

# ELEMENTOS PARA UNA REFLEXIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA EN LA UNIVERSIDAD

Edgar Diego Erazo Caicedo

## SÍNTESIS

El presente artículo procura aportar unas categorías que emergen de la teoría pedagógica contemporánea, a fin de contribuir a la reflexión educativa y pedagógica que las universidades de Colombia se están haciendo en estos momentos, en los cuales, los determinantes de carácter normativo nacional han llevado a serios cuestionamientos en torno a los modos en que se comprendían y agenciaban las prácticas pedagógicas y los currículos en la educación superior, lo cual supone una crítica que se ubique por encima de ambos constructos (prácticas y currículo), es decir, en el plano epistemológico, a fin de generar nuevas comprensiones de lo educativo (sobre todo a nivel universitario) y lo pedagógico.

**Descriptor:** El Educar, El Hecho Educativo, El Docente, El Sujeto Educable, Epistemología de la Pedagogía, Formación, Enseñanza, Aprendizaje, Condición Antropológica, Condición Teleológica, Condición Metodológica, Proyecto de Sociedad, Proyecto de Vida.

## ABSTRACT

The present article tries to contribute a few categories that emerge of the pedagogic contemporary theory, in order to contribute to the educational and pedagogic reflection that the universities of Colombia are doing to him in these moments in which, the determinants of normative national character have led to serious questions concerning the manners in which there were understanding and obtained the pedagogic practices and the curricula in the most top education, which supposes a critique that is located over both constructos (practices and curriculum), that is to say, in the plane epistemológico, in order to generate new comprehensions of the educational thing (especially to university level) and the pedagogic thing.

**Descriptors:** To educate, The Educational Fact, The Teacher, The Teachable Subject, Epistemology of the Pedagogy, Formation, Education, Learning, Anthropologic Condition, Teleological Condition, Methodological Condition, Project of Society, Life project.

## 1. LA ACTITUD INICIAL

En el entorno docente de Risaralda, encontramos profesores y directivos docentes que manifiestan, la mayoría de ellos en privado, y algunos más osados en público, una actitud de abierto desacuerdo con la reflexión pedagógica que se viene adelantando a nivel nacional acerca de la educación, haciendo un reduccionismo que, palabras más,

palabras menos, afirma que nos hemos instalado únicamente en la teoría, y que ello “harta”, cuando la necesidad imperiosa es la práctica. Cuando uno descalifica al otro es, o porque se siente superior, o porque su producción intelectual en el campo en el cual está conceptuando es superior a la de la persona descalificada. Sobraría decir la Facultad de



Educación adopta una actitud de respeto hacia el otro, como punto de partida para un diálogo fecundo que conduzca al enriquecimiento de los enfoques, modelos y prácticas pedagógicas de las personas e instituciones que han asumido el compromiso con la formación de la persona humana en nuestra región.

Cualquier docente que considere que la pedagogía es innecesaria, se ubica únicamente desde su saber disciplinar, desconociendo que su quehacer es fundamentalmente docente, y ello supone hacerse una pregunta fundante para dicho quehacer: ¿qué es educar?.

## 2. EL EDUCAR

La pregunta nos remite al fenómeno social denominado “*el educar*”. Desde la perspectiva que se ha venido consolidando en las últimas décadas en Francia, pero fundamentada en la Sociología de la Educación de Durkheim (Durkheim, 1917), solo un concepto (construido científica, social y políticamente) sobre *el educar* permite transitar desde un modelo de sociedad insatisfactorio a otro que se considera mejor, dado que en el concepto se dirimen las contradicciones vividas en el momento histórico en que se construye el mismo. Estudiando el campo educativo se puede estudiar

el destino de la sociedad. Así por ejemplo, desde la Revolución Francesa, tal sociedad le ha apostado claramente a tres ideales que siguen orientando su proyecto de nación: libertad, igualdad, fraternidad; el concepto educativo debe reflejar esa apuesta, y por ende, el hecho educativo selecciona las mejores producciones de la cultura nacional para transmitirlos a las generaciones más jóvenes, a fin de incorporarlas críticamente a la cultura, en términos del profesor Carlos Gaitán. Si hoy en Colombia no hemos evolucionado satisfactoriamente hacia un modelo mejor de sociedad, entonces, se debe, entre otros factores, a ese déficit conceptual de la sociedad entera acerca de la educación que queremos para hacer realidad nuestro proyecto de nación. ¿O será acaso que no tenemos proyecto de nación y de ahí el déficit en el educar?

El concepto “educar” es el concepto operante fundamental de la sociedad, por lo cual, dicho problema debe ser objeto de los imaginarios intelectuales de la nación, y nosotros en la Facultad de Educación de la UCPR no podemos ausentarnos del debate. Educar es un concepto que se mueve en el ámbito de lo público y remite, además, a la pregunta por *el hombre*. En nuestro ámbito estamos apostándole a conceptualizar al hombre desde la *consti-*



*tución del sujeto*, el cual remite al problema de la otredad o *alteridad* (Lévinas, 1961), puesto que uno no puede constituirse a sí mismo sino en el encuentro y reconocimiento del *rostro del otro*; en otras palabras, la educación es el *proyecto ético político* de una sociedad, que hace posible la solidaridad entre ciudadanos, en el respeto de los derechos propios y los del otro. Así, la sociedad puede verse como posibilitadora del hombre.

Así visto, el hecho educativo es un problema bastante complejo, naciendo así el concepto de “Ciencias de la Educación”, (y alcanzado así estatus epistemológico de disciplina en sí, con claros fundamentos en los órdenes epistémico, institucional-político y social) como ese *campo disciplinar* en el cual se requiere de un diálogo interdisciplinar y transdisciplinar. Podríamos citar inicialmente el concurso de disciplinas como la filosofía de la educación (o pedagogía), la sociología de la educación, la psicología de la educación, la didáctica (o reflexión sobre las lógicas de organización del conocimiento), la economía de la educación, la política de la educación (para repensar las políticas educativas), etc. La gran pregunta que convoca a todas al diálogo fue formulada por Kant (Kant, 1986): *¿qué es el hombre para que éste sea educado?*.

La categoría hombre se hace “real” o “visible” en otras tales como “niñez”, “joven” y “adulto”. ¿Qué concepto de niñez y juventud ha construido la sociedad colombiana? He aquí otro problema conceptual, social y político que al no ser resuelto, incide notoriamente en la crisis de sociedad que afrontamos. Niñez es un concepto de futuro, y por tanto, un concepto articulado al educar, al “destino”: ¿qué vamos a ser mañana?. Volviendo a Durkheim, en él el acto de educar es posible, como ya se mencionó, desde el concepto de transmisión (de lo mejor de sus patrones culturales) y un sentido o contexto de lo público, de carácter democrático; estamos hablando de una cultura democrática, en cuyo seno las generaciones adultas piensan a las generaciones jóvenes, para retornar a pensarse a sí mismas, plasmado todo ello en un escenario para la socialización privilegiado: *la escuela*, entendida ésta como el lugar donde el educar se hace público, y desde el cual deben repensarse otros escenarios socializadores como la familia y los medios masivos de comunicación. Dado que la mayor parte de la matrícula educativa en Colombia (en la educación superior es del 70 %) está en el sector privado, podríamos aventurarnos a afirmar que el futuro de nuestras generaciones jóvenes es incierto, dado que socialmente no les estamos ga-



rantizando el asunto de la incorporación crítica a la cultura. En Francia el 90 % de la matrícula es pública, dado que esta sociedad ha hecho del educar el asunto público por excelencia (igualmente Cuba en El Caribe, a pesar de la crisis y del embargo), en vista de que el ideal de *libertad* buscado socialmente sólo es pensable desde “el otro” idealizado, la *igualdad*, garantizando de paso la *fraternidad*, pues se ha hecho del otro la preocupación primera, con el fin de que éste sea mejor. Si el acto educativo es excluyente no hay libertad, ni igualdad, ni fraternidad posibles. El general y expresidente Charles De Gaulle manifestó que si un político no es un gran educador, no es un verdadero político.

### 3. DIMENSIONES DEL HECHO EDUCATIVO

Son tres, principalmente, *la filosófica, la trascendental y la antropológica*. En la primera se afinan los conceptos de libertad y de autonomía del sujeto (no es individualismo, lo cual es propio de la colonización del mundo de la vida por parte de la razón instrumental). Desde allí podemos afirmar que el ser humano no puede alcanzar esas dos condiciones sino a través del hecho educativo. En la



segunda ubicamos “el lugar del retorno”, como dirían los ingleses, o como aquel que me permite reconocer lo infinito que soy; lugar ético por excelencia desde el cual podemos volver a nuestra condición y prepararnos para la independencia con respecto a nuestro profesor. En la tercera cabe la pregunta por la cultura, identificando a ésta como el lugar invisible en el cual reposa la intencionalidad por el educar. Desde la tradición griega clásica se puede decir que culto es aquel ser humano capaz de trascenderse a sí mismo. Lo que pasa es que en Colombia sigue primando una concepción burguesa de cultura, la cual es sinónimo de “alta cultura” (que solo es visible en el enciclopedismo lector y la contemplación de los sitios privilegiados de expresión artística) y de titulación universitaria.

¿Dónde buscamos la felicidad si no es en el educar?; es aquí donde podemos alimentar la esperanza de que lo mejor está por venir. Si no hacemos esto, lo que hacemos es “fabricar”, al modo de la metáfora del doctor Frankenstein (Meirieu, 1997), quien fabricó un ser humano con retazos de cuerpos muertos, y el cual, cuando “cobró vida”, se dedicó a buscar a su constructor para matarlo y así poder ser él. Recordemos que toda fabricación excluye.

Esta triada dimensional permite ubicar o dar respuesta a los ideales que jalonan el proyecto de nación, y a su alrededor giran, como satélites en torno a su estrella central, las disciplinas que permiten reconocer el objeto de estudio de las ciencias de la educación.

#### 4. CATEGORÍAS PARA LA REFLEXIÓN

Vamos a profundizar a continuación en tres categorías que se interrelacionan al hablar de una reflexión educativa y pedagógica en la universidad, que son precisamente *formación, docente y pedagogía* (Zambrano, 2002).

Para abordar la categoría “formación”, tomaremos como punto de partida la pregunta: **¿Lo esencial es la información o la formación?** Esta pregunta de carácter inicialmente teórico está relacionada con las formulaciones acerca de los términos educación, formación y enseñanza. Desde las perspectivas modernas la educación no puede ir en el sentido de la mera información acerca de los conocimientos obtenidos por el hombre, olvidando el desarrollo de competencias, los procesos de inferencia y comprensión del mundo a partir de la información y de la formación (tercera categoría) ética y humana.

**La formación humana** se convierte en el principio unificador y sistematizador de una pedagogía sustentada en el proceso de humanización, que permite al sujeto desde su interior ir construyendo su propia racionalidad autónoma y universal desde cuatro dimensiones: la autonomía, la universalidad, la inteligencia y la fraternidad, que son las que dan contenido a la formación del ser humano.

El concepto de **formación humana** como principio unificador satisface tres condiciones, la **condición antropológica**, en cuanto describe el proceso de humanización en sus principales dimensiones, la **condición teleológica** que da sentido a toda reflexión sobre el hombre y que agudiza y se vuelve esencial en la pedagogía (a *qué tipo de ser humano* apuntan los procesos de formación) y en este sentido hacia *qué tipo de sociedad* se proyecta, y la **condición metodológica** orientando o direccionando los procesos reales de aprendizaje y enseñanza para lograr el ideal de ser humano (condición teleológica) con que se compromete, es decir qué tipo de prácticas pedagógicas serían las ideales, en el contexto universitario para lograr la formación humana (FLOREZ, 1992).

Nuestra opción teórica y vital centra el *proyecto educativo*, la *visión*



y *práctica pedagógica* en el concepto de *Formación*. El *acto educativo* (como fenómeno social) busca como finalidad última (telos) la *formación humana*, entendida como el *conjunto de procesos* que posibilitan, de un lado, la construcción de un *proyecto de sociedad*, y de otro, del *tipo de hombre*, que dicha sociedad requiere para la construcción del primer proyecto aludido. La concepción antropológica que aquí subyace se representa al hombre como una totalidad unitaria, que está mediado por una intencionalidad que le imprime su sociedad, la historia y la cultura en la que se desenvuelve.

La formación humana no es tan solo un resultado o un objetivo estático al que llega todo ser humano, es ante todo un proceso, un camino o la esperanza de ser y de reconstrucción permanente. Dicho proceso posibilita la apropiación y desarrollo de capacidades para que cada persona se convierta en autora de su propia historia y le confiera sentido a su *proyecto de vida* en forma integral, de tal forma que las distintas esferas que constitu-

yen su *condición humana* puedan orientarse hacia el logro de su realización plena. Esta representación tiene como fundamentación antropológica e histórica el mito de la salvación presente en la mayoría de las grandes religiones históricas, principalmente las monoteístas, y por supuesto, dentro de ellas, la tradición judeocristiana que fundamenta nuestra cultura occidental.



La acción educativa orientada a la formación supera los estrechos límites del desarrollo profesional y de la capacitación para cumplir con eficiencia y responsabilidad una función social. La *acción pedagógica* ahora se orienta a posibilitar que el estudiante desa-

rrolle sus potencialidades y competencias, de modo tal que se convierta en agente de su propio *proyecto de vida* (autonomía) y de un desarrollo social a escala humana (responsabilidad).

Se pretende formar una persona con la aptitud para acceder al conocimiento y valorarlo crítica y



creativamente desde su propia y particular intencionalidad y significación y así aprovecharlo en la construcción y enriquecimiento de su propio proyecto, pero con capacidad también de reconocer y valorarlo en perspectiva social.

Es por ello que una educación para la **formación** requiere de cambios en la estructura pedagógica de las universidades, donde se parta de lo conocido para llegar a su problematización, desde el supuesto de que los saberes están siempre en construcción (enseñabilidad<sup>1</sup>), es decir, concebir la educación como un proceso para el desarrollo del ser humano que se reestructura continuamente a través de la reorganización de las operaciones del conocimiento (educabilidad<sup>2</sup>). Para conjugarlas es necesario el trabajo en equipo (docente-docente, docente-estudiante, estudiante-estudiante), además de relaciones de respeto y escucha, de tal manera que es sólo desde la búsqueda permanente de nuevas alternativas por parte de los actores del proceso educativo, que

se logra una formación verdaderamente humana y profesional.

Esta concepción plantea un reto enorme a los docentes: la transformación de sus concepciones pedagógicas y por ende de sus prácticas, es decir, pasar de ser transmisores de conocimientos a ser mediadores en la construcción y reconstrucción de los saberes de los estudiantes; acercarlos no sólo a los conocimientos elaborados por la humanidad, sino al conocimiento de sus propias habilidades de aprendizaje (metacognición), para que estos a su vez transformen los roles de receptores de conocimientos ya elaborados a su permanente búsqueda, indagación y proposición de alternativas, siempre desde la reflexión del sentido para sí mismos y su entorno. Todo lo cual podría resumirse en enseñarles a los estudiantes a aprender.

Veamos ahora la segunda categoría, *el docente*, dada su relación con el sujeto educable. Se habla de sujeto porque en él están contenidas

- 1 “No hay evidencia de que la enseñabilidad sea idéntica a la lógica del desarrollo científico” (Flórez Ochoa, p. 76). Sin embargo, los procesos de desarrollo científico posibilitan la comprensión para la enseñanza de las ciencias. Éstas desde su naturaleza, desde su objeto formal y material, indican los elementos para ser enseñada. “la enseñabilidad hace parte del estatuto epistemológico de cada ciencia” (Flórez Ochoa. P.77). Los referentes teóricos de cada ciencia, llevan a reflexionar acerca de los mismos procesos para conceptualizar desde la asimilación, la acomodación y la significación de la realidad, es decir, cada ciencia permite la lectura y la interpretación que le es propia.
- 2 La pedagogía se convierte en el proceso más adecuado para formar un ser humano integral, pues es a través de ella como se recrean los modos de pensar, de sentir y de actuar de las personas. El contenido desde donde se ha de pensar la formación está caracterizado por una problemática humana: social, económica y cultural. Por lo tanto, la educabilidad debe pensarse desde la relación ciencia y desarrollo humano. Se propone una formación integral, tomando como eje articulador el desarrollo humano, un compromiso social, responsabilidad y criterios éticos, además de una fundamentación antropológica, para contribuir a la construcción de los principios de justicia y equidad, de procesos creativos, de fomento a la autonomía, autoestima y procesos de socialización que propicien la comunicación y la convivencia.



todas las posibles formas de acción y movimiento. Por lo mismo que denomina al docente de esta manera, es que las relaciones cambian en términos de subjetividad. Se es sujeto en la medida en que el individuo se apodera del espacio de intercomunicación, convirtiéndolo en su lugar de auto expresión. El sujeto indica el actor de la acción, y puede ser pasivo o activo. Si es activo, implica que la acción se determina en función de la voluntad por dominar al objeto. Es pasivo, en cambio, cuando el objeto “domina” la actuación del sujeto. Así, el sujeto se auto-construye en función de su propia acción. En el plano pedagógico lo anterior significa que el docente tiene la obligación ética de presumir los movimientos del sujeto: orientar al niño, al joven o al adulto en función de los saberes, en cuanto estos son el primer instrumento que les permite el acceso al mundo y sus historias.

Ser docente en los distintos espacios escolares tiene sus connotaciones propias. No es lo mismo actuar en los niveles primarios, donde toda relación se juega en términos de dependencia absoluta, que participar de los proyectos humanos en los espacios educativos superiores. Por lo tanto, dos aspectos iniciales deben tenerse en cuenta en la configuración real de los docentes: el



primero es el espacio de acción, y el segundo, es la actuación consciente del docente frente a los sujetos que aspiran a la inserción en la historia de los saberes. Tanto la primera como la segunda se caracterizan por servir de tránsito al componente pedagógico y por manifestar plenamente un tipo determinado de relación con el otro.

Para resolver las anteriores cuestiones habría que preguntarse *quién es el docente*, cuál es su dimensión real dentro del contexto específico de su profesión y qué responsabilidades asume en la interrelación educativa. Si es un sujeto activo, quiere decir que su composición profesional le permite legitimar un espacio de dominio específico. Nos referimos al componente profesional (disciplina y su enseñabilidad). Toda la historia formativa de los docentes se ha apoyado en un nivel de acción. Este nivel de acción es el metodológico. Se le ha formado para que acuda con la técnica a la educación del otro, sin que tenga la posibilidad de referirse a su propia historia. Se reconoce como plural y dimensional. Es historia y antropología, es valor y axiología, es social y política, es trascendente y ética, es cuerpo y es espíritu. Lo inmediato del docente está en la enseñanza, pero en ella, éste confunde la reflexión con la práctica, desconociendo



do la potenciación que la pedagogía le puede ofrecer como puerto de una filosofía primera.

La instrucción no se configura como postulado de acción, pues en ella no cabe la educabilidad, en tanto indica una cierta ética y autonomía, y por ello, la enseñanza tradicional se apoya en la hegemonía absoluta del docente, hegemonía que rompe radicalmente con cualquier intento de educación sobre sí mismo. En otras palabras, observamos en la enseñanza (objeto de acción disciplinar) la presunción de una alteridad negada.

Aclaremos que entendemos *enseñanza* como un proceso pedagógico distinto del aprendizaje y de la formación. Lo específico de este proceso pedagógico reside en la naturaleza de transmisión vertical que se practica imposibilitando toda resistencia. El transmisionismo (o educación bancaria como la denominó Freire), como forma elaborada de la instrucción, guarda como característica esencial el impedimento de mirarse propiamente como un ser en potencia, inacabado (no somos solo totalidad, sino ante todo abiertos a la infinitud, como conceptó Lévinas). Siempre se ha sabido que la especie humana es perfectible en su condición primitiva, convirtiéndose este asunto en punto de con-

frontación profesional. La enseñanza es la forma concreta como el docente escapa a cualquier compromiso con la pregunta, se libera de la responsabilidad de pensarse a sí mismo. Dentro de esta lógica el estudiante se convierte en un ser pasivo. Los esfuerzos de comprensión y asimilación son, para la enseñanza, una estrategia intelectual desconocida.

Las ayudas didácticas introducidas al aula no posibilitan *per se* una mirada interior; los estudiantes buscarán siempre la exterioridad sobre la base del acomodo perpetuo, donde el mínimo esfuerzo prevalece ante cualquier intento por la introspección y desajuste espiritual que supone el cuestionarse colectivamente. El fracaso escolar, más allá de cualquier interpretación sociológica, tiene sus raíces en la propiedad que nos forjamos a través del acto de socialización, tal vez porque no somos el resultado del encuentro con el otro, o solamente porque dicho encuentro buscara siempre apropiarse de lo mejor del otro, pero no permitirle su autonomía.

Así visto, los docentes no comunican ni comparten, solamente informan de manera regulada, puesto que al no existir el reconocimiento del *nosotros*, como lectura posible del otro, solo se entrega aquello que refuerza la legitimación del sistema.



Del mismo modo que en las relaciones activas que mantienen los docentes con los estudiantes en el espacio escolar están cargadas de poder y sumisión, éstas pueden ir al otro extremo de la actividad instrumentada. Es decir, el docente como sujeto activo puede pasar a ocupar el lugar pasivo de la relación pedagógica. Es decir, que los estudiantes se convierten en los artífices de sus propios aprendizajes. El aprendizaje, por tanto, es la relación directa que establece el estudiante con el saber, y el profesor deja de ser el propietario de los saberes, el dios que mueve desde el púlpito de la palabra, la información que él considera que garantiza el ingreso del estudiante al mundo y su historia.

Hagamos ahora una mirada a la tercera estructura conceptual, *la pedagogía*, dado que el sujeto activo del acto educativo se encuentra en el ámbito escolarizado, creado no sólo para producir y transmitir conocimiento científico, sino y ante todo, para educar, por tanto, objeto de reflexión pedagógica. Ser pedagogo implica ser alguien que sueña, construye, que ama y se deleita en la sabiduría del mundo; es una responsabilidad extremadamente grande, pues exige pensar al otro y pensarse con el otro. Ser pedagogo no es simplemente transmitir saberes sin forma ni dinámica, sino pensarse en el mundo antes de actuar.



La pedagogía es considerada como un constructo teórico esencial en todos los niveles y modalidades del sector educativo. Como saber pedagógico, es un saber elaborado y operacionalizado desde la praxis a través de los métodos de enseñanza, es decir, desde una posición heteroestructural, según la explicación de Lois Not (NOT, 1997). Por lo tanto, prescindir de la pedagogía en la universidad, es sustraerse del estatus teórico y científico que en la actualidad comienza a aplicarse a la pedagogía como una disciplina autónoma y con problemas básicos propios de las ciencias sociales. En este sentido la práctica pedagógica estaría determinada históricamente por la acción pedagógica que se desarrolla en el contexto histórico de la universidad misma.

La pedagogía como saber le permite al docente reflexionar acerca del sentido de sus prácticas: qué enseñar, para qué hacerlo y cómo llevar a cabo estos propósitos. Como lo plantea Penagos: «la pedagogía es siempre y necesariamente una reflexión consciente sobre las prácticas, los procesos, las instituciones y los sistemas educativos» (AVILA, 1990). Desde esta perspectiva, no se pueden pensar transformaciones serias en los procesos de enseñanza al interior de la Universidad, al margen de la reflexión pedagógica.

En este contexto se aborda la pedagogía, no como un conjunto de estrategias puntuales que son construidas en la práctica cotidiana a través de la didáctica, es decir, la operacionalización del quehacer educativo. Se asume la pedagogía como una saber que tiene fundamentos epistemológicos, visiones de sociedad, según sea el modelo desde el cual se aborde la reflexión acerca de la educación: "...desde que el educador toma cierta distancia de la rutina de dictar clases y se pregunta por la naturaleza y las funciones de las prácticas y los procesos educativos, está iniciando el discurso pedagógico, es decir: la reflexión teórica sobre la educación».<sup>3</sup>

En la reflexión epistemológica, la discusión sobre la pedagogía como ciencia, como saber o como disciplina ha generado múltiples posiciones que desde el siglo XVIII han llevado a revisar su objeto de estudio, desde las características del conocimiento sistemático, fáctico, metódico y analítico. Sin embargo no son menos las objeciones que este tratamiento ha traído para los epistemólogos de la pedagogía.

La pedagogía, sobre todo cuando se concibe como ciencia de la educación, adquiere un carácter dialéctico (FLOREZ, 1998). En realidad, a pesar de la existencia de unos principios

básicos, se considera que dicha ciencia está en permanente construcción, por ello su carácter dialéctico deriva, precisamente, de la propia esencia de la educación, que constituye su objeto de estudio. El carácter temporal y evolutivo que configura el universo educativo obliga a la pedagogía a vivir un proceso paradigmático constante. Frente a esta situación, la pedagogía intenta modelar sus propios constructos sobre la base de las reflexiones metodológicas, que tienen como objeto esencial el estudio de la realidad práctica y el mundo teórico de la educación, así como la relación entre ambos.

De otra parte, la pedagogía como saber se estructura a través del planteamiento de modelos pedagógicos, que son «la organización de la construcción y transmisión cultural que se deriva de una forma particular de entender la educación y que, además, implica una forma particular de selección, organización, transmisión y evaluación del conocimiento» (DIAZ, 2001).

Sin embargo el problema esencial que todas las teorías pedagógicas han enfrentado y al cual han tenido que dar respuesta, como lo plantea De Zubiría Samper "...es resolver el interrogante en torno al *tipo de hombre y de sociedad que se quiere contribuir a formar*" (DE ZUBIRIA, 1994). En este sentido se puede afirmar que no



3 ÁVILA PENAGOS, Rafael. ¿Qué es Pedagogía?. Nueva América. Bogotá, 1990. P. 59.

existen modelos pedagógicos neutros, ya que el quehacer educativo necesariamente presupone una determinada concepción de hombre y de sociedad. Cada teoría ha privilegiado en ello, algún o algunos aspectos generacionales y/o culturales que asumen una postura de lo individual, social y cultural. Desde esta perspectiva social, antropológica y psicológica se entienden los modelos pedagógicos al resolver preguntas relacionadas con el para qué, el con qué y el cuándo, que permiten la reflexión fundamental acerca de la relación: Maestro – Saber – Estudiante.

Hoy la discusión epistemológica de las ciencias de la educación se desplaza hacia la pregunta por *el hecho educativo* como *objeto de estudio* de las disciplinas contribuyentes, y por la constitución del sujeto de práctica. Deviene allí el asunto de la pedagogía.

Ya habíamos dicho tangencialmente que la pedagogía, en cuanto filosofía de la educación (su reflexión axiológica), ya no tiene por objeto la imagen de sociedad hacia la cual queremos llevar al ser humano (el educar), sino que su objeto es el *sujeto educable*, que se constituye en el reconocimiento del otro (alteridad). Es por ello que tematiza problemas vitales para las ciencias de la educación tales como el aprendizaje, la evalua-

ción, el ser, la enseñanza y la escuela, desde una concepción latina de educación en el sentido de “educere”, extraer, conducir (sacar de ti tu mejor tú), en el marco de la cultura y de las vivencias y prácticas del mundo de la vida.

La pedagogía está más cerca del relato que del texto científico, según Meirieu. La pedagogía piensa al sujeto narrativamente, al modo en que lo hacen la filosofía y la literatura, lo cual no le resta su estatuto de disciplina científica. Esta concepción se inspira en los aportes filosóficos de Lévinas, Ricoeur, Merleau Ponty, Sartre y otros. La pregunta de la educación, en otros términos es ¿por qué se enseña?, en tanto que la de la pedagogía es ¿cómo se aprende?. La Educabilidad como concepto quedó sugerida sutilmente en los textos de Pestalozzi, desde una preocupación por el otro, fundado en el concepto invisible (o representación social) del educar. En este contexto el maestro se empodera realmente como actor social importante y protagónico, que requiere ser formado en las facultades de ciencias de la educación con las más altas calidades.

Por lo tanto, cabe preguntarse hasta dónde la acción formativa inicial del docente es fuente de mejoramiento. Cómo se puede garantizar



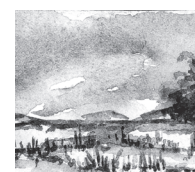
que el docente sea un hacedor de humanidad, agente de libertad, capaz de poner en sospecha sus propios itinerarios ideológicos.

## 5. A MANERA DE CONCLUSIÓN

La concepción presentada en la globalidad de este artículo plantea un reto enorme a los docentes: *la transformación de sus concepciones pedagógicas y por ende de sus prácticas*, es decir, pasar de ser transmisores de conocimientos a ser mediadores en la construcción y reconstrucción de los saberes de los estudiantes; acercarlos no sólo a los conocimientos elaborados por la humanidad, sino al conocimiento de sus propias habilidades de aprendizaje (metacognición), para que estos a su vez transformen los roles de receptores de conocimientos ya elaborados a su permanente búsqueda, indagación y proposición de alternativas, siempre desde la reflexión del sentido para sí mismos y su entorno. Todo lo

cual podría resumirse en enseñarles a los estudiantes a aprender.

El relato contemporáneo respecto del aprendizaje, supone una forma de *dejar ser*, acompañando, asistiendo en cuanto sea posible, a los niños y a los jóvenes. Es una comunión de vida entre dos o más sujetos que se reclaman como inacabados pero comprometidos con su querer saber. El aprendizaje no desconoce la palabra que indica, pero tampoco absolutiza el dominio de esta sobre la fragilidad del menos poderoso. En el aprendizaje las apuestas se juegan en términos de una relación más simétrica, mucho más de iguales. En este proceso pedagógico media una sospecha que tiene el docente cuando reconoce el "así era", pero yo quiero que mi estudiante lo descubra de nuevo por el hacer, un hacer que permita dudar de las primeras sensaciones o aprendizajes, capaz de permitirle un desprendimiento de aquellas presunciones que absolutizan todo a través de fórmulas supuestamente acabadas.



## BIBLIOGRAFÍA

AVILA Penagos, Rafael. ¿Qué es Pedagogía? Editorial Nueva América. Bogotá, 1990.

DE ZUBIRÍA Samper, Julián. Los Modelos Pedagógicos. Editorial Vega Impresos. Bogotá, 1994.

DIAZ VILLA, Mario. Del Discurso Pedagógico: Problemas Críticos. Poder, Control y Discurso Pedagógico. Bogotá 2001. Cooperativa Editorial Magisterio.

DURKHEIM, Emile. Education et Sociologie. Editorial Quadriage, PUF. París, 1972.

FLOREZ Ochoa, Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento: El Campo Científico de la Pedagogía. Editorial McGraw Hill. Bogotá, 1998, Pág. 107.

———. Objeto, Métodos y Lugar de la Pedagogía. 1992.

KANT, Inmanuel. Reflexions Sur La Pédagogie. Editorial Armand Colin. París, 1986.

LEVINAS, EMMANUEL. Totalité et Infini. Editorial Nijhoff, La Haye, 1961.

MEIRIEU, Philippe. Frankenstein Pédagogue. Editorial Esf. París, 1997.

NOT, Lois. Las Pedagogías del Conocimiento. Editorial Fondo de Cultura Económica. México, 1997.

ZAMBRANO, Armando. Pedagogía, Educabilidad y Formación de Docentes. Grupo Editorial Nueva Biblioteca Pedagógica. Cali, 2002.

