la Educación pública.*

*Presentado por José Hidalgo Restrepo al CEID-Nacional.

Encuentro Regional contra el Nuevo Sistema Escolar



Durante los días 26 y 27 de octubre pasado se realizó un encuentro de los departamentos en los cuales se ha venido aplicando, o está en vías de serlo, el programa Nuevo Sistema Escolar. El evento, convocado por la Junta Nacional de Fecode recogiendo la iniciativa propuesta por los compañeros del Sindicato Único de Educadores del Valle, Sutev, deliberó en las instalaciones del Centro de Recreación Yanacónas de la ciudad de Cali, y contó con la participación de educadores del Valle, Quindío, Caldas, Risaralda y Atlántico.

El atento examen del contenido del programa, así como el de las experiencias en su imposición y desarrollo, especialmente en los departamentos del Eje Cafetero, en los cuales se aprovechó la crisis generada por el terremoto de 1999 para su introducción, permitió elucidar la naturaleza de dicho programa como el eje articulador de la contrarreforma educativa que viene adelantando el gobierno pastranista.

El documento de conclusiones del Encuentro señaló, además, el origen imperialista del Nuevo Sistema Escolar, dado que su concepción y financiamiento corren por cuenta del Banco Mundial y del Banco Interamericano de Desarrollo, reconocidos puntuales de la injerencia y de la dominación gringa sobre el país. Indicó así mismo, su ligazón orgánica con el modelo económico neoliberal; su carácter de instrumento fundamental para la municipalización, la plantelización de la educación pública; su orientación hacia la entronización de un esquema de fi-

nanciamiento que con base en el otorgamiento de subsidios, en la capitación y en la focalización convierte a las instituciones educativas en empresas sociales del Estado, sometidas a las caóticas leyes del mercado; la exclusión de la comunidad educativa de toda participación en la definición de la política educativa, al tiempo que se descarga sobre ella la responsabilidad principal de la financiación, y denunció, también, las nefastas incidencias del programa sobre el régimen salarial, prestacional y de carrera docente de los maestros, al igual que el profundo atentado que implica contra la autonomía escolar.

Al considerar que toda esta política conlleva a la atomización de las luchas del magisterio y contribuye al desvertebramiento de Fecode, el Encuentro llamó a que ésta defina una propuesta programática en materia educativa que se convierta en un factor unificador y movilizador de docentes, estudiantes y padres de familia, y a adelantar un conjunto de iniciativas para confrontar al Nuevo Sistema Escolar, entre las cuales destacan la propuesta de realizar, a la mayor brevedad, el Foro por la Defensa de la Educación Pública, a impulsar el Movimiento Pedagógico y la organización de los CEIDs.

Adpostal



Llegamos a todo el mundo!

**CAMBIAMOS PARA SERVIRLE MEJOR
A COLOMBIA Y AL MUNDO**

ÉSTOS SON NUESTROS SERVICIOS:

SERVICIO DE CORREO NORMAL
CORREO INTERNACIONAL
CORREO PROMOCIONAL
CORREO CERTIFICADO
RESPUESTA PAGADA
POST EXPRESS
ENCOMIENDAS
FILATELIA
CORRA
FAX

LE ATENDEMOS EN LOS TELÉFONOS
243 88 51 -341 03 04 - 341 55 34
980015503
FAX 283 33 45

Libros y Reseñas

La formación docente en América Latina

La formación docente en América Latina. Red Latinoamericana para la transformación de la formación docente en Lenguaje. Colección Redes. Cooperativa Editorial Magisterio - Universidad Nacional de Colombia. Bogotá: 2001. 272 pp.

Para empezar, convengamos en llamar América Latina a esa colcha de retazos, cuyo único destino común ha sido la desgarradura entre los intentos por construir una autonomía que permita la identificación de sus procesos y ritmos propios y la imposición o mala copia de modelos que atragantan y confunden, siempre atendiendo a intereses particulares (llámense extranjeros o, peor aún, nacionales) antes que al consenso o a la búsqueda del bienestar colectivo.

Como en años y siglos de historia, actualmente padecemos el síndrome del doble. Hacia fuera somos doctores Jekyll, simulando las buenas maneras y vistiendo trajes que nos quedan grandes, para poder entrar a la fiesta ajena. Adentro, circula la pócima que nos convierte en Mr. Hyde, ávidos por sobrevivir, cueste lo que cueste, en nuestra propia fiesta.

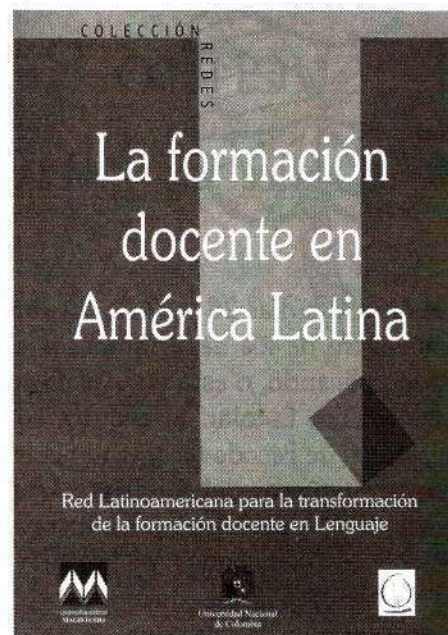
Así, en este dilema, nos sorprende la más reciente de las oleadas: la globalización. Con su avanzada tecnológica abruma de información a sociedades, como la nuestra, que apenas atinamos a balbucear el abc de la comunicación.

En este nuevo panorama social, la educación también convulsiona. Atada a una tradición conservadora y rígida se ve compelida a ser adalid de una gran revolución.

Inmovilizada en el pasado debe definir el futuro, escamoteando el presente. Sin embargo, muchos de sus protagonistas no se dejan seducir por este perverso canto de sirenas y, desde su labor cotidiana, generan propuestas que, más allá del diagnosticismo tan de moda, inciden en la práctica educativa y propician la transformación de la escuela y la sociedad.

Éste es el caso del trabajo realizado por la Red latinoamericana para la transformación de la formación docente en Lenguaje, en la que participan docentes de Argentina, Chile, Colombia, Paraguay, Venezuela y Perú; y que es liderado en nuestro país por docentes, investigadores incansables, como Fabio Jurado, de la Universidad Nacional de Colombia, y Gloria Bonilla, de la Universidad del Valle, entre otros.

Conscientes de la importancia de la conformación de redes que posibiliten el trabajo mancomunado, así como el permanente intercambio de información entre la comunidad académica educativa de esta parte del planeta, la Cooperativa Editorial Magisterio ha creado la Colección Redes, de la cual hace parte el libro "La formación docente en América Latina".



Contrario a lo que podría pensarse al leer su título, este libro no ofrece un diagnóstico más sobre la formación de docentes en América Latina. Lo que encontramos es el resultado del trabajo de docentes de diversas instituciones educativas de distintos países, reunidos en Taller en el año 1999, en Lima, Perú, y con la decisiva participación de la profesora Josette Jolibert, quien lideró el proceso y propuso estrategias que garantizaran la producción académica de los asistentes.

Componen este libro, diversas experiencias cuyo eje articulador es el *Trabajo por proyectos*.

Todos los proyectos están presentados con el siguiente formato:

- Nombre de la experiencia
- Análisis del contexto
- Marco referencial
- Objetivos
- Metodología
- Logros
- Elementos obstaculizados o facilitadores
- Proyección o impacto

Estructurado en siete capítulos, atendiendo a las mesas

de trabajo conformadas trata las siguientes temáticas:

1. El docente como sujeto protagónico de su propia formación.
2. La pedagogía por proyectos como estrategia para la formación docente.
3. La formación del compromiso social de los educadores.
4. Los procesos de lectura y escritura como estrategias de formación docente.
5. La práctica como motor de la transformación de la formación docente inicial y continua.
6. Lenguaje, interculturalidad y formación docente.
7. Procesos evaluativos y formación docente.

Seis ejes claves son los que definen la orientación del trabajo:

1. Desarrollar estrategias de formación de tipo constructivista que permitan a los estu-



diantes o docentes en servicio vivenciar/evaluar/teorizar una formación activo-participativa, una pedagogía por proyectos y un aprendizaje que sea una auto-socio-construcción de sus competencias y conocimientos.

2. Apoyar la formación inicial en la práctica en el aula, desde el inicio, a través de una práctica efectiva en el aula, no limitada a la sola observación, y eso desde el primer año de la formación, a través también de una participación de los estudiantes en diversas formas de investigación-acción, junto con profesores de aula y formadores.

3. Formar docentes que sean, ellos mismos, practicantes de la lectura y de la producción de todo tipo de textos, en situación real de uso en su vida personal y en su propio contexto de trabajo.

4. Actualizar el marco teórico de referencia, seleccionando los conceptos susceptibles de contribuir mejor a la construcción de problemáticas didácticas renovadas.

5. Armar un currículum de contenidos y estrategias de formación integrados, formando equipos multidisciplinares de formadores, buscando la coherencia de las estrategias de formación y articulando explícitamente las varias asignaturas; también articulando el Instituto de Formación con una red de escuelas de referencia a través de proyectos comunes de investigación-acción.

6. Desarrollar una formación que valore la realidad multicultural de América Latina y no se restrinja únicamente a formar maestros bilingües para las comunidades indígenas.

Esperamos contribuir con la publicación de este libro, a la difusión, intercambio y constitución de nuevos grupos de trabajo así como de sus resultados.

MAURICIO CONTRERAS HERNÁNDEZ

Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia.

Mincultura – MEN – Dane – Cerlalc – Cámara Colombiana del Libro – Fundalectura. *Hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia*. Gráficas Craftsman Ltda. Bogotá: 2001. 176 pp.

“De los diversos instrumentos del hombre, el más asombroso es, sin duda, el libro” nos dice Borges.

Y asombroso también nos resulta, el que cinco instituciones colombianas se reúnan para compartir su experiencia y preocupaciones en torno al libro y a los procesos de lectura.

Por iniciativa de la Cámara Colombiana del Libro, durante el segundo semestre de 2000, se diseñó una investigación sobre hábitos de lectura y consumo de libros en Colombia, teniendo en cuenta estudios similares realizados en Alemania y Chile.

La investigación se centró en los siguientes temas:

- El comportamiento de los lectores habituales y los medios en que normalmente leen: libros, prensa, revistas e Internet.
- La frecuencia, el volumen y el origen de libros leídos por los lectores habituales.
- Las motivaciones que tienen los lectores habituales para leer libros.
- El tiempo que dedican los lectores habituales a la lectura de libros por entretenimiento.
- La disponibilidad de libros en las bibliotecas de los hogares de los lectores habituales.
- La asistencia y el préstamo de libros en bibliotecas públicas a los lectores habituales.



• La frecuencia, el volumen y el gasto que destinan los lectores habituales a la compra de libros.

• Las motivaciones y limitaciones para la compra de libros.

Este libro es el resultado de ese experimento. Está estructurado en dos grandes capítulos, de los cuales el primero presenta el Informe técnico del Módulo sobre hábitos de lectura y consumo de libros incluido en la etapa 110 de la Encuesta Nacional de Hogares, a cargo del Dane.

El segundo capítulo presenta el análisis de los datos arrojados por la encuesta, realizado por diversos especialistas y desde distintos enfoques.

Germán Rey analiza el tema de la lectura desde la variedad de soportes en los que ésta se realiza y su relación con los medios de comunicación en el artículo titulado “La diversidad de las lecturas”.

“Los hábitos de lectura y uso de bibliotecas en Colombia”, se titula el análisis realizado por Jorge Orlando Melo, en el cual estudia el tema del papel de las bibliotecas en la formación de lectores.

Clemencia Venegas aborda el análisis desde la perspecti-

va de las políticas educativas en el aparte titulado “Módulo sobre hábitos de lectura y consumo de libros: una mirada desde la escuela”.

En “La crisis de la demanda de libros”, Richard Uribe aborda el tema de la oferta y la demanda de libros en Colombia.

Finalmente, Bernardo Jaramillo se pregunta: “¿Dónde están los lectores en Colombia?”, artículo en el que se destaca la perspectiva de un análisis por regiones.

Este libro, dicen sus realizadores, busca contribuir al diseño de políticas de fomento a la lectura en Colombia, con diagnósticos y propuestas específicas desde enfoques diversos.

Consideramos que esta publicación debe convertirse en material de trabajo, permanente de todas las personas que se desempeñan en áreas afines al tema del libro y la lectura. Entre otros, maestros, maestras, bibliotecarios y bibliotecarias, animadores y animadoras de lectura, estudiantes universitarios.

Y ¡por supuesto! todos aquellos funcionarios que deciden políticas e inversiones.

MAURICIO CONTRERAS HERNÁNDEZ

Versos de amor y unos lamentos

José Ignacio Prada Murcia

José Ignacio Prada Murcia, también conocido como Nacho Corazón, es profesor del Colegio Departamental de La Plata, Huila, Licenciado en Español y Literatura. La selección de poemas que publicamos fue tomada de su libro inédito *Versos de amor y unos lamentos*



DESEOS

Abrázame en la oscura inmensidad,
bésame también en confines desterrados
del sol fulgor la brisa asecha,
la sombra del amor por fin se estrecha.

Dirige tu mirada a mis ojos desollados,
tu voz en un susurro en mi sospecha
la velocidad eterna de los rayos,
la música inmortal que yo no callo.

Recoge de mis manos la cosecha
de caricias que teniendo me desmayo,
sostén mi corazón que me palpita,
una gota de sangre se estrepita.

Mis sueños entre luces yo los hallo
y mis sueños en mi vida depositan
la más grande verdad de tu ternura,
la gran realidad de tu hermosura.

COMPAÑERO EDUCADOR

Compañero educador:
¿qué será de tu bien si no lo expresas
y entregas tu corazón al mundo entero?
Si acaso tus virtudes son inciertas,
que se haga relucir todo tu encanto
y empieces a vivir tu propio cielo.

Compañero educador, tú que eres bueno,
tan bueno que a tu ser se debe todo,
todo lo que se entrega al mundo nuevo;
regálale una canción a tu sendero.

Compañero educador, tú que te entregas
con toda devoción y todo esmero,
registra en tu silencio la certeza
de ser un pilar de amor, cultura y celo.

Registra que en tu día te debes gloria
porque gloria es lo que forjas en la escuela;
aunque a veces te sientes derrotado
y en un minuto reniegas de tu senda,
pues en ese minuto se define
lo más importante de tu vida.

Recibe amigo mío, mi voz de aliento
y que sean bendecidas tus acciones
y bendito sea también tu don: Maestro.

VOCES

¡Oh! Castellano impuro que inmortal mantienes
y destrozas nuestra lengua reforzando la incultura,
desde cuándo nos azotas, hasta cuándo te oiremos;
¿acaso necesarias son “cosiacas” que escuchamos
y esas “vainas” que nombramos en los momentos de “lo-
cha”?

¡Oh! Inocente pueblo que te cundes de ignorancia,
que transmites sin conciencia la pesadez de lo nuestro,
atiende este llamado y transforma tus esencias
que fijarán en nuestra raza del buen hablar su presencia.

¡Oh! Majestuoso idioma que deslumbras la cultura,
que vislumbras en tus signos la hermosura que tú encie-
rras;
déjanos contemplarte y de emoción combinarte
para orgullosos sentirnos de saber bien dominarte
y deshacer de lo nuestro lo molesto que es tu tortura.



PIENSO

Cuántas miradas llevas en tu senda,
olas tejidas de mares en tu risa;
nunca será tu brisa la otra venda
si sólo tu andar detiene parpadeos;
una ave cruza hechizada en ti bordeos,
entona un amor de dichas en espera,
latiendo lleva al dibujo su clamor,
oyendo lleva su idilio hasta la estera.



PAZ

¿Por qué mi corazón llora de angustia?
¿por qué mis suspiros taladran mi ignorancia
y mis deseos desvanecidos en la espera
alumbran débilmente con la esperanza muerta?

¿Qué hora es?
¿A qué hora debo despertar o a qué hora debo morir?
¿Quién sabe lo que pasa?
¿quién es el maestro del amor,
de la paz, de la ventura?
O ¿quién es el maestro de la guerra
para enseñarle ternura?

¡Abajo la violencia!
¡El desamor! ¡El descontento!
Que surja por fin la historia humana,
basta ya de irracionales predominios;
olvidados deben ser la envidia, el egoísmo,
como olvidándome un día estaré yo de esta vida.
Que los niños todos se vean sonreír
y los ancianos hablen de paz y libertad.
Una mano amiga es justo la consigna
de un mundo moribundo y desecho en el olvido.
Arriba las manos y los buenos sentimientos,
que la pobre humanidad yace inconsciente
y el destino ya está cerca del ocaso o del oriente.



Página Web

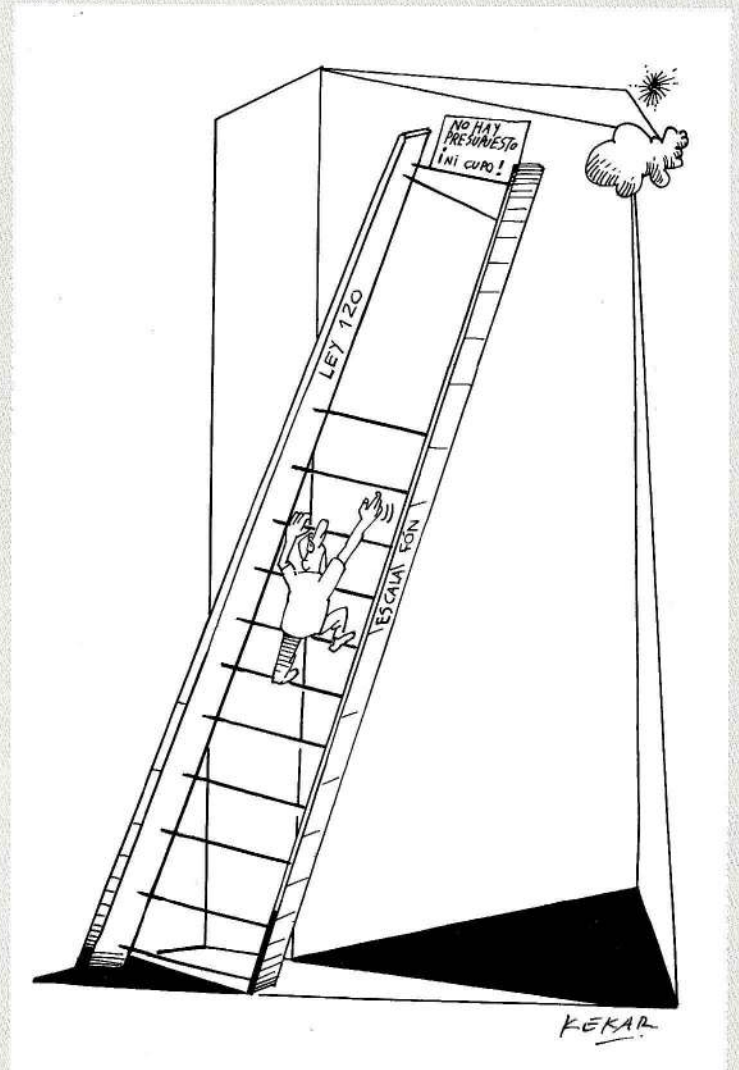
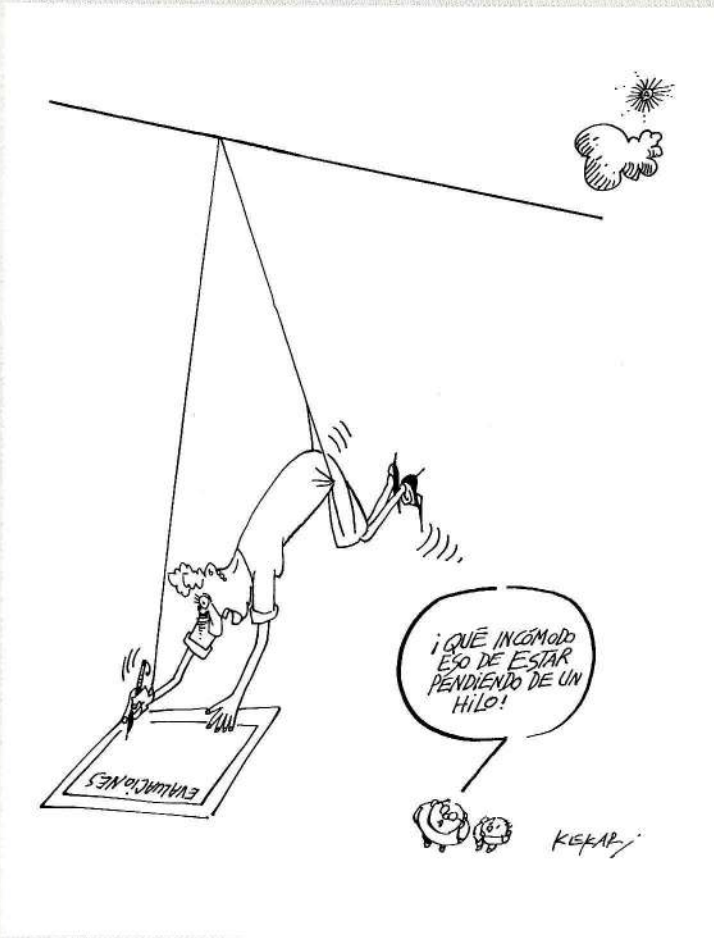
www.fecode.edu.co

Una nueva herramienta de Fecode al servicio
del magisterio colombiano
En la página web usted encontrará:

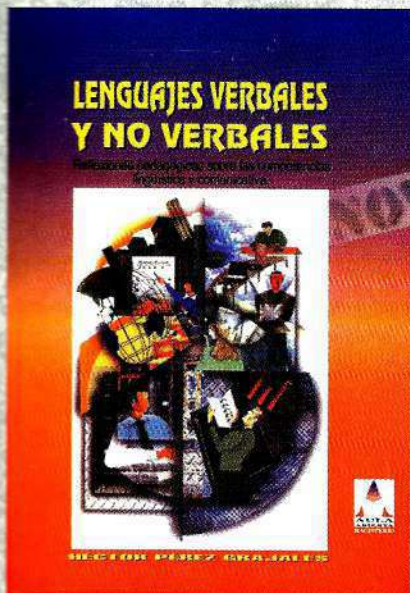
- Organización
- Documentos
- Normas
- Ceid
- Revista Educación y Cultura
- Programa Encuentro
- Escuela Sindical
- Fecode
- Mujer
- Derechos humanos
- Enlaces
- CUT

KE... TAL

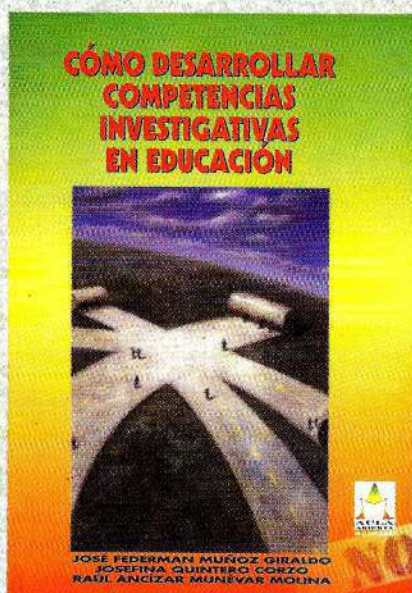
Por Kekar



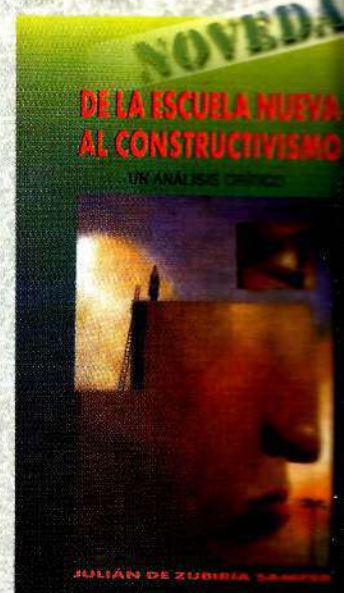
15 años publicando lo mejor de la Pedagogía Activa



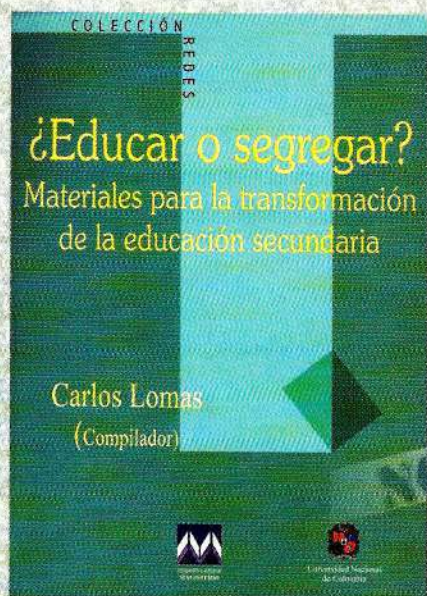
LENGUAJES VERBALES Y NO VERBALES
Héctor Pérez Grajales - COLECCIÓN AULA ABIERTA



CÓMO DESARROLLAR COMPETENCIAS INVESTIGATIVAS
José Federman Muñoz y otros - COLECCIÓN AULA ABIERTA



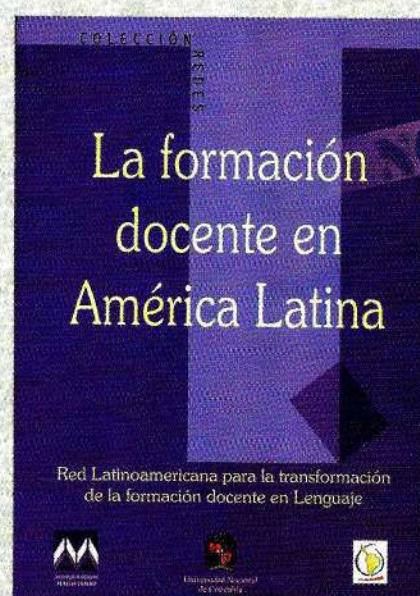
DE LA ESCUELA NUEVA AL CONSTRUCTIVISMO
Julián de Zubiria S. - COLECCIÓN AULA ABIERTA



¿EDUCAR O SEGREGAR?
Carlos Lomas
COLECCIÓN REDES

COLECCIÓN REDES
¿Educar o segregar?
Materiales para la transformación de la educación secundaria

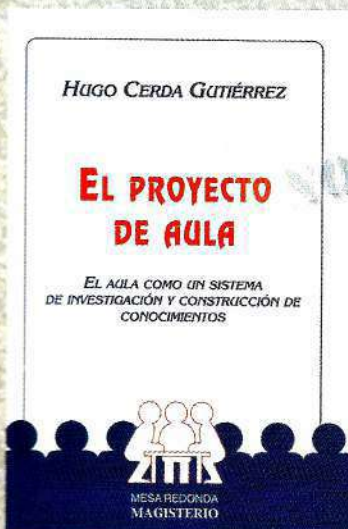
Carlos Lomas
(Compilador)



LA FORMACIÓN DOCENTE EN AMÉRICA LATINA
COLECCIÓN REDES

COLECCIÓN REDES
La formación docente en América Latina

Red Latinoamericana para la transformación de la formación docente en Lenguaje



EL PROYECTO DE AULA
Hugo Cerda Gutiérrez
COLECCIÓN MESA REDONDA

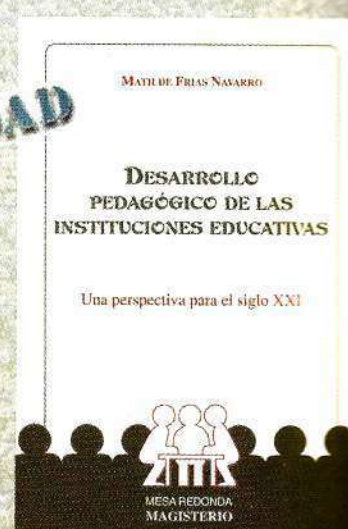
HUGO CERDA GUTIÉRREZ

EL PROYECTO DE AULA

EL AULA COMO UN SISTEMA DE INVESTIGACIÓN Y CONSTRUCCIÓN DE CONOCIMIENTOS



MESA REDONDA MAGISTERIO



DESARROLLO PEDAGÓGICO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS
Matilde Frías Navarro
COLECCIÓN MESA REDONDA

MATILDE FRÍAS NAVARRO

DESARROLLO PEDAGÓGICO DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

Una perspectiva para el siglo XXI



MESA REDONDA MAGISTERIO

