



◀ LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA ▶
COMO PRÁCTICA SOCIAL

ELEMENTOS DISRUPTIVOS PARA MOTIVAR LA REFLEXIÓN
PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA EN EL ESCENARIO UNIVERSITARIO



Su legado siempre perdurará entre nosotros

“Fundador, directivo y decano Piloto, quién plasmó su vigor humanista en trazos ilustrativos en el aula para el engrandecimiento del alumno, la Arquitectura y el país”.

Olinto Eduardo Quiñones Quiñones
Presidente

Ángela Bernal Medina
Rectora

Rodrigo Lobo-Guerrero Sarmiento
Director de Publicaciones y Comunicación Gráfica

Diego Ramírez Bernal
Coordinador General de Publicaciones

Patricia Farfán Sopó
Decana Facultad de Arquitectura y Artes

Édgar José Camacho Camacho
Decano Programa de Arquitectura

Arq. Gloria Amín De Acosta
Psic. Daniel Castilla Lora
Arq. Liliana Patricia Garcia Montes
Equipo Orientación

Fabián Andrés Llano
Anguley Isaza Urrego
Autores

Juliana Vélez Velásquez
Cristian Alexander Vargas Franco
Diseño y Diagramación



La obra literaria publicada expresa exclusivamente la opinión de sus respectivos autores, de manera que no representan el pensamiento de la Universidad Piloto de Colombia. Cada uno de los autores, suscribió con la Universidad una autorización o contrato de cesión de derechos y una carta de originalidad sobre su aporte, por tanto, los autores asumen la responsabilidad sobre el contenido de esta publicación.

Cartilla de Orientación©
de la facultad de Arquitectura y Artes

ISSN: 2357-6243

Año 15 - No.10 – 2018

Publicación Semestral de la Universidad Piloto de Colombia



Arquitectura
Facultad de
Arquitectura y Artes

CONTENIDO

Introducción	4
Los efectos del contexto en la práctica pedagógica y didáctica y la aparición de nuevos escenarios formativos	8
Un lugar tan obvio que se pasa por alto: La formación pedagógica en el docente universitario	12
Un escollo que hay que superar: La pedagogía como disciplina difusa	15
De la práctica pedagógica a la formación integral	20
La reflexión-acción del proceso educativo	22
El discurso de las competencias y su tránsito a la formación integral	25
La formación integral y el enfoque socio crítico: El mundo de la vida y el carácter emancipatorio de la educación.	28
Superar las falsas representaciones de la didáctica como técnica y recurso lúdico	36
Conclusiones	39
De la práctica pedagógica al desarrollo de la creatividad	39
Referencias	42

INTRODUCCIÓN

Comprender las prácticas docentes supone un trabajo complejo por cuanto la diversidad de estilos de enseñanza y características en los perfiles docentes no permiten su caracterización y homogeneización (Litwin, 2008; Blanco, 2009). Más allá de pensar un docente ideal y unas formas generales de enseñanza amparadas bajo la matriz sociocultural de la modernidad, que valga decir, buscaba la institucionalización de las conductas privadas y la promoción de valores públicos bajo un principio de racionalidad ligado a medios y fines, lo que se busca en la sociedad contemporánea es precisamente fomentar la diferencia y potenciar un trabajo pedagógico que tenga como centro la misma reflexión sobre la práctica docente .

En efecto, lo que permite el intercambio de ideas, la diversidad y el eclecticismo reflexivo entre profesores, es ese reconocimiento de la diferencia que redundaría en el posicionamiento del saber pedagógico como eje central de la labor docente y el oficio de enseñar. Tanto así, que más que un profesor asociado a ciertas labores académicas e incluso investigativas, estas diferencias y potencialidades permitirían pensar caminos y recorridos para posicionar la labor docente como una práctica social. Tal como lo plantea Steiman (2017) las prácticas de enseñanza en las instituciones

¹Frente a esta caracterización de un modelo educativo ligado a medios y fines donde la distribución de la autoridad estuvo mediada por el aparato militar, la iglesia y el Estado y donde la comprensión formativa estaba más ligada al alcance de objetivos y al beneficio de políticas para maximizar objetivos generales véase Lipman M. (1998) el modelo reflexivo de la práctica educativa en: pensamiento complejo y educación, ediciones de la torre, Madrid, España

de educación superior, se corresponden mucho más con prácticas sociales, que con la mera transposición didáctica donde lo que se busca es una nueva traducción del conocimiento científico al aula universitaria. Como intervención intencionada, las prácticas de enseñanza se ubican con respecto a los significados de contextos socio históricos particulares y en las posibilidades de construir unas condiciones para la distribución y redistribución de capitales culturales.

En efecto, reconocer el estatuto histórico de la labor docente y su estatuto social permitiría superar las visiones anquilosadas que reducen la labor docente a mera vocación. Una dificultad enorme en la práctica pedagógica es precisamente el carácter socializador que han adquirido las disciplinas donde se fortalece la creencia de que todo conocimiento científico es susceptible de ser enseñado. De acuerdo con Serna (2004) esto sucede sobre todo en el ámbito de las ciencias sociales y la filosofía, que han amparado el nacimiento de la pedagogía y la didáctica desde el siglo XVII. El supuesto que ha prosperado entonces es que las distintas disciplinas ostentan una condición pedagógica. Esta situación ha generado que las prácticas pedagógicas se perciban mucho más como vocación que como una práctica social.

Esta falta de reflexión sobre un saber que en ocasiones se torna difuso y con pocas claridades sobre su concreción como disciplina, crea un caldo de cultivo donde prospera la creencia sobre la pedagogía como vocación. Ahora bien, a

esta situación problemática habría que añadir los diferentes intereses de los docentes, incluidos los políticos y los ideológicos. Como parte de la cultura, los docentes universitarios ponen en circulación no solo las diferentes representaciones disciplinares de su propio campo de estudio, sino que además ponen a circular las diferentes representaciones asociadas a su contexto (Llano, 2018).

Otra de las problemáticas que refuerzan esta idea, son las discusiones y las confrontaciones entre la pedagogía y la psicología alrededor del aprendizaje, que como objeto de estudio ha llegado a convertirse en un verdadero campo de conocimientos dominado sobre todo por la psicología. Los dominios sobre el saber pedagógico y didáctico han estado influenciados por la tutela de la historia, la filosofía, la sociología y la psicología; esto no solo ha restado autonomía relativa a la pedagogía como campo de conocimiento, sino que lo ha despojado de los elementos explicativos del fenómeno educativo, procurándole las más variadas explicaciones provenientes de las diferentes ciencias. Sin llegar a decir que las epistemologías de las ciencias sociales, donde por supuesto se ubica la pedagogía, y las epistemologías de las ciencias naturales, donde ha logrado mayor autonomía la didáctica, no hayan aportado al estatuto de lo pedagógico y lo didáctico, es claro que aún falta camino por recorrer en la comprensión del fenómeno educativo, sobre todo en el campo universitario.

Ahora bien, esta dificultad de la objetivación de la pedagogía como práctica social y de la didáctica como práctica de enseñanza, no solo se vincula a la propia dificultad de definir sus límites conceptuales y disciplinares, sino a su escaso poder explicativo frente a fenómenos educativos que además de ser cambiantes, resultan de difícil comprensión. Uno de ellos es por supuesto la problemática asociada a los intereses y representaciones de toda clase que los docentes ponen en circulación en los diferentes escenarios formativos.

Un aporte de la psicología educativa ha determinado que los estilos didácticos de los diferentes tipos de docentes provienen de variables personales y contextuales de donde se desprenden incluso modelos didácticos personales que introducen principios y creencias (Blanco, 2009, p. 28). Como vocación, la práctica pedagógica es asumida bajo el supuesto de que todo contenido disciplinar es susceptible de ser enseñado, sin la necesaria comprensión de las condiciones de producción de los discursos y los escenarios científicos donde se pueden reforzar o tergiversar creencias y prácticas sobre lo pensable, lo decible y lo posible que definen la naturaleza legítima de cada disciplina (Serna, 2004; Llano 2017). En este sentido,

dentro de las mismas prácticas pedagógicas y en el mismo acto educativo es posible encontrar una variedad de principios epistemológicos sobre la naturaleza del conocimiento, principios psicológicos sobre cómo se aprende dicho conocimiento y principios ideológicos sobre las relaciones de poder que hacen posible la enseñanza (García Pérez, Porland, 2017).

En suma, las prácticas pedagógicas como intervención intencionada y como práctica social entrometen una variedad de sentidos y significados asociados a una serie de variables. Por una parte, la misma formación del docente quien a su vez pone en circulación los contenidos disciplinares aprendidos en su formación profesional y sus creencias particulares asociadas a unos contextos particulares. Esto permite entrever que el acto de enseñanza depende de unos *habitus* particulares donde es posible evidenciar la posición que el docente ocupa en un campo de posibilidades como el campo disciplinar y el campo educativo².

Estas formas de enseñanza participan entonces de unas relaciones de fuerza donde confluyen cuestiones relativas al conocimiento, a las motivaciones, a lo socio histórico e incluso a lo ideológico. En este sentido, en la praxis pedagógica se hacen evidentes no solo los elementos

² Desde la conceptualización efectuada por Pierre Bourdieu (2008) "el campo universitario reproduce en su estructura el campo del poder cuya estructura contribuye a reproducir por su propia acción de selección e inculcación. En efecto, es en y por su funcionamiento en tanto espacio de diferencias entre posiciones (y, al mismo tiempo, entre las disposiciones de sus ocupantes) que se lleva a cabo, fuera de toda intervención de las conciencias y de las voluntades individuales o colectivas, la reproducción del espacio de las posiciones diferentes que son constituidas del campo del poder" (p.61).

internos de una práctica anclada en el aula universitaria, sino además elementos estructurales que pueden afectar la propia práctica pedagógica. Los primeros hacen parte de aquellas decisiones que debe tomar el docente como agente educativo en el quehacer cotidiano en el aula de clase y que manifiestan sus tensiones en el contexto universitario. Dichas tensiones se pueden sintetizar en cuatro preguntas básicas que se encuentran en los modelos pedagógicos: ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Cómo enseñar? ¿Por qué enseñar? Desde otro ángulo, se tienen los factores externos, los cuales se definen como aquellos elementos jerárquicamente superiores a la institución educativa que determina las representaciones disciplinares legítimas de cada campo de conocimiento y las condiciones sociales y culturales de su propia producción (Chavarro y Llano, 2017).

Finalmente, comprender los escasos balances históricos y de historia social de la pedagogía en un país como Colombia, permite establecer algunas rutas para concretar desde la propia práctica pedagógica esos sentidos, y en ocasiones sin sentidos de lo pedagógico en la docencia universitaria. De esta manera una reflexión más profunda que reconoce el papel del docente universitario como una práctica social y a la pedagogía como un saber reflexivo con unas historias y unos balances disciplinares más o menos claros, permite el tránsito de la práctica pedagógica a la formación integral.

LOS EFECTOS DEL CONTEXTO EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y DIDÁCTICA Y LA APARICION DE NUEVOS ESCENARIOS FORMATIVOS

Dentro del quehacer pedagógico universitario es común perder de vista los cambios estructurales y las coyunturas económicas, sociales y culturales. Aunque desde los ejercicios investigativos y la práctica investigativa se hagan evidentes dichos cambios, no es del todo claro cómo el producto de esas investigaciones transita rápidamente al currículo y a la misma práctica pedagógica, a no ser que se incorporen de forma no regulada bajo principios didácticos personales como currículo oculto. Otra forma de incorporar las nuevas conceptualizaciones y los adelantos de la ciencia se realiza por medio de un ejercicio de transposición didáctica, que intenta convertir un objeto de saber en objeto de enseñanza sin pasar por una reflexión pedagógica profunda sobre el objeto a enseñar.

Ahora bien, de acuerdo con Steiman (2017) esta generalización inapropiada de la transposición didáctica del campo de las matemáticas a otros campos de conocimiento trae consigo las siguientes dificultades. En primer lugar, la exclusión de otros saberes que no son científicos; en segundo lugar, la omisión de los docentes del propio

conocimiento científico y una falta de rigurosidad en la vigilancia epistemológica en el tránsito de objeto de saber a objeto de enseñanza; en tercer lugar, la ausencia de otras mediaciones como diferentes textos que vinculan a la discusión diferentes visiones de mundo, y en cuarto lugar, la exclusión de otros tipos de relaciones como la contextual, la ideológica y la económica.

Esta última relación permitiría desde la práctica docente incorporar las discusiones de tipo contextual mediante problemáticas o simplemente campos problemáticos como los siguientes. En primer lugar los cambios en términos económicos, sociales y culturales, amparados en la categoría de la denominada globalización, que traen consigo reflexiones sobre el mismo proceso formativo tanto para el estudiante como para el docente, como por ejemplo, la influencia cada más marcada de la economía sobre otros campos relativamente autónomos como el educativo (Brunner, 2000^a; (Misas, 2004), (Gómez y Celis 2009). En segundo lugar, el problema asociado a la pertinencia social y académica de los programas académicos. Cada vez es más complejo que las universidades respondan a las necesidades formativas del medio y cada vez es más distante una formación de larga duración que interese a un público que ya no cree en la correspondencia entre formación y mercado laboral (Nicastro, O. S. y Garibay, B.-B. 1999; Gómez y Velarde 2009).

En tercer lugar, los problemas de las profesiones asociadas a diferentes innovaciones y transformaciones no pueden perder de vista que esta expansión de las formas de educación superior y el crecimiento de la población estudiantil en el mundo, rebasa la capacidad del mercado laboral para emplear a la mayoría de titulados que, decepcionados, se suman a las listas de desempleados (Bauman, 2013). Dentro de la dinámica del campo educativo sometido a reglas económicas, el mercado educativo, más preocupado por el alza en las matrículas y la consecución de una mayor cobertura educativa, abandona un tanto el tema de la calidad de la educación y la mejora constante de una formación permanente, que contribuya a formar profesionales para un mercado laboral, que valga decir, se ha desbordado en la sobreoferta educativa y en el constante derrumbamiento de la idea sólida sobre la garantía de la formación directamente relacionada con la inserción laboral (Malagón, 1995); (Bauman, 2013); (Llano, 2014).

Las preguntas pedagógicas asociadas a la vinculación en los diseños curriculares de las necesidades formativas, y con ello a las formas de construir propósitos formativos para concretarlos mediante la reflexión pedagógica y didáctica en la educación superior, abre la posibilidad de pensar en un perfil docente que más que un experto en la gestión de la información sobre una materia determinada,

se convierta en un potenciador del aprendizaje y en un facilitador de un proceso formativo que cada vez más, escape a las regularidades de la propia universidad con espacios y escenarios más abiertos y flexibles. Es importante considerar que las nuevas tecnologías y la interacción virtual se convierten en escenarios con potencial formativo, además los territorios y los diferentes espacios donde sea posible una experiencia pedagógica empiezan a quebrar los espacios cerrados del aula universitaria. Ya desde la década de los cincuenta, esta discusión sobre los diferentes espacios para el aprendizaje empezaba a obtener sus frutos con el planteamiento de la ciudad educadora.

En la década de los cincuenta aparece la idea de la ciudad educadora que buscaba fortalecer la relación entre pedagogía y ciudad. Este enfoque que desde la segunda mitad del siglo XX intentó utilizar a la ciudad como escenario de aprendizaje, se afirmó en los pronunciamientos de la Unesco en 1972 y en la carta de las ciudades educadoras producto del Congreso Internacional de Ciudades Educadoras realizado en 1990 en Barcelona. La preponderancia de esta perspectiva amparada en *el saber ser en la ciudad* y en la idea de una *educación permanente*, abrió la puerta a la gestión en las ciudades de América Latina alrededor de políticas y programas educativos. En Colombia, la Ley General de Educación, por ejemplo, propone unos acercamientos a la propuesta de ciudad educadora,

que mantiene como parámetro la educación desarrollada en las instituciones escolares, de modo que la propuesta de ciudad educadora apenas aparece como un complemento de la educación formal (Llano, F. y Chavarro, C 2017 citando a Jurado, 2003).

En últimas, con este ejemplo se hace referencia a la posibilidad de abrirse a otros escenarios formativos, ya que dentro del proceso formativo se suele tener como único escenario formativo el aula de clases. Ante una idea tan arraigada en la práctica pedagógica, como es la de la interacción entre estudiantes y docentes en un espacio físico, el riesgo que se corre es precisamente el de reducir el significado del aula a un salón de clases. En muchas ocasiones, la comprensión del aula desborda este espacio de cuatro paredes como único escenario formativo.

De esta manera habría que realizar una apertura de significado a lo que podría entenderse por escenario formativo. El espacio formativo o el escenario formativo se encuentra en estrecho vínculo con la contribución a los propósitos formativos. En este sentido, se trata de cualquier espacio donde se produce el encuentro y la interacción entre dos protagonistas del proceso educativo: las conferencias, las salidas de campo, los encuentros académicos, las charlas institucionales, incluso las mediaciones virtuales, son escenarios formativos que están en directa relación con los propósitos formativos de los programas.

Lo más importante en este proceso es reconocerlos, relacionarlos y potenciarlos en estrecho vínculo con la formación integral y los derroteros institucionales de diferentes universidades.

Finalmente, con estas advertencias en la relación entre docente, estudiante y contexto sociocultural, el acto pedagógico no solo podría potenciarse con la incorporación y el reconocimiento de problemáticas concretas del mundo de la vida, sino que además queda expedito el camino para pensar en la necesidad de formación pedagógica con el propósito de legitimar ese saber en el quehacer docente.

UN LUGAR TAN OBVIO QUE SE PASA POR ALTO: LA FORMACIÓN PEDAGÓGICA EN EL DOCENTE UNIVERSITARIO

En un sistema educativo como el colombiano, por lo general se privilegian dos mecanismos de selección para la vinculación del docente universitario. El máximo título obtenido y quizás el más importante y relevante para las economías de los programas es el tiempo de dedicación a la docencia, la investigación y la proyección social (Misas, 2004, p. 64). Se da por sentado que la formación del pregrado, complementada con una formación avanzada, ya sea especialización, maestría o doctorado, habilita al docente universitario para la enseñanza en educación superior.

El adquirir alguna experiencia en un trabajo como la docencia universitaria, muchas veces resuelve la deuda de la universidad con este compromiso educativo. Es muy difícil conseguir perfiles de docentes universitarios con alguna formación en educación, por lo que la formación pedagógica queda suspendida hasta que el docente, por sus propios medios, se abra camino y gane experiencia docente. En cualquiera de los casos, la formación docente queda incompleta ya que no queda claro cómo el saber pedagógico y didáctico se ha instalado en su propia práctica. Lo que hace aún

mañ cuestionable el compromiso de formar docentes en el campo de la docencia universitaria para la educación superior es precisamente el vacío legal que ampara toda suerte de prácticas en las universidades, como por ejemplo vincular profesionales sin la formación pedagógica, ni las competencias docentes para asumir el reto de la formación de las nuevas generaciones en un espacio cada vez más desdibujado como la universidad. En efecto, dentro de los indicadores de calidad propuestos por el CNA (Consejo Nacional de Acreditación) no se contempla de forma particular la formación en docencia y pedagogía de los docentes universitarios. Basta únicamente certificar experiencia docente, sin un soporte formativo que la sustente.

De acuerdo con Pinilla (2016), ante este panorama una pregunta relevante es el cuestionamiento por las propiedades consideradas pertinentes para ser calificado como un docente universitario. El asunto de la pedagogía en la educación superior se reduce entonces a tener inclinación por la enseñanza, o una especie de vocación que difícilmente se traduce en una conceptualización de la praxis en el aula o fuera de ella. Lejos de ser considerada como una disciplina que se fortalece por medio de la reflexión constante y sistemática del acto pedagógico y el hecho educativo, la pedagogía se convierte en el escenario universitario, en el asunto de unos pocos interesados en vincular su formación disciplinar

con un conocimiento más amplio sobre asuntos de currículo, didáctica y pedagogía.

De esta manera, una apuesta decidida por la formación docente implica acercar a los docentes no solo a las cuestiones de la investigación, el manejo de tecnologías y la adquisición de un segundo idioma, sino poner el acento en la formación pedagógica y didáctica. Esta determinación institucional permitirá lograr mayores impactos en el aprendizaje y unas reflexiones más comprometidas con la legitimación del discurso pedagógico en todos los asuntos de la gestión curricular. Además, con una reiteración en la importancia sobre el aprendizaje, valga decir, reflexionado desde el saber pedagógico y didáctico, se podrá incorporar los efectos del contexto en los contratos de aprendizaje. De esta manera, al vincular las problemáticas del contexto y potenciar las capacidades humanas de los estudiantes en su compromiso social y político con la sociedad y la cultura, será más distante esa representación que ha reducido al estudiante a ser un mero cliente. Claro está que con un sistema educativo mediado ante todo por la lógica económica, esta clase de compromisos son en realidad muy difíciles de conseguir. Sin embargo, en esta discusión aparece la pregunta por el significado y las potencialidades de la universidad: ¿Cómo la universidad está enfrentando la actual dinámica social y cultural? ¿En realidad es una institución del siglo XIX que se ve enfrentada a problemáticas

del siglo XXI? ¿Qué tan anacrónica es la universidad hoy? Estas preguntas hacen parte de los desafíos que la universidad tiene en la contemporaneidad. Por lo pronto el camino más sencillo es devolverle a la universidad su mayor sentido que es el de la humanización. ¿Cuál es el sentido de la tecnología sin humanización?, ¿cuál es el sentido de un desarrollo sin humanización?, ¿para qué sirven las profesiones sin humanización?

En efecto, la pedagogía y la didáctica tendrán que resolver, junto con la formación de profesores comprometidos, la necesaria tarea de recobrar el sentido de lo humano, y el posicionamiento de las capacidades humanas en aras de una formación íntegra e integral. Para esto se requiere la formación de un docente que pueda preguntarse por las prácticas que él mismo desarrolla para resolver interrogantes y plantear nuevos problemas (Bain, 2004, p. 29). Con un saber pedagógico fortalecido por la reflexión constante entre pares académicos y con la puesta en valor de unas didácticas que logran concretar en cualquier escenario formativo, esa reflexión pedagógica en relación con propósitos e intereses formativos, se abre la posibilidad para pensar en currículos incluyentes, al integrar en la práctica pedagógica nuevas formas de resolver problemas (Allen, 1995).

Finalmente, la formación de docentes universitarios, que mediante el saber pedagógico y didáctico, logren articular contenidos disciplinares, problemáticas de

contexto y desafíos éticos y estéticos, permite una mayor apertura para enfrentar los marcados cambios en lo tecnológico, lo económico, lo social y lo cultural (Buendía y Olmedo, 2000; Tejada, 2002). En este sentido las preguntas que aparecen son las siguientes: ¿Cómo debemos formar al docente en estas nuevas circunstancias?, ¿cuáles son los recursos pedagógicos y didácticos con los que cuenta el docente para responder a las necesidades de la sociedad del conocimiento?, ¿resulta pertinente fortalecer un campo pedagógico autónomo que se concentre en el desarrollo de competencias pedagógicas para el avance de esta práctica social?

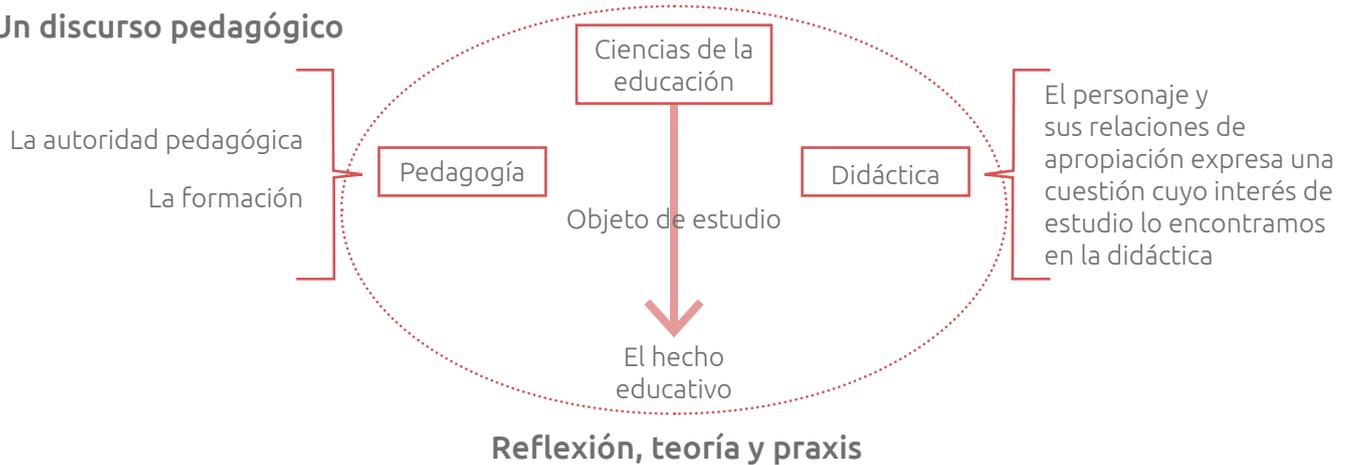
Frente a estas preguntas cabría plantear alternativas que logren disipar los itinerarios pedagógicos y fortalecer la reflexión en los diferentes escenarios formativos para la educación superior. En primer lugar habría que reconocer que uno de los obstáculos principales es la reducción de la pedagogía como vocación. En segundo lugar, frente a sus posibilidades reales, el docente universitario ha de enfrentarse con el discurso entronizado de las competencias, para comprenderlo y reflexionar sobre su propia práctica. En tercer lugar, habría que reconocer diferentes ángulos de comprensión para devolverle el carácter humanista a la universidad, y con esto a las mismas prácticas pedagógicas. Para ello se plantea un derrotero que puede adentrarse en el quehacer docente mediante reflexiones pedagógicas y didácticas en contextos concretos

UN ESCOLLO QUE HAY QUE SUPERAR: LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA DIFUSA

Dentro de la práctica pedagógica es frecuente caer en los lugares comunes de la pedagogía por no recurrir con frecuencia al hito histórico y los balances de las disciplinas. Estas historias de las disciplinas se vinculan con escenarios particulares de la producción del conocimiento y permiten comprender los aciertos y las dificultades de su configuración como ciencia, disciplina o saber. Para el caso colombiano tal vez quien se haya aproximado con mayor rigor en la búsqueda de un estatuto científico para la pedagogía es sin duda Olga Lucía Zuluaga (1987), quien junto con su grupo de Historia de la práctica pedagógica en Colombia, intentó realizar los vínculos entre historia y pedagogía por medio de la conceptualización de la categoría de saber pedagógico. El análisis foucoltiano que planteó este grupo de investigación de la universidad de Antioquia, permitió abrir una tendencia importante en la comprensión de la pedagogía como dispositivo de poder.

Ciencias sociales y humanas

Un discurso pedagógico



Reflexión, teoría y praxis

Dentro de los aportes más importantes en este sentido se encuentran las conceptualizaciones de Noguera (2005), quien planteó la pedagogía como un saber sometido a las conceptualizaciones de otras disciplinas de las ciencias sociales. Otra de las tendencias importantes en esta recuperación del estatuto de lo pedagógico, han sido los planteamientos de la pedagogía reconstructiva, entendida como el *saber-cómo* que, valga decir, se acerca a la idea de competencia elaborada por el grupo liderado por el profesor Federicci y Antanas Mockus en 1994. Una última tendencia la representa la comprensión de la pedagogía como campo del saber, sobre todo desde los desarrollos de Mario Díaz (1993), quien retoma los planteamientos de Basil Bernstein y Pierre Bourdieu con la idea de campo. Desde esta última perspectiva, Adrian Serna Dimas ha conceptualizado la pedagogía

como violencia simbólica y arbitrario cultural, sin las posibilidades reales de su fuerza simbólica por la cercanía en Colombia de la pedagogía, con la política. Es tan difuso su estatuto según este autor, que hasta la actividad política recurre a ella como mecanismo simbólico ligado al sentido común, donde la pedagogía es simplemente vocación. De acuerdo con Serna (2004) el estatuto de la pedagogía resulta difuso y sus referencias hacen parte de las representaciones del sentido común, ya que, al ser referenciada como palabra en el pensamiento corriente, termina por ser considerada una operación que da cuenta de procesos de transferencia o adquisición de determinados contenidos, disposiciones o percepciones asociadas a la práctica. De acuerdo con Serna (2004):

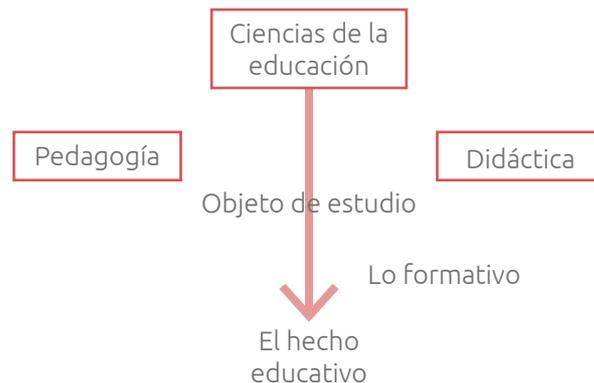
Este estatuto difuso de la pedagogía se percibe en las múltiples existencias que mantiene aún en el propio universo del pensamiento social. En primer lugar, se considera uno de los objetos de indagación de las ciencias humanas y sociales. En segundo lugar, se asume como un supuesto de las distintas disciplinas, que las hace enseñables dentro de unos programas de formación específicos y que, al mismo tiempo, las puede presentar abiertas para apropiación colectiva. (p. 15)

Este análisis de Serna (2004) resulta pertinente en la medida en que la pedagogía reducida a los escenarios escolares como saber pedagógico y como elemento articulador de las Ciencias Humanas y Sociales, reclama su estatuto disciplinar sin ser un asunto de completa aceptación en el escenario universitario. Reducida a unos lenguajes

populares y a los efectos políticos de su difusión, la pedagogía se constituye en un discurso eficiente revestido de buenas intenciones. Ante esta situación de falta de reflexión de unos objetos de aprendizaje y de la construcción de unos contenidos formativos que den cuenta de propósitos de formación, se hace improbable una reflexión constante y autónoma de los procesos de construcción de conocimiento específico de la pedagogía. De esta manera, una posibilidad de contribuir al posicionamiento de la pedagogía como disciplina fundamental para articular los contenidos disciplinares en el escenario universitario, es sin duda el compromiso con la formación docente desde instancias particulares e iniciativas institucionales.

Estos balances históricos de la pedagogía como un saber, permiten una comprensión más allá de su aplicación cotidiana. Al respecto habría que decir de acuerdo a Chavarro y Llano (2017) que si bien es cierto que estas conceptualizaciones han intentado consolidar el estatuto disciplinar de la pedagogía en Colombia, también resulta evidente la dificultad de su definición. De acuerdo con Pinilla (2016), aunque son frecuentes las conceptualizaciones foucaultianas desde el concepto de dispositivo y últimamente las bourdievanas, con el concepto de campo, lo que ha sido definitivo, es sin duda que la pedagogía como discurso ha estado vinculada en Colombia a la legitimación del docente como intelectual de la educación.

En este tránsito de la universidad tradicional a la universidad de masas, las polémicas en torno a la educación y los saberes sobre la pedagogía, tomaron diferentes rumbos. Inicialmente para la década de los sesenta y setenta, las preocupaciones sobre la educación estuvieron a cargo de la naciente sociología de la educación en el país [...]; sin embargo, en este escenario aparecen las luchas del movimiento magisterial que propendía por nuevos rumbos epistemológicos diferentes de aquellos propuestos por la tecnología educativa y la sociología de la educación [...]. Estos movimientos, liderados por el magisterio, intentaron la reivindicación del maestro y el posicionamiento de su práctica más allá de la operacionalización que suponía la tecnología educativa, caracterizada por una planificación rígida de las clases, una urgente necesidad de cobertura y currículos ligados a los tecnicismos (Pinilla, 2016 citando a Llano et al., 2013, p. 43).



Este objeto de estudio orbita en las preguntas por el hombre y la necesidad de educación

De acuerdo con Pinilla (2016), si bien es cierto que el saber pedagógico se constituyó en un eje articulador de la aparición del docente como intelectual con advenimiento del movimiento pedagógico en los años ochenta, la intención de formar docentes ya estaba presente desde la década del sesenta con la explosión de facultades de educación, todas ellas amarradas al discurso de las Ciencias de la Educación. A partir de estas experiencias, se presentó la posibilidad de postular al maestro como un intelectual, al rescatar el valor de la pedagogía y del ejercicio de la práctica docente y la formación integral.

DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA A LA FORMACIÓN INTEGRAL

Desde la práctica pedagógica son frecuentes las preguntas por la pertinencia de los contenidos ofertados y las formas de llegar a impactar en los estudiantes. Frente al primer cuestionamiento aparecen las reflexiones sobre el tipo de profesional que requiere el país y los problemas y necesidades más urgentes relacionados con esta necesidad formativa. Estos cuestionamientos de un profesional reflexivo, abre la posibilidad de pensar y repensar el acto pedagógico más allá del entorno de las clases y los trabajos académicos. Una práctica docente reafirmada en la acción-reflexión, permitirá una praxis soportada en la mejora y por qué no decirlo, en los fracasos académicos en el acto de enseñanza, que podría llevar a tipificar nuevas prácticas y nuevos sentidos en lo educativo (Vasco, s. f).

Estos andares y recorridos pedagógicos no pueden únicamente rescatar los aciertos en la dinámica universitaria. Son tan valiosos los fracasos, como los diferentes logros de lo que se puede denominar buenas prácticas universitarias. Cuando se hace referencia a la práctica pedagógica, no se puede excluir la reflexión, ni mucho menos la acción en relación con los fracasos, ajustes y los reajustes de un proceso formativo que es individual y

al mismo tiempo colectivo. De esta manera, como saber reflexivo, la pedagogía se convierte en uno de los mecanismos o dispositivos más poderosos en cuanto a la transformación de la realidad. Desde los micro entornos, como el aula de clases hasta los contextos institucionalizados como la universidad como un todo, las diferentes prácticas pedagógicas y los estilos de enseñanza se convierten en verdaderos dispositivos socializadores.

No se trata únicamente de la repetición de los conocimientos y limitarse a presentar de manera organizada información científica. Más que priorizar los contenidos y el propio discurso del profesor, una práctica pedagógica reflexiva, rompería con el paradigma propio de las pedagogías tradicionales remarcadas en la instrucción bajo un aura donde todo el tiempo se interroga al estudiante y donde predomina la exposición magistral. Este ambiente donde se priorizan los contenidos y el discurso del profesor, difícilmente puede acercarse a la formación de ciudadanos responsables integrales y honestos.

Al privilegiar solo una de las dimensiones y capacidades del ser humano, como el desarrollo cognitivo, los demás aspectos tienden a ser ocultados y pasan a ser vivenciados en el currículo oculto.

Un enfoque pedagógico mucho más estructural y cercano a las realidades y los contextos, permitiría romper en parte, con ese discurso predominante como es el de la transmisión y acumulación de conocimiento. Sin desconocer las potencialidades de una pedagogía tradicional y sin entrar a proponer que estas formas tradicionales se encuentran totalmente desfasadas del acto educativo, se hace necesaria la pregunta sobre el tipo de hombre y de sociedad que se quiere formar³. ¿Qué clase de educación y para qué tipo de sociedad? No es una pregunta fácil de responder. Sin embargo, si se asumen otros ángulos de comprensión del fenómeno educativo y se tome un poco de distancia frente a la habitual y legitimada forma tradicional de enseñanza, de repente los resultados, y sobre todo los procesos, serían distintos.

³De acuerdo con de Zubiria (1994) todas las teorías pedagógicas se han enfrentado y han tenido que dar respuesta a la pregunta anterior. En este sentido, se puede afirmar que no existen las pedagogías neutras, ya que el quehacer educativo necesariamente presupone una determinada concepción del hombre y de la sociedad. concepción que, a su vez, exige comprenderlo en su multidimensionalidad y en su integralidad (p. 38).

LA REFLEXIÓN- ACCIÓN DEL PROCESO EDUCATIVO

Con alguna frecuencia, cuando aparecen los resultados de la evaluación docente, también aparecen y reaparecen las reflexiones sobre lo que se hizo y lo que se dejó de hacer con los grupos asignados. En este orden de ideas se pueden suscitar los siguientes interrogantes: ¿Por qué esta tan baja esa evaluación si me esmeré durante todo el semestre? ¿Por qué me evaluaron tan mal los estudiantes si yo creía que todo estaba bien?, o por el contrario, también pueden aparecer afirmaciones como las siguientes: “bueno, hice bien mi trabajo, se ve reflejado el esmero y el esfuerzo que le puse a la preparación y a la realización de las clases”. ¿De qué depende entonces obtener buenas calificaciones docentes?

Desde las concepciones actuales de la evaluación en educación superior, esta se reduce a medir y cuantificar, es más una evaluación sumativa, que formativa. De acuerdo con Valcárcel (2018) es importante repensar los escenarios de autoevaluación y coevaluación que se realizan en las instituciones educativas, pues estos tipos de evaluación brindan herramientas muy importantes para el mejoramiento de los procesos de calidad educativa. Sin embargo, en la mayoría de casos, tanto la autoevaluación como

la coevaluación, son entendidas por los docentes como un entrometimiento en sus labores, una forma de vigilar lo que realizan, o es la manera en la que los estudiantes los califican partiendo únicamente de elementos subjetivos. Entonces, se considera necesario implementar no solo una cultura educativa en las instituciones, sino promover el trabajo en equipo entre docentes, pues esto les permitirá comprenderse no desde la competitividad, sino desde las capacidades que tienen para mejorar la institución y sus procesos. La coevaluación debe ser una oportunidad para que colectivamente, los docentes compartan sus conocimientos, se evalúen, aprendan cosas nuevas y se sientan incentivados a mejorar.



Más que una evaluación punitiva, se hace relevante inscribir todo proceso de evaluación dentro de un enfoque pedagógico que permita la reflexión sobre los procesos formativos. Desde la búsqueda constante de la auto comprensión, una evaluación mucho más reafirmada en los procesos formativos que en los mismos resultados permitirá tanto a administrativos, como los mismos docentes realizar y responder las siguientes preguntas: ¿Qué significa educar?, ¿para qué se evalúa?, ¿cómo se debería evaluar?, ¿cómo se podrían asumir las dificultades?, ¿cómo se podría mejorar?

Ahora bien, para comprender cómo se logra el tránsito de una práctica pedagógica reafirmada sobre pedagogías tradicionales y esquemas institucionales que reafirman el paradigma transmisionista, a unas formas de comprensión del fenómeno educativo mucho más integral y holístico, se requiere evidenciar una problemática presente en el campo educativo colombiano. Estas dificultades se asocian en primer lugar con la escasa formación pedagógica de los docentes universitario y con unas comprensiones reducidas de lo pedagógico a mero ejercicio vocacional.

EL DISCURSO DE LAS COMPETENCIAS Y SU TRÁNSITO A LA FORMACIÓN INTEGRAL

En este escenario donde se evidencia la escasa formación pedagógica de los docentes universitarios, la poca importancia dentro de las estructuras ministeriales y por tanto administrativas, y las dificultades para asumir a la pedagogía como una disciplina, aparece el discurso de las competencias. Valga decir que estos discursos realmente no son tan novedosos, hacen parte inicial de los desarrollos de la lingüística con la tesis central del intelectual Noam Chomsky quien en 1957 propone que la lengua tiene dos mecanismos que le permiten ser homogénea y universal. De un lado, que toda actuación y toda acción es complemento del habla y que esta *competencia* se instala mediante un aprendizaje inconsciente. Esta tesis amparada en la idea de que la *competencia* es el acervo cognoscitivo que un oyente hablante posee, fue rebatida desde la sociolingüística con Del Hymes en 1972, quien demostró la insuficiencia de la competencia lingüística y gramatical y propuso el concepto de *competencia comunicativa*.

De acuerdo con Pinilla (2000), este concepto comprendido como la capacidad de realización situada, involucra

las referencias del escenario de actuación, al plantear que todo conocimiento está en el contexto y por tanto, no puede ser abstracto, universal e idealizado. Más adelante con M. Canales en 1983, se hace una revisión del concepto de competencia comunicativa con las siguientes características. En primer lugar, se requiere tener un dominio del código lingüístico tanto verbal como no verbal. En segundo lugar, comprender que las expresiones son producidas en diferentes contextos de acuerdo a la situación, los propósitos y la interacción de los diferentes participantes en los diferentes actos de habla. En tercer lugar, que la competencia discursiva es la combinación de formas gramaticales y significativas para lograr un texto hablado o escrito en diferentes géneros. Por último, la competencia estratégica es el conjunto de estrategias para arreglar las fallas de la comunicación y favorecer su efectividad (pp.110-111).

Lo que se deja entrever con estas referencias, es que el mismo concepto de competencias ha evolucionado desde los planteamientos de la lingüística a los planteamientos del desarrollo cognitivo. En estos tránsitos se reafirman, junto con los principios de la pedagogía tradicional, un tipo de formación que apela a la asimilación de conocimiento como uno de los únicos aspectos relevantes del proceso formativo. Desde la psicología cognitiva, con las teorías de Jean Piaget, la psicología cognitiva de corte computacional y en menor medida, desde la psicología histórico cultural

de Lev Vigostsky, el concepto de competencia ha hecho un tránsito desde la lingüística al campo de la psicología. Producto de este cambio aparecen en el escenario educativo propuestas como las de Benjamín Bloom, conocido por su taxonomía de verbos y alcances en el aprendizaje.

Con el proyecto cero de Harvard, no solo aparecen nuevas formas de abordar el aprendizaje como la enseñanza para la comprensión, sino que prosperan nuevas teorías acerca de la diversidad de las inteligencias. Con Howard Gardner y su teoría de las inteligencias múltiples, el tema de las competencias adquiere mucho más el carácter de capacidad y habilidad asociado al desarrollo de las inteligencias. Sin embargo, lo interesante de los planteamientos de Gardner fue el significado y la profundidad que el di a la discusión sobre las competencias, en las que se reafirmó que las competencias se relacionaban con la disposición o la capacidad para resolver problemas. En este orden de ideas, las competencias no son cuestiones netamente heredadas, sino que son susceptibles de desarrollarse a lo largo de la vida.

Con el proyecto Tuning, producto de la declaración de Bolonia de 1999, se abrió el debate sobre el tema de las competencias asociado a la problemática de movilidad de estudiantes en Europa. Una de las preguntas centrales de estos acuerdos entre universidades europeas era precisamente cómo armonizar los aprendizajes en la búsqueda

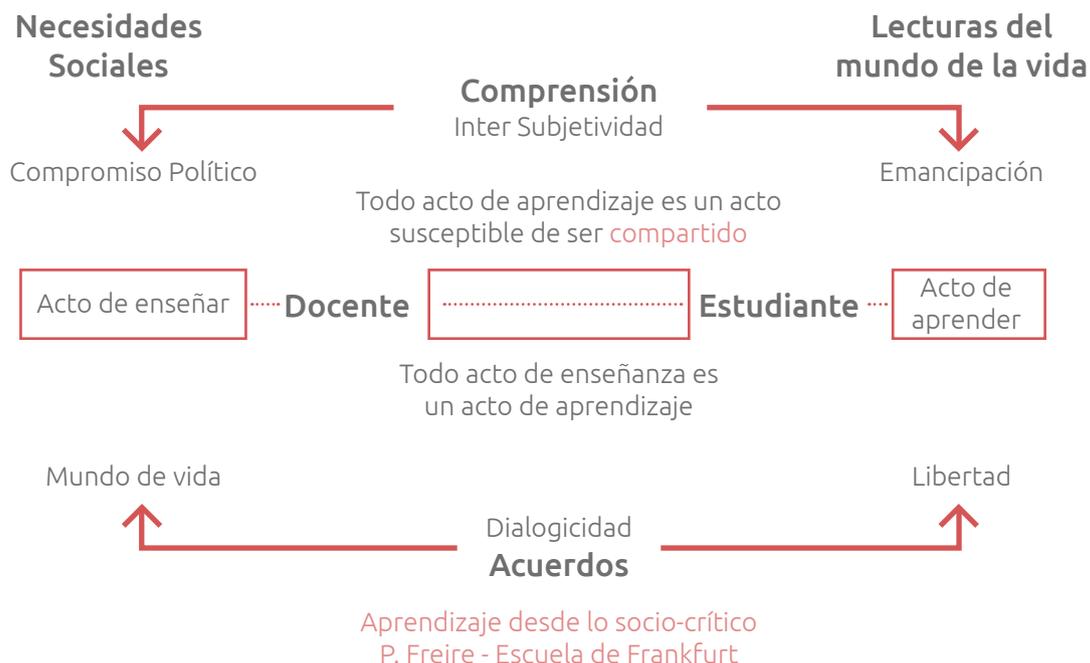
de equivalencias para las titulaciones. Además de la figura del crédito académico como medida de trabajo académico, reaparece la discusión sobre las competencias definiéndola como *una combinación dinámica de atributos en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo*⁴.

Finalmente, este enfoque de competencias ha prosperado en el sistema educativo colombiano. Entendidos como procesos complejos de desempeño, las competencias se convierten en elementos organizadores de perfiles y mallas curriculares (Tobón, 2008). Lo que no queda claro, es que la formación basada en competencias no puede asumirse como un modelo del todo homogéneo y sin varianza. Aquí es relevante comprender que estas comprensiones dependen de los mismos enfoques pedagógicos con los cuales las diferentes universidades acogen el proceso formativo.

⁴Véase documento proyecto Tuning disponible en: www.let.rug.nl/tuningproject; se pueden complementar estas referencias mucho más contextualizadas en Barnett, R. (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa. Para acercarse al tema del crédito académico consultar Gómez, V. y Celis, J. (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. Revista de estudios sociales. [online]. n.33, p. 37

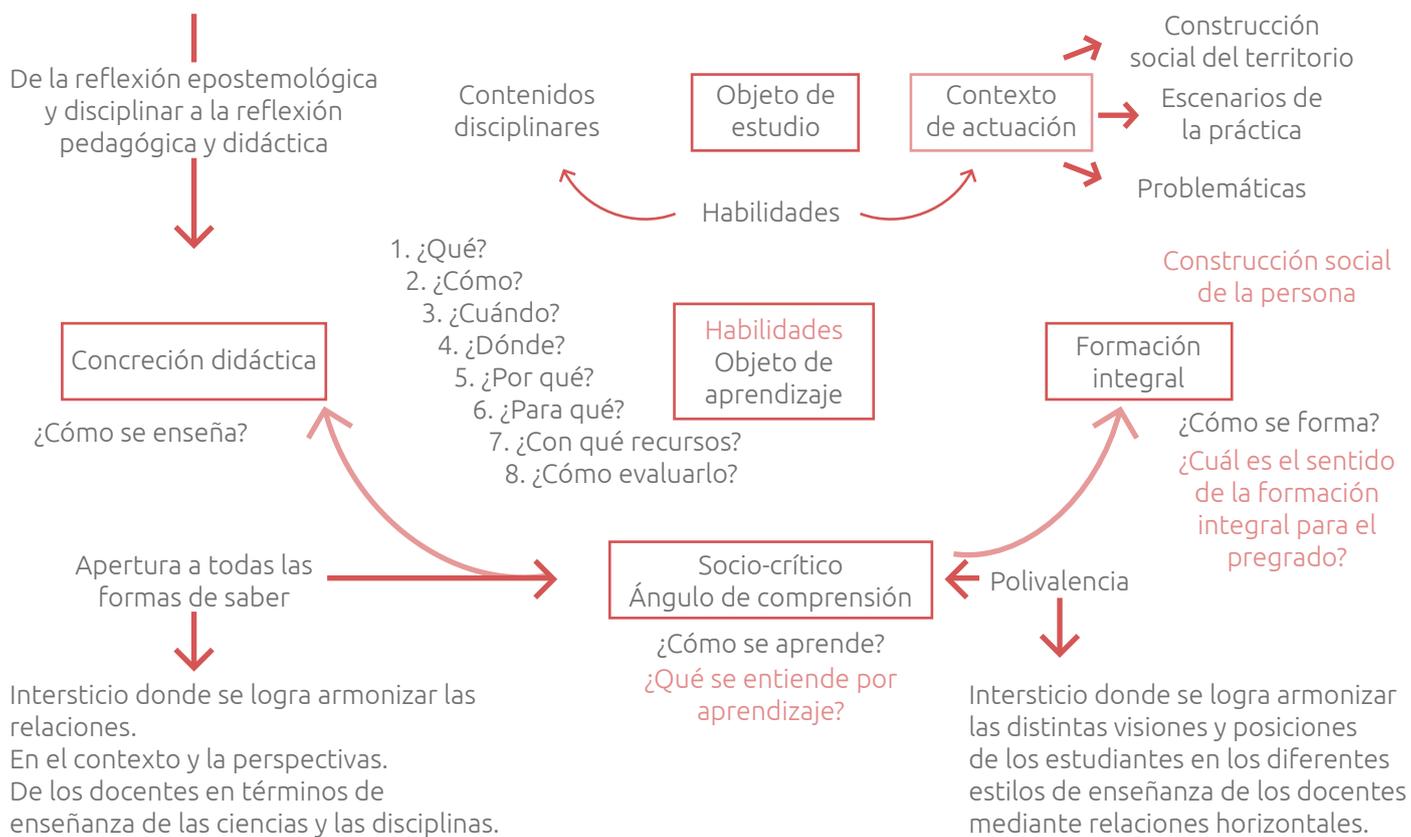
LA FORMACIÓN INTEGRAL Y EL ENFOQUE SOCIO CRÍTICO: EL MUNDO DE LA VIDA Y EL CARÁCTER EMANCIPATORIO DE LA EDUCACIÓN

La formación integral como uno de los propósitos actuales de los programas académicos en diferentes escenarios formativos, permite evidenciar con claridad las diferentes dimensiones del ser, en cuanto a lo afectivo, lo cognitivo, lo ético, lo corporal, lo estético, lo comunicativo y lo sociopolítico. Más que comprenderla como un objeto técnico que pueda llevarse a cabo mediante objetivos y una debida planificación académica y administrativa, la formación integral se reafirma en las capacidades de la persona humana.



El acto educativo, entonces, se torna mucho más complejo de lo que puede percibirse desde la mera transmisión del conocimiento. Aquí aparece la necesidad de conocer, pero ante todo comprender para empoderarse y legitimar las visiones minimizadas y excluidas. Por tanto, el conocimiento parte de las necesidades de los grupos y el tipo de formación recibida, desde un enfoque socio crítico promovería las transformaciones sociales, dando respuestas a problemas específicos. Los contextos de actuación, las habilidades y capacidades desarrolladas y los conocimientos disciplinares.

Estarían entonces encaminados a construir visiones de presente y de futuro desde unas lecturas de la realidad que superan los niveles puramente interpretativos y empiristas. Este ángulo de comprensión del hecho educativo involucraría además de conocimientos, juicios y valores para conectar teoría y práctica



Frente a los problemas cotidianos asociados a la enseñanza, el aprendizaje, la valoración y la mediación pedagógica promovería espacios mucho más horizontales donde todo acto de enseñanza se convierte inmediatamente en acto de aprendizaje. El docente aprende del estudiante y el estudiante aprende de su maestro en una relación dialógica y concertada. Ya sea que se asuma desde la teoría de la acción comunicativa o desde los referentes de las pedagogías críticas, el acto pedagógico tiene la función política de emancipar, de lograr la construcción de conocimientos compartidos, donde por supuesto el lenguaje se puede ver como acciones prácticas en el mundo. La relación docente, estudiante, contexto, conforma una triada que se refunde en una idea básica: “nosotros construimos el mundo”.

La comprensión del mundo de la vida desde las diferentes representaciones disciplinares requiere de un proceso de integración de habilidades. Estos procesos de integración de habilidades y aprendizajes se logran desde un ángulo de comprensión pedagógica y didáctica que vinculan el acto de conocer, comprender y aprender desde la interacción social. En este sentido, no solo se hace indispensable el reconocimiento de las representaciones disciplinares sino además, reconocer las necesidades de los grupos sociales y culturales con respuestas específicas a problemas del mundo de la vida.



Además, con esta actitud frente al conocimiento se busca potenciar la necesidad formativa de conocer y comprender la realidad como praxis, de unir la teoría y la práctica integrando conocimiento, acciones concretas y valores para lograr un proceso de autoindagación y participación desde procesos investigativos y además participativos. Estas formas de abordar la enseñanza desde el desafío que supone la formación hoy, busca fortalecer no solo la comunidad académica, sino la proyección de una investigación pertinente y comprometida con los problemas reales de la sociedad colombiana.

De esta manera, la comprensión del mundo requiere de un horizonte de comprensión que permita posicionar el diálogo como mecanismo para reflexionar, defender argumentos, comprender relaciones epistemológicas, ontológicas y sobre todo construir mensajes inteligibles desde una decisión teórica, metodológica y social para resolver los problemas y las necesidades sentidas. Este diálogo entre estudiantes y docentes permite legitimar un docente que se concibe más que un profesor posicionado por sus capitales culturales, en un educador donde que asume una posición mucho más cercana a la facilitación de un proceso formativo.

Desde esta perspectiva, el aprendizaje es una actividad social que involucra la discusión en grupos, la argumentación y la discrepancia y sobre todo la interacción de los estudiantes con diferentes grados de conocimiento, con un docente que promueve el aprendizaje interactivo. El aprendizaje que admite de entrada la reciprocidad, la argumentación de diferentes puntos de vista y la estructuración constante del diálogo y la conversación, se enmarca dentro de un trabajo colaborativo comprendido como una construcción sociocultural.

Desde esta perspectiva del aprendizaje se entiende como una construcción social con discontinuidades y rupturas dentro de un contexto sociocultural. En la construcción del conocimiento se ponen de manifiesto

los diferentes significados, representaciones y valoraciones en la interacción antes descrita entre docentes y estudiantes. Esta diversidad también supone la puesta en marcha de diferentes estrategias y técnicas de enseñanza que enriquecen la participación y ponen en circulación diferentes intereses investigativos. De esta manera, las principales estrategias de enseñanza y aprendizaje, se centran en darle mayor participación al estudiante mediante grupos de discusión, conversatorios, salidas de campo, talleres, juego de roles, esta última para favorecer la cooperación, la participación y el trabajo de equipo en el aula y fuera de ella. A su vez, estas estrategias se apoyan en técnicas de discusión grupal, interacción guiada, expresión oral y expresión escrita, las cuales subyacen a los propósitos formativos de cada curso.

A partir de esta comprensión del aprendizaje, se plantean estrategias particulares, en los diferentes escenarios formativos como el aula, las salidas de campo, las conferencias etc.. de esta manera, se constituyen diferentes espacios de discusión y humanización del proceso educativo. En estos escenarios formativos, el estudiante a partir de sus experiencias y el análisis de sus circunstancias realiza interpretaciones, da significado y sentido a su realidad mediante la estimulación de habilidades. En esta educación se recupera la integridad del sujeto y lo ubica en situaciones sociales reales.

Como espacio para la discusión y la humanización sobre problemáticas de contexto, la tutoría se acoge a que todo acto de enseñanza se constituye en si mismo en un acto de aprendizaje y todo acto de aprendizaje es susceptible de ser enseñado y replicado en los territorios. Bajo esta dialogicidad los estudiantes descubren nuevos sentidos y formas de decodificación de la realidad. Este espacio humanizado y humanizante, además de propiciar el diálogo y las relaciones horizontales entre estudiantes y docentes, permite a su vez ser sensibles a las realidades y contradicciones de la sociedad.

Al tener presente las intencionalidades formativas, los procesos evaluativos serán entonces coherentes con evaluaciones de tipo formativo más que sumativo. El proceso de evaluación formativa se realiza con el seguimiento detenido de los procesos que ha seguido el estudiante en la solución de problemas específicos. La evaluación formativa como espacio de aprendizaje sigue

manteniendo un diálogo sostenido entre estudiante y docente para afianzar los aprendizajes y encontrar nuevos sentidos a lo que se estudia.

Por último, desde finalidades, contenidos, metodologías y desde una evaluación que busca valorar el progreso, las relaciones entre docentes y estudiantes permiten la proximidad y la contrastación de puntos de vista al comprender que el conocimiento tiene un carácter relativo. En este sentido, el aprendizaje es el resultado de un proceso interactivo donde es posible poner en discusión principios epistemológicos, perspectivas sobre el aprendizaje e incluso principios ideológicos y las relaciones de poder en la construcción colectiva del conocimiento. Esta triada entre problemas, actividades, reflexiones permite postular un triangulo didáctico donde se ponen en juego los contenidos, las diferentes metodologías y los procesos evaluativos, todos ellos en la consecución de los propósitos formativos.

SUPERAR LAS FALSAS REPRESENTACIONES DE LA DIDÁCTICA COMO TÉCNICA Y RECURSO LÚDICO

La reducción de la didáctica a mero instrumento y técnica de la enseñanza ha prosperado bajo el paradigma dominante de la tecnología educativa, sobre todo en el ámbito de la educación superior. Si bien se pueden rastrear los orígenes de la didáctica en el trabajo de Juan Amos Comenius, esta idea de la didáctica de enseñar todo a todos, también se ha convertido en un lugar común. El origen de la didáctica de las ciencias, entendida como un área del conocimiento se sitúa en los años cincuenta amarrado al desarrollo institucional de los países anglosajones que buscaban, bajo el desarrollo científico y tecnológico potenciar una reflexión sistemática en el campo de la enseñanza de las ciencias. Por ejemplo, en Estados Unidos se ponen en marcha propuestas curriculares para transformar la enseñanza tradicional, este movimiento fue conocido como movimiento de reforma curricular. De esta manera, la reforma curricular fuerza el desarrollo de las disciplinas educativas en el plano positivista con unas metodologías emuladoras de la concepción inductivista del método científico, como la taxonomía de objetivos de Blomm.

Sin embargo, la definición del objeto de estudio de la didáctica que es la educación científica y la formación del profesorado de ciencias, se ha centrado en las Ciencias Sociales. Ahora bien, en el debate entre las ciencias duras (experimentales) y blandas (ciencias sociales), la didáctica de las ciencias es considerada una disciplina emergente y posible. Aquí cabe advertir que el modelo auxiliar de las ciencias que buscaba transmitir los lenguajes y metodologías de las ciencias naturales hacia las nascentes ciencias sociales, empieza a ser cuestionado sobre todo en la primera mitad del siglo XX. Esta crítica fuerte al paradigma que lo denunció como razón instrumental, permitió comprender el papel de lo humano y el sentido en la construcción de la realidad.

Empezar a darle una posición a la didáctica dentro del campo de la ciencia, ha implicado la aceptación de enunciados que, desde un paradigma dominante como el positivismo, la ha instrumentalizado desde concepciones pedagógicas que han buscado tecnologizar el acto educativo. Esta caracterización del trabajo científico se encumbrió como conocimiento positivo, o absolutismo positivista. En el desarrollismo tecnológico de los años sesenta el ideal era enseñar más y mejor ciencia para aumentar la capacidad de producción. En aquel entonces el objetivo fue trasladar a la escuela esta lógica de las ciencias.

Sin embargo entre los años sesenta y ochenta se presenta una crisis de la tendencia científicista y tecnológica

de la didáctica de las ciencias, donde se pone en discusión el ideal de una ciencia objetiva, neutral y verdadera bajo un contexto de cambios económicos, políticos, ambientales y culturales que evidencian los intereses económicos, sociales y profesionales implicados (Habermas, conocimiento e interés). Esta crisis fue conocida como la crisis del positivismo científico-técnico que se presentó en el plano de la epistemología, y la reflexión epistemológica. Este cambio de paradigma estuvo caracterizado por el predominio de la fenomenología que afectó a los diferentes objetos de estudio.

En este cambio de paradigma se plantearon tres líneas de desarrollo de la didáctica de las ciencias. Una epistemología con una lectura de los contenidos y problemas, una psicológica sobre la descripción de las concepciones de los estudiantes y una pedagógica que se planteó la estructura y dinámica de la comunicación en el aula. En la década del ochenta, el paradigma en la enseñanza pasó de enseñar más y mejor ciencia a la enseñanza de las ciencias para todos los ciudadanos como medio para democratizar el uso social y político de la ciencia. El objetivo fue consolidar la didáctica como una disciplina posible en la medida en que se introdujeron en el debate, las concepciones de los estudiantes y profesores, el contexto escolar y extraescolar en la intervención de los sistemas de enseñanza.

Finalmente, en un escenario de desarrollo complejo y problemático, las comprensiones desde contextos específicos, permitirá la reflexión inicial de pensar la didáctica más allá de las técnicas y estrategias para fortalecer una idea más cercana al contexto y los diferentes problemas de enseñanza aprendizaje.

CONCLUSIONES

DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA AL DESARROLLO DE LA CREATIVIDAD

Las prácticas pedagógicas comprendidas como prácticas sociales requieren en el ámbito de la universidad, no solo deben revisar los temas de producción de conocimiento asociados a la internacionalización de la cultura, la hiperespecialización, la globalización o el ocultamiento paulatino de los procesos identitarios, sino que, además, requiere enfrentar los problemas de contexto bajo un criterio claro de pertinencia social. Para ello, necesita de un proceso formativo que lo vincule directamente con mecanismos argumentativos provenientes de la reflexión pedagógica y didáctica. Con estos acervos pedagógicos y didácticos ligados a referentes epistemológicos que procuren la humanización en la universidad, los docentes podrían realizar lecturas de necesidades, identificando problemáticas locales, regionales y globales. En un proceso de enseñanza–aprendizaje, el conocimiento reflexionado ha de contribuir a la búsqueda de respuestas innovadoras a problemáticas del contexto y sobre todo, a la formación de personas comprometidas con el cambio social y cultural que contribuyan a una sociedad más justa, democrática y solidaria.

Desde estos ejercicios formativos, la universidad propenderá por el desarrollo humano sostenible bajo el principio de pertinencia social y académica. Con esta apertura entendida como la disposición de la institución como un todo y sus partes, para la interacción, la reflexión y la crítica de diferentes discursos, actividades, incluso la admisión de posturas y de instituciones sociales, se logra disponer un recorrido para reconocer como válidas y legítimas otras posturas, propuestas, teorías y metodologías que contribuyan a la ampliación y avance del conocimiento y del proceso formativo.

En el proceso formativo y en las decisiones que se toman en el proceso de enseñanza aprendizaje se requiere además una interrelación con la creatividad para la búsqueda de respuestas a problemáticas de contexto. Durante décadas se ha resaltado la concepción de la creatividad como aptitud o cualidad de la persona, sin embargo, el acto creativo no se reduce únicamente al ámbito individual, sino que traspasa esa esfera para buscar su conexión con una creatividad como hecho psicosocial. Esta relación de la creatividad con factores sociales históricos, ambientales y culturales se relaciona con la capacidad de potenciar capacidades y habilidades para la búsqueda de soluciones donde el entorno y el ambiente proceden como factores activadores de la creatividad.

En este orden de ideas Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. C. (2008) proponen que la creatividad como potencial de toda persona, requiere de los contextos, para que el despliegue de las capacidades creativas pueda concretarse. De este modo, la creatividad se trata de ocasiones, oportunidades o intersticios, cuya concreción en desempeños creativos concretos depende de múltiples factores subjetivos y contextuales interrelacionados (p. 3). Esta relación de creatividad y contexto se potencia cuando se valora el acontecimiento, la oportunidad y el momento para recuperar el contexto en el acto de pensar y sentir. Por tal motivo una de las formas de promoción de la creatividad se presenta a través de contenidos curriculares actualizados y pertinentes en relación con la solución de problemáticas de contexto.

Las producciones creativas dependen de los conocimientos que la persona posee sobre el campo en donde trabaja. Resulta difícil pensar que alguien pueda hacer contribuciones significativas en algún área sin conocer los supuestos conceptuales y procedimentales básicos de la misma (Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. C. 2008). De esta manera en el proceso formativo resulta indispensable que los conocimientos que se enseñan y que son apropiados por el estudiante sean constantemente reflexionados mediante un criterio epistemológico, pedagógico y contextual

que permita por una parte vincular los debates recientes de la ciencia en cuanto a las problemáticas abordadas, los métodos, los conocimientos generados y de otro lado las distintas formas de acceso al conocimiento enfatizando en mantener una postura ética frente a un uso responsable y pertinente.

REFERENCIAS

- Ariza, P.** (1998). *Pasado, presente y futuro de la didáctica de las ciencias*. En: Enseñanza de las Ciencias.
- Barnett, R.** (2001). Los límites de la competencia. El conocimiento, la educación superior y la sociedad. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z.** (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido: conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Barcelona: Paidós.
- Benedito, V.; Ferrer, V. y Ferreres, V.** (1995). *La formación universitaria a debate*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- Blanco, A.** (2009). *Aprender a enseñar*. Barcelona: Paidós.
- Brunner, J.** (2000a). Educación superior: desafíos y tareas. Biol. Res. [online]. 2000, vol.33, n.1, pp. xxvi-xxxvi. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-97602000000100004>
- Brunner, J.** (2000). "Globalización y el futuro de la educación: tendencias, desafíos, estrategias". Seminario sobre Prospectiva de la Educación en la Región de América Latina y el Caribe UNESCO. Santiago de Chile, 23 al 25 de agosto del 2000.

- Buendía, L. y Olmedo, E.** (2000). Estrategias de aprendizaje y procesos de evaluación en la educación universitaria. *En Bordón*, 52(2), 151-163.
- Cárdenas, A.-L.** (2000). Los retos del siglo XXI: sociedad del conocimiento y educación. En A.-L. Cárdenas, A. Rodríguez y R.-M. Torres. *El maestro protagonista del cambio educativo*. Bogotá: Convenio Andrés Bello y Editorial Magisterio.
- Davini, M. C.** (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- Díaz, M.** (1993). *El campo intelectual de la educación*. Cali: Universidad del Valle.
- Díaz, M.** (2006). *Metodologías de enseñanza y aprendizaje para el desarrollo de competencias. orientaciones para el profesorado universitario ante el espacio europeo de educación superior*. Madrid: Alianza Editorial.
- Donald, A.** (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Buenos Aires-México: Paidós.
- Elisondo, R., Donolo, D. y Rinaudo, M. C.** (2008). Ocasiones para la creatividad en contextos de educación superior. Red-U. Revista de Docencia Universitaria. Número 4. 1 de julio de 2009. Consultado el [dd/mm/aaaa] en http://www.um.es/ead/Red_U/4
- Espinoza, N., Pérez M.** (2003). "La formación integral del docente universitario como una alternativa a la educación necesaria en tiempos de cambio". *Revista Venezolana de Sociología y Antropología, Fermentum* 38(13), 483-506.
- Fernández, A.** (2008) La formación inicial del profesorado universitario: el título de Especialista Universitario en Pedagogía Universitaria de la Universidad Politécnica de Valencia. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 63(22), 141-160.
- Ferreres, V.** (1996). El desarrollo profesional de los profesores universitarios: la formación permanente. En Rodríguez, J. M. (Ed.). Seminario sobre Formación y Evaluación del Profesorado. Huelva: ICE de la Universidad de Huelva.
- Gómez, C., Olivia, B., y Velarde, H. D.** (2009). Educación superior y mercado laboral: vinculación y pertinencia social: ¿por qué? y ¿para qué?. *Estud. Soc.* 17 [en línea], 105-125. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-45572009000300005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0188-4557.

- Gómez, V. y Celis, J.** (2009). Crédito educativo, acciones afirmativas y equidad social en la educación superior en Colombia. *Revista de estudios sociales*. [online]. n.33, 37
- Gorodokin, I. C.** (2005). La Formación docente y su relación con la epistemología. San Luis, Argentina: Universidad Nacional - Escuela Normal Juan Pascual Pringues. En: www.rieoei.org/deloslectores/1164gorodokin.pdf.
- Lipman, M.** (1998). El modelo reflexivo de la práctica educativa en: pensamiento complejo y educación. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Litwin, E.** (2008). *El oficio de enseñar condiciones y contextos, colección voces de la educación*. Buenos Aires: Paidós.
- Llano, F. A.** (2013). Las facultades de educación y la formación docente en Colombia. En F. A. Llano, A. C. Osorio, J. Santamaría y R. Osorio. *Entre lo deseable y lo posible. Historia de la facultad de ciencias de la educación 1960- 2010*. Bogotá: Ediciones Universidad La Gran Colombia.
- Llano, F., y Chavarro, C.** (2017). Pedagogía y ciudad: De las representaciones urbanas a la enseñanza de la ciudad en las Ciencias Sociales1. *Uni-pluriversidad*, 17(1), 39-49. Recuperado de <https://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/view/329385>
- Llano, F.** (2018). La gestión urbana: enseñanza a partir de sus proyecciones como campo de conocimiento y diálogo interdisciplinar. *Revista de Arquitectura*, 20(1), 24-37. <https://dx.doi.org/10.14718/revarq.2018.20.1.861>
- Martá, V. J.** (2008). Pedagogía y universidad, Obstáculos epistemológicos en la formación pedagógica del docente universitario. *Revista Educación y Desarrollo Social* 2(2).
- Messina, G.** (1999). Investigación en la investigación acerca de la formación docente: un estado del arte en los noventa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 19.
- Misas, A.** (2004). *La educación superior en Colombia análisis y estrategias para su desarrollo*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.
- Mockus, A. et al.** (1994). Las fronteras de la escuela. Editorial Magisterio. Bogotá.
- Mockus, S.** (1995). El lugar de la pedagogía en las universidades en: Documentos para la reforma académica Universidad Nacional de Colombia.

Vicerrectoría Académica. Comités programas curriculares. Santa Fé de Bogotá disponible en: file:///C:/Users/MI%20PC/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Lugar%20de%20la%20pedagogÃa%20en%20las%20Universidades%20%20(1).pdf

Nicastro, O. S. y Garibay, B. B. (1999). “Estudio de seguimiento de egresados. Disposiciones deseables y diseño curricular”. *Educación y Ciencia* 7(4), 83-92.

Noguera, C. (2005). La pedagogía como saber sometido: un análisis del trabajo arqueológico y genealógico sobre el saber pedagógico en Colombia. *En Foucault, la pedagogía y la educación: pensar de otro modo*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional e IDEP.

Onofre M., et al (2014). Diseño en foco: Modelos y reflexiones sobre el campo disciplinar y la enseñanza del diseño en América Latina http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_articulo=9408&id_libro=470

Parra-Moreno, C., Ecima-Sánchez, I., Gómez-Becerra, M. P., y Almenárez-Moreno, F. (2010). La formación de los profesores universitarios: una asignatura pendiente de la universidad colombiana. *Educación y Educadores* 13(3), 421-452.

Pinilla, A. (2000). Las competencias en la educación superior En Reflexiones en educación universitaria II evaluación, Grupo de apoyo pedagógico y formación docente Facultad de medicina. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia

Prieto Pinilla, B. (2016). Incidencia de la especialización en docencia universitaria de la universidad la gran colombia, en las prácticas pedagógicas de los docentes de las facultades de arquitectura y derecho, tesis doctoral Universidad de Granada Doctorado en Educación: currículo y la formación del profesorado.

Rama, C. (2010). Paradigmas emergentes, competencias profesionales y nuevos modelos universitarios en América Latina. Santo Domingo: Ediciones Unicaribe

Salazar, J. (2005). Estudio sobre la Educación Superior No Universitaria en Chile. Digital Observatory for Higher Education in Latin America and the Caribbean. UNESCO

Serna A. (2004). El pedagogo y el político el saber de la escuela en la vida pública. Centro de Investigaciones y Desarrollo científico. Bogotá: Universidad Francisco José de Caldas.

Steiman, J. (2017). Las prácticas de enseñanza en la educación superior: un enfoque teórico-analítico). *Revista Hologramática* – Facultad de Ciencias Sociales – UNLZ – Año XIV 26(2), 115- 153.

- Tamayo, V.** (2007). Tendencias de la pedagogía en Colombia latinoam.estud.educ. 3(1), 65 – 76.
- Tejada, J.** (2002). El docente universitario ante los nuevos escenarios: implicaciones para la innovación docente. *Acción Pedagógica* 2(11), 30–42.
- Torres, R. M.** (2001). La profesión docente en la era de la informática y la lucha contra la pobreza. En Oficina Regional para América Latina y el Caribe (OREALC) de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco). Análisis de prospectivas de la educación en América Latina y el Caribe, Santiago de Chile.
- Varcancel, D.** (2018). Análisis de contenido sobre las políticas educativas y la evaluación formativa para docentes de Educación Superior. Trabajo de grado Maestría en educación, Universidad la Gran Colombia.
- Zambrano Leal, A.** (2005). *Didáctica y saber. Didáctica, pedagogía y saber*. Colección seminarium Magisterio línea de investigación discurso pedagógico.
- Zubiria, J.** (1994). *Tratado de pedagogía conceptual. Los modelos pedagógicos*. Fundación Alberto Merani, fondo de publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Zuluaga, O.** (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Editorial Foro.



www.unipiloto.edu.co