

ISBN: 978-958-8943-57-2



Profesionalismo y profesionalidad del maestro




Carlos Enrique Cardona Quiceno
Jorge William Guerra Montoya

UNIVERSIDAD CATÓLICA
LUISAMIGO

FONDO
Editorial
UNIVERSIDAD CATÓLICA
LUISAMIGO

Profesionalismo y profesionalidad del maestro

A large, stylized graphic consisting of the letters 'N' and 'P'. The 'N' is rendered in a light grey color and is positioned to the left of the 'P', which is in white. Both letters are set against a solid black rectangular background. The 'N' has a thick, blocky appearance, while the 'P' is more elegant and serifed.

Carlos Enrique Cardona Quiceno
Jorge William Guerra Montoya

CD-371.12 C268
Cardona Quiceno, Carlos Enrique

Profesionalismo y profesionalidad del maestro [recurso electrónico] / Carlos Enrique Cardona Quiceno, Jorge William Guerra Montoya. -- Medellín: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó, 2020
1CD [121 p.]

ISBN 978-958-8943-57-2

MAESTROS; PERSONAL DOCENTE; MÉTODOS DE ENSEÑANZA; PEDAGOGÍA; DESARROLLO PROFESIONAL; Guerra Montoya, Jorge William; Cardona Quiceno, Carlos Enrique

Profesionalismo y profesionalidad del maestro



© Universidad Católica Luis Amigó
Transversal 51A 67B 90. Medellín, Antioquia–Colombia
Tel: (574) 448 76 66
www.ucatolicalluisamigo.edu.co – fondo.editorial@amigo.edu.co

ISBN:
978-958-8943-57-2

Fecha de edición:
30 de julio de 2020

Autores:
Carlos Enrique Cardona Quiceno
Jorge William Guerra Montoya

Corrección de estilo:
Rodrigo Gómez Rojas

Diagramación y diseño
Arbey David Zuluaga Yarce

Edición
Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó

Jefe Fondo Editorial
Carolina Orrego Moscoso

Evaluación de contenido:
Esta obra ha sido aprobada por el Consejo Editorial de la Universidad Católica Luis Amigó y editada bajo procedimientos que garantizan su normalización.

Hecho en Colombia / Made in Colombia

Publicación financiada por la Universidad Católica Luis Amigó.

Los autores son moral y legalmente responsables de la información expresada en este libro, así como del respeto a los derechos de autor; por tanto, no comprometen en ningún sentido a la Universidad Católica Luis Amigó.

Declaración conflictos de interés: los autores de esta publicación declaran la inexistencia de conflictos de interés de cualquier índole con instituciones o asociaciones comerciales.

Esta publicación cumple con el depósito legal en los términos de la normativa colombiana (Ley 44 de 1993, Decreto reglamentario No. 460 de marzo 16 de 1995, y demás normas existentes).

Para citar este libro siguiendo las indicaciones de la tercera edición en español de APA:
Cardona Quiceno, C. E., y Guerra Montoya, J. W. (2020). *Profesionalismo y profesionalidad del maestro*. Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. Recuperado de <https://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/item.php?itemid=615>



El libro *Profesionalismo y profesionalidad del maestro*, publicado por la Universidad Católica Luis Amigó, se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución-No Comercial-Sin Derivar 4.0 Internacional.

Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden encontrarse en <http://www.funlam.edu.co/modules/fondoeditorial/>

Índice general

Introducción

1. El título de maestro y su profesionalidad

1.1. Dimensiones de formación y capacitación del maestro	14
1.1.1. Dimensión de la capacitación del maestro	16
1.1.1.1. <i>Conocimiento de sí mismo y de las responsabilidades profesionales que desea asumir</i>	16
1.1.1.2. <i>Conocimiento sobre el campo de la educación y de las disciplinas que lo hacen ser un profesional de la educación</i>	16
1.1.1.3. <i>Conocimiento del contexto sociocultural en el cual se desempeña</i>	17
1.1.1.4. <i>Conocimiento de los estudiantes y de las consecuencias de sus acciones educativas</i>	17
1.1.1.5. <i>Conocimientos del área de la cultura que comparte con los estudiantes</i>	18
1.1.2. Dimensión de la formación del maestro	19
1.1.2.1. <i>Coherencia y congruencia entre el ser, el pensar y el hacer</i>	19
1.1.2.2. <i>Reflexión y libre discernimiento para un desempeño responsable</i>	19
1.1.2.3. <i>El cuidado de los estudiantes</i>	19
1.1.2.4. <i>La escucha de sí mismo y de los estudiantes</i>	20

2. Educación, pedagogía, didáctica, currículo y evaluación

2.1. Educación	23
2.1.1. La educación como encargo humanista	26
2.1.2. Educación como encargo social y político	32
2.2. Pedagogía	35
2.2.1. Estatuto epistemológico de la pedagogía	35
2.2.1.1. <i>Lo real, la realidad, el saber y el conocimiento</i>	36
2.2.1.2. <i>Tipos de saber</i>	37
2.2.2. Epistemología y gnoseología	38
2.2.3. Enfoques de la epistemología del conocimiento	39
2.2.3.1. <i>Epistemología filosófica</i>	39
2.2.3.2. <i>Epistemología científica</i>	41
2.2.3.3. <i>Epistemología con elementos de juicio de las ciencias sociales</i>	42
2.2.3.4. <i>Epistemología con aportes de otras ciencias</i>	42

2.2.4. Perspectivas, tendencias, enfoques y corrientes pedagógicas	46
2.2.4.1. <i>Perspectivas de la pedagogía</i>	48
2.2.4.2. <i>Tendencias pedagógicas</i>	53
2.2.4.3. <i>Enfoques contemporáneos de la pedagogía</i>	55
2.3. Didáctica	67
2.3.1. El acto pedagógico	70
2.3.1.1. <i>El “yo” del acto pedagógico: el maestro</i>	70
2.3.1.2. <i>El “ellos” del acto pedagógico: los estudiantes</i>	71
2.3.1.3. <i>El “esto” del acto pedagógico: la cultura</i>	71
2.4. Currículo	73
2.4.1. Conceptos de currículo	74
2.4.2. Concepciones y códigos curriculares	75
2.4.2.1. <i>Código curricular clásico</i>	75
2.4.2.2. <i>Código curricular realista</i>	75
2.4.2.3. <i>Código curricular moral</i>	76
2.4.2.4. <i>Código curricular racional</i>	76
2.4.2.5. <i>Código curricular invisible</i>	76
2.4.3. Enfoques curriculares	77
2.4.3.1. <i>Enfoque curricular técnico</i>	77
2.4.3.2. <i>Enfoque curricular práctico</i>	77
2.4.3.3. <i>Enfoque curricular crítico</i>	78
2.4.4. Modelos curriculares	79
2.4.4.1. <i>Modelo académico-moralista</i>	80
2.4.4.2. <i>Modelo conductista-tecnológico</i>	81
2.4.4.3. <i>Modelo curricular desarrollista</i>	81
2.4.4.4. <i>Modelo curricular social</i>	83
2.4.5. Cuarta Revolución Industrial y currículo inteligente 1.0	85
2.4.6. Estructura curricular	88
2.4.7. Diseño curricular	89
2.5 Evaluación	92
2.5.1. Naturaleza de la evaluación	93
2.5.2. Tendencias sobre la evaluación de aprendizajes	94
2.5.3. La evaluación en el contexto del Decreto 1290 de 2009	96

3. Educación y desarrollo humano, social y cultural

Referencias

Lista de figuras

Figura 1. Aportes a la didáctica	69
Figura 2. Componentes del modelo académico-moralista	80
Figura 3. Componentes de la estructura curricular en el modelo conductista-tecnológico	81
Figura 4. Modelo curricular-desarrollista	85
Figura 5. Modelo curricular-social	85
Figura 6. Gráfica del cambio de círculos virtuosos en la Cuarta Revolución Industrial	87

Introducción

El ser humano inicia su proceso educativo desde antes de nacer, esto es, empieza la potenciación de las capacidades y facultades que lo identifican como individuo de la especie humana. Ello significa que, en el período de vida intrauterina de una persona, los padres y el círculo familiar son sus primeros maestros, especialmente la mamá, quien por varios meses estuvo -y estará siempre- anhelando lo mejor para su hijo. Nussbaum (2012) afirma: “ahora sabemos que el desarrollo de capacidades básicas no es algo que esté integrado en nuestro ADN: la nutrición materna y la experiencia prenatal desempeñan un papel importante en su despliegue y su conformación” (p. 43).

Todo ser humano, desde antes de nacer, gracias a los desvelos y cuidados de la mamá, por amor a su hijo, va desarrollando, según Jung (1976), el inconsciente colectivo. Ese es su primer escenario educativo, que continúa durante toda la vida en el seno de la familia. No en vano, por lo general, reconocemos a la mamá como la mejor maestra y, al *amor de madre*, como el sentimiento que mejores procesos educativos puede generar.

Luego al nacer, ese nuevo ser humano tiene la posibilidad de continuar su estimulación temprana a partir del funcionamiento de sus capacidades centrales: “vida, salud física, integridad física, sentidos, imaginación y sentimiento, emociones, razón práctica, afiliación, otras especies, juego y control sobre el propio entorno” (Nussbaum, 2012, p. 53); de las facultades que lo identifican como ser humano: pensar, sentir, actuar y trascender; y de las oportunidades que le ofrece el contexto social, político, económico y cultural, para lograr, por sí mismo y desde su libertad sustancial, la educabilidad permanente de un sin fin de capacidades internas y combinadas hasta que muere.

Durante el proceso educativo se pasará por varios escenarios o escuelas de vida, tanto familiares como institucionales y sociales, sin olvidar, como lo propone Nussbaum (2012), que

cada persona es un fin en sí misma (...) con capacidades combinadas que se definen como la suma de las capacidades internas y las condiciones sociales, políticas, económicas [y culturales] en las que puede elegirse realmente el funcionamiento de aquellas (p. 38).

En la escuela de la vida son nuestros maestros los hombres y las mujeres que comparten con nosotros en escenarios familiares y sociales (educación informal) o institucionales (educación formal, organizada como sistema educativo por niveles y grados: preescolar, básica, media o superior). A los buenos maestros los valoramos con el sentimiento de haber sido con nosotros unas *madres* o unos *padres* porque reconocieron nuestra dignidad humana, nos trataron y valoraron con ternura, alegría, felicidad y disposición para estar a nuestro servicio... características que son las que siempre tiene una mamá y un

papá con sus hijos y que se pueden resumir en una palabra: amor, desde todas las dimensiones con las que esta puede ser connotada: “el amor es paciente, es amable, todo lo espera (...) todo lo soporta. El amor no se acaba nunca” (1 Co. 13:4-8).

Por ello aceptamos que la educación de una persona nace de un acto de amor y debe permanecer en ese estado hasta la muerte. Así mismo, quienes a esta se dedican deben tener y cultivar ese amor, primero consigo mismos, para que luego lo puedan compartir con otros en el desempeño de la profesión que escogieron; eso es lo que históricamente se ha reconocido como vocación de ser maestros de vida, que no es más que el amor por su profesionalidad y por otros seres humanos. Vives Aguilera (2002) nos dice que: “el hombre es un proyecto de amor, y es este precisamente el gran aporte cultural del cristianismo: el hombre es tal, en la medida que va madurando en amor y por amor” (p. 32).

Dicha profesionalidad de los maestros demanda, según Contreras Domingo (1997), una obligación moral consigo mismos (valores introyectados como normas de vida y no como imposición social a partir de leyes o decretos), una obligación social con sus congéneres (la sociedad) y una obligación profesional con la cultura (en una o en varias de sus áreas del conocimiento).

Este texto es producto de la reflexión, por un lado, de alguien que recibió el título de maestro en la Normal Superior de Varones de la ciudad de Medellín, Colombia, en el año 1973; título que referenciaba la concepción de la educación en esa década (entre academicista y conductista) y connotaba la formación recibida para un desempeño en el nivel de educación básica; y por otro lado, de un Religioso Terciario Capuchino que decidió ser sacerdote, enamorado de la educación y consciente, como Rector de una Institución de Educación Superior, de su misión apostólica de formar profesionales humanistas para un desempeño integral y con calidad para contribuir al desarrollo social. Sin embargo, hoy tantos años después, la palabra maestro, para estos graduados, ha transitado por otros términos, tales como: educador, pedagogo, profesor, institutor, instructor, preceptor, catedrático, tutor y docente. Así mismo, han cambiado los términos para referirse a quienes han vivido con ellos un proceso educativo, tales como: alumnos, educandos, discentes, aprendices, estudiantes, discípulos, entre otros.

No obstante, ese tránsito de sentidos (comprensiones) y significados (explicaciones) de los anteriores términos, conserva en estos maestros una honda huella de reconocimiento, respeto y valoración de la dignidad humana del otro y de lo otro. “Nuestro mundo necesita de más reflexión crítica y más debate argumentativo desde el respeto” (Nussbaum, 2012, p. 219), que es lo que caracteriza la *pedagogía del amor*, la cual constituye el fundamento del proceso educativo en la Universidad Católica Luis Amigó, en interrelación con otros enfoques de la pedagogía con los cuales se posibilita una formación humanista, integral, pertinente, flexible e interdisciplinaria, para responder a las necesidades e intereses educativos de los estudiantes y a las expectativas del desarrollo humano, social y cultural.

Las reflexiones que presentamos como profesionales de la educación en los distintos niveles del sistema educativo colombiano, tienen la intención de generar debate entre los actores de las comunidades educativas.

El primer capítulo se detiene en las implicaciones de obtener el título de maestros y el de serlo verdaderamente en su sentido originario y más válido en la contemporaneidad: ser co-gestores con otros seres humanos de sus procesos de identidad personal y social y de mejoramiento de sus condiciones

de vida, de acuerdo con los contextos históricos, naturales, familiares, sociales, económicos, políticos y culturales, en los cuales viven, con el compromiso de transformar-se a sí mismos y de contribuir a la transformación de otras personas y entornos.

Hoy se requiere reivindicar en cada maestro el tránsito del *profesionalismo* -que obtiene a partir de un título en una determinada profesión- hacia la *profesionalidad* de su desempeño, con las obligaciones que ello implica, si desea ser verdaderamente maestro.

El segundo capítulo se centra en las disciplinas propias del quehacer educativo y las relaciones entre estas, ya que quien se dedique a ser maestro, más allá de ser licenciado o posgraduado en educación (o en otras profesiones), debe comprender el sustento histórico, epistemológico y metodológico de la educación, la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación, en sus múltiples relaciones e interdependencias.

Por último, en el tercer capítulo se presentan algunas pistas sobre los propósitos que persigue la educación, de acuerdo con las demandas de los contextos sociales y culturales.

1. El título de maestro y su profesionalidad

“No somos seres humanos teniendo una experiencia espiritual, somos seres espirituales teniendo una experiencia humana”

(Teilhard, 1955, p. 8).

En Colombia, a partir del siglo XX surge un proceso de modernización del sistema educativo en consonancia con el proyecto político y el fortalecimiento del Estado nación. Para lograrlo, las personas que se dedicaran a la educación debían graduarse en Escuelas Normales Superiores o en instituciones de Educación Superior, en las primeras como maestros y en las segundas como Licenciados en educación o profesionales de otras disciplinas.

Las *escuelas normales superiores*¹ certificaban a los maestros para el desempeño en los niveles de educación preescolar y básica, con el fin de “dar a los niños en las *escuelas* los rudimentos del conocimiento humano y el instrumento (la lectura y la escritura) para ejercer los derechos del ciudadano y cumplir los deberes religiosos y morales” (Zuluaga Garcés, 1994, p. 267). Es decir que, en esos niveles, la formación hacía énfasis en aprender a leer y a escribir y en los comportamientos considerados necesarios para la vida adulta². La reflexión del maestro, según Zuluaga Garcés (1994), estaba en relación con el método para la enseñanza, entendida como dictar contenidos y normas en las aulas de clases, así como generar estímulos para obtener respuestas en los alumnos y posibilitar conductas para vivir en sociedad.

En Colombia, entre los años veinte y setenta del siglo XX, las personas dedicadas a la educación en todos los niveles, incluyendo la educación media y superior, se ocuparon de la enseñanza para el aprendizaje de contenidos y el reconocimiento de la cultura construida por sus congéneres (aún muchos siguen haciendo solo eso), complementada con posibilitar el logro de competencias ciudadanas y laborales para la vida presente y futura. El énfasis dado a los procesos educativos estaba centrado en una concepción académica basada en la tradición del conocimiento, y en lo conductual, para lograr comportamientos que posibilitaran la reflexión sobre los valores humanos tan necesarios para conseguir, así fuera en la vida adulta, el respeto por sí mismos, los otros y lo otro (reinos de la naturaleza); por ello se decía que era una educación basada en principios para la construcción de normas de convivencia social y de respeto a los derechos humanos y al ambiente, hoy denominados modelos curriculares académicos y moralistas.

En nuestros días, a pesar de la crítica que se hace a esa educación por pretender resultados de aprendizajes prefijados a partir de objetivos que modelaban las conductas, y que preparaban en habilidades y destrezas para el trabajo, es una parte de la educación que hoy se reclama a los maestros para el logro de aprendizajes sobre los valores y las normas morales que posibiliten el *desarrollo humano integral* de las personas y los preparen para una convivencia armónica, en paz, fraternidad y solidaridad. No se trata simplemente de transmitir información, conocimiento de otros, a las nuevas generaciones o hacerlos competentes para el trabajo, sino de potenciar todas sus capacidades y disposiciones para ser: autónomos, responsables, felices, cuidadosos e innovadores de sus propios proyectos de vida individual y social, para lo cual requieren, ante todo, valores éticos y competencias ciudadanas.

En la contemporaneidad esa es una tarea educativa inconclusa que la sociedad reclama a las instituciones educativas de todos los niveles, y que no puede quedarse solo en el reconocimiento de la norma predicada en leyes, decretos, resoluciones y reglamentos, entre otros. Hoy se requiere el *aprehendizaje* de la norma en cada ser humano, lo que implica la introyección de la misma en sus estructuras concep-

¹ De acuerdo con Olga Lucía Zuluaga Garcés (1994), “la disposición para crear las escuelas normales estaba contenida en el artículo 15 de la Ley del 6 de agosto de 1821 del Congreso de Cúcuta. La primera Escuela Normal del país se instituyó en Bogotá en 1822, después de la Independencia, y estuvo bajo la dirección de Fray Sebastián Mora. Esta institución implementó el Método Lancasteriano de Enseñanza Mutua” (p. 266).

² Colombia, Congreso de Cúcuta. Ley del 6 de agosto de 1821, sobre el establecimiento de escuelas de primeras letras para los niños de ambos sexos. La cual en el artículo 11 dice: “los maestros deberán, por lo menos, enseñar a los niños a leer, escribir, la ortografía, los principios de aritmética, los dogmas de la religión y de la moral cristiana, con los derechos y deberes del hombre en sociedad” (p. 45).

tuales, actitudinales y procedimentales, para garantizar desempeños cada día más humanos; valga decir, competencias ciudadanas más integrales para la convivencia social: valores y normas que han de practicarse en la vida cotidiana en pro de la búsqueda de la convivencia armónica, pacífica, solidaria y transformadora de los mismos seres humanos, el mundo, la sociedad y la cultura.

Al respecto, Monferrer Bayo (2002) plantea que: “si educar es desarrollar en plenitud capacidades y disposiciones mediante la generación de valores, todo maestro y toda educación ha de recurrir a la ética como fuente de dónde tomar los principios, medios y fines de la vida perfectible” (p. 12). Y luego complementa que “así lo entendió la filosofía cristiana y así ha de entenderse desde las teorías pedagógicas; al fin, lo que pretendemos es formar ciudadanos honestos que luchen y se comporten con justicia, y ordenen su conducta hacia el bien honesto” (p. 13).

El sistema educativo colombiano en los años 1970 y 1980: primero, por los desarrollos de la psicología conductista aplicados a la educación; segundo, por los desarrollos de las tecnologías de la información y la comunicación; y tercero, por los cambios políticos, económicos, sociales y culturales -inicios del proceso de globalización- generó modificaciones que colocaron el norte en los objetivos conductuales y en los adelantos científicos y tecnológicos (modelo curricular por objetivos y tecnológico), para la competencia entre las naciones y el cultivo de la individualidad entre las personas.

En los nuevos rumbos a los fines de la educación primó el individuo sobre la especie humana y lo económico-político sobre lo humano-social. Así mismo, el énfasis del desempeño del maestro empezó a darse en el enseñar a pensar (Jung, 1976), para el desarrollo de habilidades del pensamiento a partir de las denominadas aulas inteligentes por el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación, y en el enseñar a hacer, para generar una mayor productividad; lo cual desplazó el enseñar a ser y a trascender como seres humanos en relación consigo mismos, el otro, la sociedad, lo otro (la naturaleza) y el trascendente. No en vano los diseños curriculares para los procesos educativos formales hicieron fuerza en las denominadas competencias científicas por la importancia dada a los procesos pedagógicos centrados en la teoría del conocimiento constructivista y en las competencias laborales (modelo curricular constructivista y práctico), y por el vigor, también dado a la educación para el desarrollo de habilidades y destrezas requeridas en una economía de libre mercado -neoliberalismo- en detrimento de las competencias ciudadanas (desempeños humanistas con los aprendizajes obtenidos).

Al respecto, Mauricio González Zapata (2017), en un artículo de opinión de la revista *Semana*, se pregunta ¿Estamos ante el fin de las humanidades? y expresa lo siguiente:

Las humanidades capacitan al ser humano para llevar una vida verdaderamente humana, ellas permiten hondura y profundidad en los conocimientos y brindan herramientas necesarias para juzgar críticamente su ser personal y el mundo en el que habita (...) la dignidad y el valor de la persona humana han sido reducidos a la mera utilidad (...) los nuevos propósitos educativos requieren del maestro un pensamiento centrado en las demandas de las nuevas generaciones para ser, cada vez más, auténticamente humanos.

En el mismo sentido, Morín (1995) en el texto “Mis demonios”, plantea lo siguiente:

Cualquiera que se crea poseedor de la verdad se vuelve insensible a los errores que pueden encontrarse en su sistema de ideas y evidentemente tomará como mentira o error todo lo que contradiga su verdad (...) siempre he sido derechista/izquierdista: derechista en el sentido de que experimento el imperativo de respetar las libertades y no violentar la sociedad; izquierdista en el sentido de que estoy convencido de que es necesaria una radical transformación de las relaciones entre los seres humanos (p. 29).

También Morín (1999a), en el prólogo del texto “Siete saberes necesarios para la educación del futuro”, expresa que: “hay siete saberes ‘fundamentales’ que la educación del futuro debería tratar en cualquier sociedad y en cualquier cultura sin excepción alguna ni rechazo según los usos y las reglas propias de cada sociedad y de cada cultura” (p. 1); de los cuales resaltamos dos: *enseñar la condición humana* y *la ética del género humano*. En el prefacio de esta misma publicación, escrito por Mayor (1999), director de la Unesco, se lee:

Cuando miramos hacia el futuro, vemos numerosas incertidumbres sobre lo que será el mundo de nuestros hijos, de nuestros nietos y de los hijos de nuestros nietos. Pero al menos, de algo podemos estar seguros: si queremos que la Tierra pueda satisfacer las necesidades de los seres humanos que la habitan, entonces la sociedad humana deberá transformarse. Así, el mundo de mañana deberá ser fundamentalmente diferente del que conocemos hoy, en el crepúsculo del siglo XX y del milenio. Debemos, por consiguiente, trabajar para construir un “futuro viable”. La democracia, la equidad y la justicia social, la paz y la armonía con nuestro entorno natural deben ser las palabras claves de este mundo en devenir. Debemos asegurarnos que la noción de “durabilidad” sea la base de nuestra manera de vivir, de dirigir nuestras naciones y nuestras comunidades y de interactuar a nivel global (p. 7).

En Colombia, al iniciar el siglo XXI con la denominación oficial de *docente* dada al maestro, se hizo más difícil la tarea de construir ese futuro viable. El Decreto 1278 de 2002, artículo 5, define: “los docentes son las personas que desarrollan **labores académicas** directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos en su proceso enseñanza-aprendizaje” (Ministerio de Educación Nacional, 2002) [negritas añadidas]. Lo que implica que el título de maestro, que antes expedía una Escuela Normal para las personas dedicadas a la profesión educativa, ahora es el de docente y se otorga a quienes cumplen un ciclo de formación para desarrollar -más que todo- labores académicas a partir del método sustentado en el paradigma epistemológico cientificista, propio del positivismo. Y luego en el artículo 7º, del mismo Decreto, se plantea que: “el ingreso a la docencia puede ser desempeñado por licenciados en educación o profesionales de la educación superior”, ello implica que lo importante es ser competentes en: a) un área del conocimiento -competencias científicas- y no en la fundamentación ética-moral y política -competencias ciudadanas-, para construir humanidad e ideas para la búsqueda del bien común; o b) en la fundamentación pedagógica, didáctica, curricular y evaluativa -competencias laborales-, que le permiten al profesional de la educación desempeñarse integralmente con la intención de contribuir a la formación y desarrollo humano integral de los estudiantes (Modelos curriculares sociales: problematizadores, integrales, críticos, alternativos, investigativos y por competencias).

Sin embargo, obtener el título de Normalista, Licenciado, Especialista, Magíster o Doctor en Educación, no es la garantía para ser un buen maestro. Si los normalistas, licenciados o profesionales de la educación superior se sienten verdaderos maestros harán todo lo posible por lograr los fundamentos que se requieren para obtener su profesionalidad, con todo lo que esta implica.

Lo importante es reconocer que para ser maestro o maestra se requiere no solo el dominio de una o varias áreas del conocimiento en las que se organiza la cultura -el qué enseñar y el cómo enseñar a partir del método específico de cada área del conocimiento-, se necesita, además, formación pedagógica para dar respuesta a las preguntas que surgen en un contexto sociocultural determinado sobre las intencionalidades de la educación, las verdaderas necesidades e intereses de los seres humanos en procesos de formación, las demandas y expectativas de desarrollo social, cultural, económico, político, artístico, ambiental, ético, entre otros tantos que se requieran en el proceso de “dar forma [poner en forma] a las capacidades y disposiciones naturales de los seres humanos” (Gadamer, 1997, p. 39); es decir, a ofrecer una formación integral a los estudiantes que viven en una sociedad específica, en interrelación e interdependencia con otras, para posibilitarles el desarrollo y la transformación de sí mismos, el mundo, la cultura y la misma sociedad.

Es por ello que el maestro, sin desconocer el ¿qué enseñar? y ¿con qué método compartir conocimientos con los estudiantes?, debe incluir en su desempeño profesional la respuesta a otras preguntas, tales como: ¿qué educación requieren los seres humanos de un determinado contexto social, económico, político, ambiental y cultural?, ¿cuáles son las necesidades, intereses y expectativas del desarrollo humano integral de las personas en ese determinado contexto?, ¿qué contenidos de la cultura deben ser seleccionados, organizados y distribuidos, conscientemente, para realizar un proceso educativo, pertinente y con calidad?, ¿con qué principios pedagógicos, estrategias didácticas y criterios curriculares y evaluativos, se debe construir, ejecutar y evaluar una propuesta educativa?, ¿qué medios técnicos y tecnológicos, y qué formas de organización de los participantes -maestros y estudiantes- son las más apropiadas para el desarrollo humano integral y la construcción de conocimientos en un área del conocimiento específico, en interrelación e interdisciplinariedad con otras? Lo cual implica tener claridad sobre las dimensiones de capacitación y de formación que requiere un maestro en la contemporaneidad.

1.1. Dimensiones de formación y capacitación del maestro

La profesionalidad del maestro inicia por la elección consciente de la opción de vida que desea y puede llegar a ser. Querer es poder ser a partir del desarrollo de las capacidades que identifican a todos los seres humanos: pensamiento, sentimiento y acción. Capacidades que, en la niñez, adolescencia y juventud, puede desarrollar todo ser humano por sí mismo con el acompañamiento de los demás miembros de la familia a la que pertenece y de las demás personas que lo siguen acompañando en sus procesos de formación: maestros, compañeros de estudio y otras personas de su contexto sociocultural. Muchas son las influencias que obtiene en esos escenarios, gracias al desarrollo de sus propias capacidades

humanas y de las que recibe del medio social y cultural en el cual vive con otros seres humanos. Serán esas influencias las que dejarán huellas -memoria- en cada persona para delinear el espíritu de humanidad que le permita decidir -optar- por lo que quiere y puede ser en el devenir de su existencia.

Quién decide ser maestro necesita hacerse consciente de su propia opción de vida y de las implicaciones que esa opción le demanda. En principio, el fundamento inicial es *querer ser maestro* porque piensa, siente y prevé que al actuar puede ser feliz con su proyecto de vida, lo demás vendrá por añadidura: formación y capacitación, que ha de ser permanente, como es la vida misma, el devenir humano, el de la sociedad y el de la cultura.

La formación del maestro requiere procesos que contribuyan a la construcción de identidad humana, modelamiento de cosmovisiones, recreación de universos de significados y de dispositivos de asignación de sentido crítico, reconstructivo y transformador, en cada una de las personas involucradas en las acciones educativas; y en una sociedad como la nuestra, demanda aportar a la formación de nuevos sujetos éticos, morales, sociales y políticos, con competencias para ser co-constructores de la sociedad que anhelamos y del cuidado del planeta que habitamos.

De otro lado, la capacitación del maestro también requiere la aprehensión de conocimientos y desarrollo de habilidades prácticas que le permitan actuar frente a problemáticas sociales o culturales, en cumplimiento de la responsabilidad de compartir con las nuevas generaciones el conocimiento validado socialmente y que es necesario reconocer y valorar en el presente, y que se debe reconstruir o construir entre maestros y estudiantes desde una apertura crítica e interdisciplinaria, con el fin de darles continuidad y profundización.

Para que los maestros puedan actuar en estas dos dimensiones de preparación, es necesario generar en ellos, a partir de las capacidades, habilidades y competencias que los identifican, el deseo de propiciar impactos positivos en: a) el desarrollo de otros seres humanos -estudiantes-, b) su conocimiento de porqué y para qué realizan un proceso educativo, c) el discernimiento de dónde, cómo y con quiénes es más placentero y eficaz obtener aprendizajes y competencias, d) el saber y tener voluntad para transformarse a sí mismos y contribuir a su propio desarrollo humano integral y al de la sociedad. En este sentido, el maestro requiere disponer del aumento de habilidades y competencias para fomentar en los estudiantes la dignidad que los identifica como seres humanos y la reflexión-acción, ética, moral y política, que les permita propiciar para sí mismos el desarrollo integral, desde lo humano, lo social, lo económico, lo ambiental y lo cultural.

Las dos dimensiones puestas en práctica en el acto pedagógico del maestro, en relación con las capacidades naturales que identifican a los estudiantes (pensar, sentir y actuar) y los propósitos educativos que se les plantean, más allá de la aprehensión de aprendizajes, deben estar a tono con el desarrollo humano integral. Al respecto, Riviére (1996) plantea que la finalidad de la educación es "la humanización del ser humano" (p. 14) y De Zubiría Samper (2006) plantea que la finalidad última de los propósitos educativos tiene que ser la de "garantizar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción" (p. 216) y en ese sentido agrega que: "la escuela del siglo XXI debe enseñarnos a pensar, amar y actuar" (p. 216).

De ahí que, una persona como maestro requiere tener competencias específicas en un área del conocimiento en relación con otras y la cultura extensa (profesionalismo) y compromiso con las personas y las comunidades en las cuales se desempeña (profesionalidad), que le permitan realizar una tarea educativa humanista, integradora y desarrolladora de todas las capacidades de las personas para ser, cada día, más humanos, eficientes, efectivos, eficaces y competentes en su desempeño profesional.

1.1.1. Dimensión de la capacitación del maestro

Un maestro requiere de cualidades humanas, sociales, ambientales y culturales en su quehacer cotidiano, lo que implica adquirir los siguientes conocimientos:

1.1.1.1. *Conocimiento de sí mismo y de las responsabilidades profesionales que desea asumir.*

Hay un dicho popular: “nadie puede dar de lo que no tiene”; si el maestro no desea y no se esmera por ser lo que desea a partir del amor por sí mismo, los otros y lo otro, y por los conocimientos que lo hacen ser un profesional de la educación, es difícil pensar que en su desempeño pueda tener la satisfacción de compartir su vida con otras personas y de asumir la responsabilidad que ello implica en relación con el aporte que debe hacer a la formación y desarrollo humano integral de los estudiantes y al avance social, ambiental y cultural.

1.1.1.2. *Conocimiento del campo de la educación y de las disciplinas que le permiten ser un profesional de la educación.*

Este conocimiento está en relación con el desempeño específico de una persona en el campo de la educación, a partir de una determinada área del conocimiento en la que se ha organizado la cultura, en interdependencia con otras. Sin embargo, el desempeño en el campo de la educación requiere el saber-conocimiento- sobre la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación. Estos conocimientos no pueden ser un aditamento marginal del maestro, sino una condición *sine qua non* para poder desempeñarse como tal, sin importar si su título es el de licenciado en educación o el de profesional de la educación superior en otras áreas del conocimiento.

En esa formación radica su sabiduría que supera la erudición en un área del conocimiento y está la clave para que sus estudiantes lo perciban como maestro, capaz de propiciar señales de desarrollo humano a partir de las respuestas que ellos puedan dar a sus propias preguntas y el poder seleccionar sus verdaderas necesidades educativas, intereses y expectativas del contexto sociocultural al cual pertenecen y en el cual deberán vivir en paz y armonía consigo mismos, con los demás y la naturaleza, y ser capaces de aportar a su propia realización y transformación humana, social, ambiental y cultural.

1.1.1.3. Conocimiento del contexto sociocultural en el cual se desempeña.

Una educación es de pertinencia social cuando el maestro hace aportes para dar respuesta a las demandas prioritarias de la sociedad (necesidades educativas según requerimientos de desempeño profesional), de los estudiantes (atención a intereses personales) y del contexto (expectativas de desarrollo social y cultural). Para ello debe consultar los planes de desarrollo: local, regional y nacional e investigar las problemáticas de dicha comunidad, con el fin de conocerlas, comprenderlas y contribuir a su solución con el desempeño profesional; sin olvidar que requiere también investigación y sistematización de las prácticas educativas y pedagógicas.

Si bien el sistema educativo establece los aprendizajes y competencias básicas para cada uno de los niveles, ciclos y grados de la educación formal, el maestro debe tener criterio crítico, propositivo y transformador para adaptar los estándares curriculares a las necesidades educativas de los estudiantes y a las características y demandas de los contextos socioculturales específicos en los cuales se desempeña.

Una educación es de pertinencia académica cuando el maestro, conociendo las necesidades educativas, intereses y expectativas del desarrollo de una comunidad, está en capacidad de *adecuar* los conocimientos que se proponen en los estándares curriculares, para los estudiantes de cada nivel o grado en el cual se desempeña. Es decir que el maestro posibilita una educación pertinente cuando tiene la habilidad y competencia para seleccionar, organizar y distribuir conscientemente los contenidos de la cultura (conocimientos requeridos para la formación y desarrollo humano integral de los estudiantes), lo que implica advertir, otra vez, que los procesos educativos deben ir más allá del logro de aprendizajes de contenidos de la cultura (conocimientos académicos) hacia el desarrollo humano, social, ambiental y cultural.

1.1.1.4. Conocimiento de los estudiantes y de las consecuencias de sus acciones educativas.

La educación en cada sociedad y contexto es compleja, tanto en su concepción como en las finalidades que persigue y las posibilidades de ser llevada a cabo en una determinada comunidad; así mismo, lo son los estudiantes como seres humanos que tienen vidas particulares con intereses diferentes; por tanto, la tarea del maestro no es simple y diáfana, también es compleja.

Cuando el maestro se mueve dentro de una comprensión crítica y compleja, debe ampliar su escucha para conocer y comprender a cada uno de sus estudiantes en su dimensión humana, sus necesidades, intereses y expectativas, y las habilidades y competencias que poseen, las cuales le brindarán la posibilidad de reconocerlos, valorarlos y darles un trato personal diferenciado. En ese sentido, “la función esencial del maestro será la de favorecer y jalonar el desarrollo del estudiante” (De Zubiría Samper, 2006, p. 229). Desde esta mirada se trasciende la función del maestro como “un dictador de contenidos”, para entrar en el mundo de lo humano, en el que puede establecer un ambiente de aprendizaje y desarrollo caracterizado por la confianza, el respeto a la dignidad propia y la del otro, la aceptación mutua y el

diálogo de saberes y conocimientos. También Miguel De Zubiría Samper (2018), en un artículo publicado por la revista *Semana*, plantea la necesidad de que en las carreras de ciencias sociales ofertadas por las universidades, se posibilite la reflexión e interpretación acerca de los altísimos niveles de inequidad, desarrollo desigual, intolerancia y exclusión, que seguimos manteniendo como sociedad, y que se trabaje para favorecer “la esperanza, la confianza y el optimismo, actitudes que han sido escasas en un medio social acostumbrado a que la violencia y la corrupción parezcan connaturales a su condición” (párr. 9).

Al respecto, Vives Aguilera (2002) expresa:

El educador debe ser ante todo humano, con calidad humana de respeto y cercanía: creador de un clima de libertad, capaz de ir por delante de aquello que propone como importante, valioso, siendo testigo de lo que dice, actuando con coherencia, comprendiendo y acogiendo la realidad fuerte y débil del ser humano (p. 51).

Los cuatro conocimientos anteriores, integrados, le permitirán a un maestro ser un profesional de la educación; sin ellos, será solo una persona que profesa un saber *-profesor-* o que tiene la habilidad (método específico) para compartirlo con otros *-docente, catedrático o académico-*. Por supuesto que el maestro también requiere tener capacitación en un área del conocimiento y su método específico para ejercer el oficio de ser docente.

1.1.1.5. *Conocimientos del área de la cultura que comparte con los estudiantes.*

Esta formación requiere un dominio epistemológico, metodológico, investigativo e interdisciplinario con otras áreas de conocimiento en las que se ha organizado la cultura, en integración con las del campo de la educación, que le permitan al maestro no solo compartir la tradición de su área de conocimiento, sino confrontarla con las problemáticas sociales contemporáneas y posibilitar nuevos conocimientos a partir de la investigación y/o sistematización de las prácticas educativas que realiza con los estudiantes.

Este desempeño, oficio del maestro, va más allá de compartir con los estudiantes contenidos y problemáticas para la comprensión o aplicación de conocimientos de un área de formación académica, debe servir para despertar en ellos sentimientos de humanidad y de compromiso con su propio proyecto de vida y con el desarrollo social, ambiental y cultural.

En síntesis, la profesionalidad de una persona como maestro requiere la dimensión de la capacitación, valga decir, los conocimientos antes mencionados puestos en relación con la concepción de educación como proceso de formación y desarrollo humano integral de los estudiantes. Por ello, al maestro no le basta el conocimiento y método profundo de los contenidos del área de conocimiento que comparte con los estudiantes; es necesaria, además, la contextualización de los mismos desde los nuevos paradigmas de la pedagogía (que serán trabajados en el segundo capítulo), unidos a la capacidad, habilidad y competencias del maestro para construir con los estudiantes sus propios proyectos de vida y de humanidad, con el fin de favorecer y jalonar su desarrollo humano y ser capaces de encontrar sentido (comprender) y significado (explicar) a su propia existencia, a la de los demás y a la naturaleza.

En la contemporaneidad, desde la dimensión de capacitación, se requiere un maestro con aprendizajes y competencias integrales; es decir, con *vocación* de serlo y con los conocimientos y herramientas emocionales, teóricas, metodológicas y técnicas, que le permitan lograr la meta que se propone con el proceso educativo, en un contexto sociocultural determinado.

1.1.2. Dimensión de la formación del maestro

La dimensión de formación de un maestro se refiere, en un inicio, a las obligaciones consigo mismo y, posteriormente, en su desempeño profesional, a las que adquiere con los estudiantes y la sociedad, las cuales podrían plantearse en los términos que se desarrollan en los numerales que prosiguen.

1.1.2.1. *Coherencia y congruencia entre el ser, el pensar y el hacer.*

Obligación que implica actuar en consonancia con los derechos humanos, el pensamiento lógico y crítico, la comunicación asertiva, todos ellos en relación con lo más conveniente para el proceso formativo de los estudiantes, lo cual exige mantener una coherencia estricta entre lo que el maestro piensa, dice y hace; es decir, entre sus discursos y prácticas para poder ser “modelos de identificación” (Vives Aguilera, 2002, p. 108).

1.1.2.2. *Reflexión y libre discernimiento para un desempeño responsable.*

Se trata de reflexionar antes de actuar y de tener siempre una actitud libre y responsable que le permita compartir conocimientos con una intención crítica, desprevenida y transformacional. La reflexión crítica implica apertura del maestro para compartir verdades y certidumbres, dudar de estas, considerar otros puntos de vista y cambiar de perspectiva para reorientar la mirada. La reflexión desprevenida sobre su propia práctica le ha de permitir interpelarse y poder ser interpelado, cuestionarse y poder ser cuestionado, con el fin de problematizar y replantear los enfoques del conocimiento y de la pedagogía. La reflexión transformacional es indispensable para proponer cambios que generen con mayor precisión el logro de las metas planteadas y las mediaciones que se requieran.

1.1.2.3. *El cuidado de los estudiantes.*

Cuidar de los estudiantes les permite que se sientan acogidos, acompañados, bien tratados, reconocidos y valorados en su integralidad, como seres humanos en procesos de formación; esto conlleva al cuidado de sí mismo como maestro, lo que implica ocuparse de sus ideas, de la cultura, del entorno y de las capacidades que lo identifican. En síntesis, esta obligación se refiere al cuidado de la vida y del planeta.

1.1.2.4. *La escucha de sí mismo y de los estudiantes.*

Una escucha pedagógica que tenga como propósito posibilitar y ampliar la fusión de horizontes entre maestros y estudiantes para construir sentidos y significados de las temáticas y problemáticas a tratar, y de despertar con estas nuevas visiones del mundo que posibiliten la adquisición de competencias ciudadanas, cognoscitivas y procedimentales. En ese sentido, el maestro debe despertar en sí mismo y en los estudiantes la pasión por el conocimiento (deseo de aprender y de gozarse el acto de estudiar) y la pasión por la vivencia en paz, armonía y solidaridad (consigo mismo, el otro, lo otro y el trascendente).

En síntesis, estas cuatro dimensiones de formación del maestro permiten dar cuenta de lo que se le exige a un maestro para tener tal título, el cual le ha de permitir desempeñarse más allá del denominado profesionalismo para acercarse a la profesionalidad. Al respecto, Contreras Domingo (1997, pp. 49-61) explica que el profesionalismo puede encerrar un argumento corporativista que identifica la autonomía con el aislamiento y la no intromisión en los asuntos de una profesión, o la demanda de las instituciones a los maestros para obtener su colaboración y obediencia con las políticas académicas y administrativas institucionales. Por el contrario, este autor ha preferido usar el término profesionalidad para referirse a la necesidad de todo profesional de preocuparse por su integridad personal, la formación continua para enfrentar las nuevas situaciones y preocupaciones de la profesión y la sensibilidad, responsabilidad y compromiso con el desarrollo social y cultural.

Para referirse a la profesionalidad del maestro, Contreras Domingo (1997) acoge los aportes de Gimeno Sacristán (1994), quien la define como: “la expresión de la especificidad de la actuación de los profesores [maestros] en la práctica, es decir, el conjunto de actuaciones, destrezas, conocimientos, actitudes y valores ligados a ellas, que constituyen lo específico de ser profesor” (p. 2) y de Hoylen y Megarry (1980) quienes la interpretan como: “las actitudes hacia la práctica profesional entre los miembros de una ocupación y el grado de conocimiento y destrezas que aportan” (p. 44).

A partir de los dos aportes, Contreras Domingo (1997) plantea que:

Podríamos acordar que la profesionalidad se refiere a las cualidades de la práctica profesional de los enseñantes en función de lo que requiere el oficio educativo (...); hablar de profesionalidad significa no sólo describir el desempeño del oficio de *enseñar*, sino también expresar valores y pretensiones que sería deseable alcanzar y desarrollar en esta profesión (p. 50).

Y luego, plantea que:

Las cualidades que requiere la enseñanza están en función de la forma en que se interpreta lo que debe ser la enseñanza y sus finalidades y evidentemente, sobre este punto se abre un abanico de posiciones y análisis (...) ya que la enseñanza es un juego de *prácticas anidadas* donde factores históricos, culturales, sociales, institucionales y laborales toman parte, junto con los individuales. Desde este punto de vista, los docentes son simultáneamente vehículos a través de los cuales se concretan los influjos que generan todos estos factores, y creadores de respuestas más o menos adaptativas o críticas a esos mismos factores (p. 51).

Para concluir la reflexión, el autor Contreras Domingo (1997) plantea tres obligaciones para el logro de la autonomía del profesorado: moral, social y profesional. Obligaciones que compartimos con él advirtiéndole que tienen matices diferentes planteadas desde: a) una concepción de la educación como proceso de enseñanza, bajo la responsabilidad de un profesor que enseña, o b) desde la concepción de la educación como proceso de formación y desarrollo humano integral, bajo la responsabilidad de un maestro que favorece y jalona el desarrollo humano, social y cultural de los estudiantes.

Un sumario muy puntual de las obligaciones que plantea Contreras Domingo (1997), basado en los aportes de otros autores, es el siguiente:

Obligación moral: la finalidad de la práctica educativa incorpora la noción de persona libre, lo cual es simultáneamente un logro al que se aspira y un status moral bajo del que la realiza (...). El aspecto moral de la enseñanza está muy ligado a la dimensión emocional presente en toda relación educativa (...) ligada a ciertos valores y aspiraciones (...) que de no incorporarlos en forma autónoma quien la realiza, no puede influir en otros (pp. 52-54).

Obligación social: la moralidad no es un hecho aislado, sino, al contrario, un fenómeno social, producto de nuestra vida en comunidad, en la que hay que resolver problemas que afectan a la vida de las personas y a su desarrollo, y que precisa dilucidar qué es lo moralmente adecuado al caso (...) si se entiende que la educación no es sólo un asunto reducido a las aulas, sino que tiene una clara dimensión social y política, la profesionalidad puede significar un análisis y una forma de intervenir en los problemas sociopolíticos que le competen al oficio de enseñar. En ese sentido, basado en Giroux (1990), plantea que en las Instituciones educativas los alumnos y alumnas viven formas de vida que les sirven posteriormente para sus vidas futuras (pp. 55-56).

Obligación profesional: la obligación moral del profesorado, y el compromiso con la comunidad requieren una competencia profesional coherente con ambos (...) que trasciende el sentido puramente técnico del recurso didáctico. Tenemos que hablar más bien de las competencias profesionales complejas que combinan habilidades, principios y conciencia del sentido y de las consecuencias de las prácticas pedagógicas. La competencia profesional se refiere no sólo al capital de conocimiento disponible, sino también a los recursos intelectuales de que se dispone con el objeto de hacer posible la ampliación y desarrollo de ese conocimiento profesional, su flexibilidad y profundidad (pp. 57-58).

A modo de recapitulación, la dimensión de *capacitación del maestro* está relacionada con los conocimientos requeridos para su desempeño profesional, desde el punto de vista del profesionalismo que necesita demostrar -más allá de la defensa de la profesión- por el título obtenido o por los conocimientos académicos y pedagógicos que está en capacidad de poner en práctica en una institución educativa. En cuanto a la dimensión de *formación del maestro*, le posibilita su profesionalidad en la medida que puede dar cuenta de las obligaciones consigo mismo, los estudiantes, la sociedad, el ambiente y la cultura, condiciones necesarias para la transformación humana (calidad de vida de las personas de una determinada comunidad), social (desarrollo de las personas que conforman la sociedad), ambiental (el cuidado y valoración del planeta tierra) y cultural (desarrollo de los distintos campos y áreas del conocimiento en las que se organiza la cultura). Dicho esto, pasamos al siguiente capítulo para reflexionar acerca de las relaciones entre los conceptos de educación, pedagogía, didáctica, currículo y evaluación.

2. Educación, pedagogía, didáctica, currículo y evaluación

“He querido introducir la cultura humanista en la cultura científica y la cultura científica en la cultura humanista, para establecer el diálogo que modifique a ambas”

(Morín, 1995, p. 46).

En este capítulo, más que proponer nuevas teorías sobre estas disciplinas, presentamos una serie de exhortaciones basadas en los aportes de variados autores y grupos de investigación (haciendo énfasis en los autores de Colombia); ello da pistas de estructuración de la profesionalidad del maestro y permite continuar la reflexión consciente y crítica sobre las finalidades educativas en el siglo XXI. Advertimos que algunos documentos han sido utilizados como lineamientos para el desempeño profesional de los maestros de la Universidad Católica Luis Amigó, y otros en la formación de directivos docentes y docentes del sector público (municipios del departamento de Antioquia) y privado (instituciones de educación media y superior).

La lectura de enfoques y teorías pedagógicas y las experiencias educativas vividas por los maestros no bastan para dar cuenta de un buen desempeño profesional, es necesario sistematizarlas para construir saber pedagógico, didáctico, curricular y evaluativo a partir de sus prácticas. En palabras de García Márquez (2002), “la vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla” (epígrafe de sus memorias). Y en palabras de Merani (1969), “si el pensamiento abstracto, reflexivo es condición humana por excelencia, (...) comienza a estructurarse en función del lenguaje” (p. 18). Por ello, a todos los maestros es necesario invitarlos a reflexionar y sistematizar las prácticas educativas que realizan como fundamentos de su profesionalidad y posibilidad de mejoramiento de la calidad de la educación.

2.1. Educación

En un documento inédito planteamos que la educación es un proceso de formación y desarrollo humano integral para la dignificación, construcción y transformación de la persona, la sociedad y la cultura; podemos decir que ella, en su conjunto, es mucho más que instrucción o adquisición de aprehendizajes y competencias científicas, ciudadanas o laborales; ella es, ante todo, libre determinación y responsabilidad de cada ser humano para dar(se) a sí mismo la orientación y dirección correcta, a partir de las capacidades y disposiciones que le son naturales: el pensar, sentir, actuar y trascender, para estar siempre en un proceso de aprender a aprender; sólo así, podrá generar potencialidades para ocupar-se de su propio proyecto de vida y del servicio a la sociedad y a la naturaleza, en pro de su realización y edificación permanente, en relación con los otros, lo otro y el trascendente (Guerra Montoya, 2013a, p. 1).

En el devenir histórico, el concepto sobre educación ha sido, es y seguirá siendo, un asunto complejo; por tanto, también son complejas las interrelaciones que ella establece con las áreas del conocimiento que la reflexionan y le posibilitan su comprensión, experimentación, sistematización y transformación, tales como: las ciencias de la educación y las disciplinas, siempre en construcción, de la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación, comprendidas en los denominados núcleos del saber pedagógico, propuestos en Colombia por el Ministerio de Educación Nacional (1998), así:

- a) La educabilidad del ser humano en general y de los colombianos, en particular en sus dimensiones y manifestaciones según el proceso de desarrollo personal y cultural y sus posibilidades de formación y aprendizaje;

b) la enseñabilidad de las disciplinas y saberes producidos por la humanidad, en el marco de sus dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural y su transformación en contenido y estrategias formativas, en virtud del contexto cognitivo, valorativo y social del aprendiz. **El currículo, la didáctica, la evaluación**, el uso pedagógico de los medios interactivos de comunicación e información y el dominio de una segunda lengua;

c) la estructura histórica y epistemológica de **la pedagogía** y sus posibilidades de interdisciplinariedad [transdisciplinariedad] y de construcción y validación de teorías y modelos, así como las consecuencias formativas de la relación pedagógica;

d) las realidades y tendencias sociales y educativas institucionales (Decreto 0272 del 11 de febrero de 1998, Art. 4, p. 2, negrillas añadidas).

Así mismo, es necesario reconocer que la educación es una práctica social que debe responder a las condiciones específicas de contextos históricos y culturales determinados, en los que se presentan distintas cosmovisiones, problemáticas, necesidades, intereses y expectativas del desarrollo integral de los seres humanos, y que demandan ser tratadas en cada sociedad; lo cual significa que el concepto de educación en cada contexto y las finalidades que se deben lograr, son diversas.

La historia de la educación en una sociedad responde a su evolución histórico-cultural y al desarrollo de los seres humanos que la conforman; toda sociedad, por primitiva que sea, requiere educación. Al respecto, Quiceno Castrillón (1998) hace un recorrido histórico por los conceptos de educación y pedagogía y sus finalidades; presentamos en forma puntual lo que él aporta basado en varios autores.

En la edad antigua, la educación fue entendida como “ex-ducere- con la finalidad de sacar fuera las potencialidades de los seres humanos para ser virtuosos” (Quiceno Castrillón, 1998, p. 144). Entre los griegos, el propósito de la educación era alcanzar la perfección del ser humano a partir de la enseñanza de disciplinas tales como: la música, estética, poesía, literatura, gimnasia y filosofía; lo mismo sucedía entre los romanos desde el *trívium* (retórica gramática, lógica) y el *cuadrivium* (aritmética, astronomía, geometría y música).

En la edad media, la educación se entendió como “formación en la vida espiritual con la finalidad de posibilitar la búsqueda de sí mismo en el reconocimiento de Dios” (Quiceno Castrillón, 1998, p. 145). En la Escolástica se integró el razonamiento griego con la revelación cristiana, es decir, que lo fundamental consistía en la armonía entre la razón y la revelación. Hoy podemos decir, en palabras de Niño Mesa (1998), que la educación en la edad media consistió en posibilitar en cada ser humano la presencia de Dios; y en palabras del Arzobispo Angelo Vincenzo Zani (2018), en establecer una relación trascendente del hombre con Dios, presencia que hoy constituye una *fractura vertical* en los procesos educativos.

De la edad moderna, Quiceno Castrillón (1998) cita los siguientes autores: Comenius, quien entendió la educación como instrucción realizada a partir del método, con la finalidad de educar los sentidos, el cuerpo de los niños y producir una imagen de totalidad del mundo; Locke y Rousseau, quienes expusieron la educación como proceso de llegar a ser hombre o de tener amor propio y comprensión de otros para saberse guiar en la vida adulta; y desde Kant y Goethe plantea la siguiente cita:

La educación tiene por objetivo llegar a la libertad, porque sólo un hombre libre puede guiarse hacia el ser del hombre en la perfección y para lo cual requería el control que ejerce la razón sobre las pasiones, los instintos, el cuerpo. Más tarde Goethe complementa la posición de Kant diciendo que la tarea del maestro consiste en pensar la naturaleza o el mundo desde una doble condición, como experiencia pasada y como experiencia posible (Quiceno Castrillón, 1998, p. 152).

Los anteriores autores desbordan la concepción de la educación centrada en obtener aprehendizajes a partir del método del área de conocimiento, hacia otras finalidades que deberían alcanzar los seres humanos con los procesos educativos para ir más allá del ¿qué enseñar y cómo enseñar? y agregar el ¿para qué enseñar, a quiénes y en qué contexto social y cultural?

Del siglo XX, otros autores citados por Quiceno Castrillón (1998, pp. 152-154) son: Durkheim, quien entendió la educación como una práctica eminentemente social cuyo fin consiste en convertir los seres individuales en seres sociales. Dewey, quien explicó la educación como un proceso para crear disposiciones de orden intelectual y emocional con respecto a la naturaleza y a los semejantes. En estos dos autores se da importancia a la moral para guiar la conducta en circunstancias sociales determinadas y aplicarlas en la vida cotidiana, a partir de impulsos y sentimientos; es decir que, la educación consistía fundamentalmente en la formación del carácter. En ese sentido, educar consistía en dar la posibilidad a las personas de realizarse por sí mismas y potenciar las capacidades innatas de cada ser humano con el fin de sublimarlas y dirigir las.

Quiceno Castrillón (1998), con base en los aportes de los anteriores autores en relación con las teorías contemporáneas de la educación, entre ellas las de la complejidad, plantea que la reflexión sobre la educación en cada sociedad responde a la cotidianidad de esta, por ser una relación entre el mundo y la vida con una especificidad, un objeto único e individual, un acto, hecho e instante mismo de educar. De ahí que plantee que “la experiencia de educar es un acontecimiento del orden de la ética, la estética y el saber. Como ética involucra al Otro, como estética un saber decir y como saber una relación con la ciencia, el discurso o el conocimiento” (p. 156).

En la contemporaneidad, los anteriores planteamientos nos llevan a reconocer que los seres humanos, histórica y culturalmente, hemos vivido procesos educativos y que la educación es permanente, esta inicia con la estimulación temprana en el vientre materno y continúa con el influjo de la familia y de las organizaciones sociales y culturales, entre ellas, las instituciones educativas de todos los niveles (escuelas) en las que se ha organizado el sistema educativo en cada sociedad; sin desconocer que en la convivencia entre los seres humanos se viven procesos educativos.

Ahora bien, en las sociedades se han presentado distintos enfoques sobre la educación: humanistas, filosóficos, ideológicos, políticos y epistemológicos, entre otros, a partir de los cuales se plantean las intencionalidades que se desean alcanzar.

Conscientes de la importancia del análisis de las intencionalidades de los procesos educativos desde el enfoque humanista y desde las nuevas propuestas de la epistemología del conocimiento (enfoques: filosófico, intracientífico y con aportes o críticas de las ciencias sociales y humanas), les presentamos en primer momento los aportes de Gadamer (1997) sobre los conceptos básicos del humanismo, desde los

cuales se puede entender el *concepto de educación* como: “proceso de formación y desarrollo humano integral” (Universidad Católica Luis Amigó, 2019, p. 92), en relación con la educación como encargo humanista y la educación como encargo social y político.

En un segundo momento, al trabajar *el concepto de pedagogía* compartimos los planteamientos de Gianella (1986) acerca de los nuevos enfoques epistemológicos del conocimiento, a partir de allí se puede hacer la reflexión sobre el tipo de conocimiento que es, o que podría ser, la pedagogía.

2.1.1. La educación como encargo humanista

Gadamer (1997) plantea los siguientes conceptos básicos del humanismo: formación, *sensus-comunis*, capacidad de juicio y gusto, nociones que en el siglo XVIII se utilizaron para objetar el método de las ciencias del espíritu, ya que estas no cumplían con el método inductivo utilizado por las ciencias de la naturaleza. Dichas comprensiones desembocaron en el concepto de humanidad, nuevo ideal de formación del hombre, entendido por Herder como: “proceso de ascenso a la humanidad” (como se citó en Gadamer, 1997, p. 38). Para entender la educación como encargo humanista es necesario dar cuenta del recorrido histórico de los conceptos de formación, desarrollo humano e integral.

Concepto de formación. En un inicio, este concepto estuvo ligado a una formación natural, como manifestación externa de la naturaleza biológica del ser humano, luego se vinculó a la noción de cultura, como modo específicamente humano de “dar forma a las disposiciones y capacidades naturales del hombre” (Gadamer, 1997, p. 39). Y luego plantea el mismo autor que todo lo que el ser humano incorpora a partir de las capacidades que lo identifican, se integra en su propia naturaleza humana, ya que la formación que la persona obtiene inicialmente le sirve para su posterior devenir humano; es precisamente el carácter histórico de conservación de la formación alcanzada lo que le permite, en los siguientes procesos educativos, continuar su desarrollo humano.

El ser humano se caracteriza por la ruptura con lo inmediato y lo natural a partir de las capacidades que lo diferencian de otros seres vivos: el pensar, el sentir, el actuar [y el trascender], en virtud del lado espiritual y racional de su esencia. En este sentido, el ser humano no es por naturaleza lo que debe ser, sino lo que puede llegar a ser a partir del desarrollo de sus capacidades, las cuales le permiten su formación permanente, valga decir, su educación. Gadamer (1997), basado en Hegel, expresa que:

La esencia formal de la formación reposa sobre su generalidad, la cual no está reducida a la formación teórica en oposición a un comportamiento en la vida práctica, sino que ella se rige por la racionalidad humana en todo su esplendor de acuerdo con las capacidades que lo identifican (...) la esencia de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general (...) él que se abandona a la particularidad es un inculto (...) la formación como ascenso a la generalidad es una tarea humana (p. 41).

En ese sentido, la formación es un trabajo permanente de todo ser humano; por tanto, es necesario reconocer que el trabajo que realiza para desarrollar sus capacidades, poco a poco le va posibilitando su formación. Esto es:

En el devenir del ser humano el sentimiento del sí mismo, ganado por la conciencia humana que trabaja, contiene todos los momentos de lo que constituye la formación práctica: distanciamiento respecto a la inmediatez del deseo, de la necesidad personal y del interés privado, y atribución a una generalidad (...) reconocer en lo extraño al ser humano lo propio y hacerlo familiar como movimiento fundamental del espíritu, no es sino retorno a sí mismo desde el ser otro (Gadamer, 1997, pp. 42-43).

Lo anterior significa que el ser humano se encuentra constantemente en procesos de formación y superación de su condición natural, porque el mundo en el que vive, el lenguaje y las costumbres se compenetran con él. Hegel (como se citó en Gadamer, 1997), nos dice que “es en éste, su mundo, donde un pueblo se da a sí mismo la existencia. Lo que él es, en sí mismo, lo ha elaborado y puesto desde el sí mismo” (p. 43).

A partir del siglo XIX y XX se abrieron nuevas posibilidades para el desarrollo de las ciencias del espíritu desde el concepto de formación y de desarrollo humano, espacio que los educadores y pedagogos deben aprovechar para su reflexión y fundamentación, superando la tradición del objeto y método de la ciencia moderna. De ahí que las reflexiones sobre el objeto de conocimiento de la pedagogía en la contemporaneidad están en relación con estos conceptos.

Según Gadamer (1997), el concepto de formación ha pasado por varios momentos; a modo de síntesis ha evolucionado así: en un primer periodo, en la edad antigua, nace de la tradición religiosa, entendida como “procedimiento para llegar a un estado de virtud tal que convierta a quien lo sigue en modelo, situación que implica una ascesis” (p. 40); es decir, era un conjunto de normas para la vida práctica a las que debían sujetarse las personas que deseaban adquirir una mayor perfección moral. En la edad media, saber y virtud coinciden, ya que ser racional implicaba ser solidario, comunicativo y responsable. De ahí que las dos acepciones de la formación consistían en la “búsqueda del bien y de la virtud, o como *salvación* del hombre por el seguimiento del modelo hacia la búsqueda de la perfección humana” (p. 40).

Gadamer (1997), citando a Kant, Hegel y Humboldt, dice que en un segundo período, el concepto de formación se alimenta de la visión alemana en la que el término formación es “*bildung*, que proviene de *bild*, que quiere decir imagen imitada o modelo por imitar” (p. 40), lo que reafirma la tradición religiosa. Para Kant, dice Gadamer (1997) la formación es entendida como “capacidad de adquirir cultura, que como tal es un acto de la libertad del sujeto que actúa” (p. 41). Hegel habla de formarse y de formación cuando recoge la idea kantiana de las obligaciones de las personas consigo mismas. Humboldt, sigue Gadamer, diferencia cultura y formación; esta última la concibe como

algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y el sentimiento de toda la vida espiritual y ética, derramada sobre la sensibilidad y el carácter, mientras que cultura es desarrollo de capacidades y talentos (p. 42).

Con base en los anteriores aportes, sobre todo de Hegel, Gadamer (1997) plantea que en un tercer momento:

La esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general y, en este sentido, el ascenso a la generalidad es una tarea humana, pero advierte que reconocer lo anterior no implica reconocer la filosofía del espíritu absoluto, en la que se concibe que la conciencia científica está ya formada y, por tanto, lo que habría que formar es la capacidad de juicio y el modo de conocer de las ciencias del espíritu (p. 43).

Es paradójico que, en las primeras dos décadas del siglo XXI, las reflexiones al respecto hayan sido escasas. En un documento inédito basado en los aportes de los anteriores autores, se plantea que:

Hoy podríamos decir que el ser humano, en cuanto constructor de realidad, no es sólo sustancia o accidente, “ser” o “no ser”, sino ser en cuanto devenido, y esto es lo que siguiendo a Hegel se había destacado como característica general de la comunidad, seres humanos abiertos hacia lo otro, hacia puntos de vista distintos y más generales en una determinada sociedad. Sin embargo, los puntos de vista generales hacia los cuales se mantiene abierta la persona no deben ser algo fijo y ya determinado que tenga validez para siempre, sino que le son actuales como posibles interpretaciones de otros, pero en permanente transformación, a través del tiempo (Guerra Montoya, 2013a, p. 13).

En este sentido, la educación es inherente a adquirir forma y a mantenerse en esta por un tiempo determinado, de acuerdo con las condiciones de existencia de un ser en evolución y en permanente formación-transformación y cambio. El ser humano siempre, en su devenir, está siendo lo que quiere y puede ser, porque tiene las capacidades naturales para poder ser; es siempre estar dispuesto a lo posible, a lo que todavía no es, pero que puede llegar a ser, no está terminado, está formándose, adquiriendo su forma y, en ese darse la imagen de sí mismo, se va identificando como ser humano; según Castoriadis (1988), como un ser devenido y, según Campo y Restrepo (1993) como un ser que construye en su devenir el mundo cultural y, en este sentido, “el mundo cultural es el mundo humano” (p. 19).

Concepto de desarrollo humano. Campo y Restrepo (1993) explican este concepto desde tres perspectivas: económica, psicológica y humanista; perspectivas que se han trabajado en un documento inédito de Guerra Montoya (2013a) y del que aquí solo presentamos una síntesis, así:

La *perspectiva económica* entendida desde las concepciones de la evolución y el crecimiento plantean el desarrollo como un proceso único, limitado, continuo y ascendente de los seres humanos para generar bienestar a partir de la producción y acumulación de riquezas. Hoy podríamos decir que el progreso económico de los países altamente industrializados con grandes avances tecnológicos, acumulación de grandes masas de capital en manos [de] grupos económicos y financieros, los avances de la mundialización y globalización de la economía o los descubrimientos científicos puestos al servicio de los grandes capitales, no han podido resolver las problemáticas sociales, la satisfacción de las necesidades humanas básicas en la mayoría de la población o la consecución de un orden social justo y en paz, con pactos de convivencia social y calidad de vida de las personas. Por ello, la fe y la racionalidad en la evolución y el crecimiento económico, se ha desmoronado como únicas finalidades de la educación y, por tanto, del desarrollo humano, social y cultural.

La *perspectiva psicológica* plantea el desarrollo desde el concepto de maduración y etapas evolutivas por las que debe pasar el ser humano en su evolución. Considera que las capacidades humanas son naturales y lineales, y que se desarrollan en cada etapa biológica y psicológica por las que debe pasar el ser humano. Reconoce que el ser humano posee diferentes ámbitos de formación: el cognitivo (Piaget), el moral (Kohlberg), el emocional (Erikson) y el psicosexual (Freud), como esferas particulares de desarrollo del ser humano. La educación está asociada al desarrollo de capacidades para lograr conocimientos en cada etapa evolutiva, a adquirir conductas aceptadas socialmente y al condicionamiento humano a partir estímulos-respuestas. Es una educación para lograr procesos de socialización, entendidos como asimilación y acomodación de las personas a las normas sociales y a los conocimientos considerados ciertos por determinadas autoridades académicas.

La *perspectiva humanista del desarrollo*: Vygotsky, Bruner y Bernstein (como se citó en Campo y Restrepo, 1993) plantean el desarrollo desde las propuestas de la imaginación y del lenguaje como: “proceso de construcción referido siempre al sentido que el hombre le da a su mundo y que se da a sí mismo como individuo y como sociedad” (p. 26). En esta perspectiva, la educación se convierte en un espacio de encuentro, de diálogo, de negociación y de comprensión de sentidos y significados construidos y consensuados entre seres humanos. Esta perspectiva sitúa la problemática del desarrollo en el centro de la pregunta por el ser humano como ser no terminado, responsable de su propio proyecto de vida, pero en interacción con otros (pp. 13-15).

Al respecto, Campo y Restrepo (1993) plantean que el ser humano es intención y acción permanente, de él se puede esperar todo y cuando actúa no se separa del mundo ni del contexto en el que vive, se entrega a él para generar su mundo en todas las dimensiones del desarrollo; lo que quiere decir que: si bien se sumerge en su mundo y contexto, también es capaz de interrelacionarlo con otros para encontrar su identidad. En ese sentido, el desarrollo de las capacidades del decir, el sentir y el hacer de las personas, posibilitan su identidad, que al mismo tiempo son potenciadas en relación con otros, cada día más, si se entiende que la educación es permanente y que atiende tanto las necesidades educativas e intereses personales como las expectativas del desarrollo de las personas con las cuales comparte su vida en un contexto sociocultural determinado.

Las necesidades educativas, según Vasco Uribe (2001) están en relación con carencias o incongruencias en las estructuras conceptuales, actitudinales o procedimentales de los seres humanos. Los actos por los que el ser humano lleva a cabo su tarea de hacer posible su propia vida y desarrollo, se pueden considerar desde dos puntos de vista: por un lado, son actos productivos de superación de sus necesidades educativas y, por otro lado, son actos seleccionados por el mismo ser humano para direccionar su propia vida, tal como lo predijo el pensamiento kantiano al plantear que el ser humano tiene que generar todo por sí mismo.

El sentido originario del término desarrollo viene de rota, rueda o rollo, en el que desarrollar quiere decir hacer rodar, como acción de extender o desenrollar algo que está enrollado. Este concepto se amplía con los aportes de Martínez Rodríguez (1999) al considerarlo como proceso de desplegar, ejecutar, realizar, acciones que solo el ser humano puede emprender; de ahí que el desarrollo humano no es otra cosa que el desenvolvimiento de su segunda naturaleza (capacidades de pensar, sentir, actuar) a partir

de la educación permanente. En ese sentido, la educación debe entenderse como desenvolvimiento y potenciación de capacidades humanas para comprender, explicar y trascender los conocimientos de las distintas áreas en las que se ha organizado la cultura.

Campo y Restrepo (1993) expresan que “la esencia de la naturaleza humana es transformada en algo útil para la vida, a lo cual llamamos cultura” (p. 27). Es decir que son los seres humanos los que construyen la cultura -conocimientos-, lo que equivale a que el mundo cultural es el mundo humano. El ser humano, por y en virtud del tiempo, su formación, el contexto al cual pertenece y la interrelación con otros, se va dando su propia forma -su educación- y es él mismo el encargado de desplegarla y desarrollarla permanentemente.

Guerra Montoya (2013a) reconoce que el ser humano se desarrolla como individuo en el pensar-sentir y hacer su propia vida y, como especie, en hacerla con otros, a través de la historia presente y futura. En este sentido, el desarrollo no es más que la realización de la segunda naturaleza humana para llegar a ser lo que es y lo que puede llegar a ser. Por ello, al realizarse como humano, en todas sus capacidades, se va haciendo a sí mismo permanentemente en relación con otros. En otras palabras, va formándose en lo que le es posible y en eso consiste su desarrollo.

Esta visión sobre el desarrollo humano la complementamos con los aportes de Castoriadis (como se citó en Malaver, 2000) en una conferencia al decir que en el desarrollo del ser humano la autonomía es *apertura a un posible*. Apertura y posibilidad que en educación consisten en ir más allá de la transmisión de información -conocimiento de otros- a los estudiantes y de la organización que ha caracterizado la educación tradicional, instituida y controlada por normas de un determinado sistema educativo, como si la educación consistiera en depositar información e inculcar normas en los seres humanos para quedar constituidos. Por el contrario, el norte de la educación contemporánea debe girar en torno a la posibilidad de los seres humanos para auto-constituirse por sí mismos en relación con otros seres humanos, las problemáticas presentes y las demandas hacia otra vida y mundos posibles. En ese sentido, los seres humanos no somos seres ya determinados; lo humano se crea y se auto-constituye permanentemente en el ciclo de la vida misma, por no ser sujetos limitados en y por el tiempo. La realidad que construye el ser humano es imaginada creativamente; en las personas la imaginación es des-funcionalizada y es esa condición la que le permite la creación, renovación y transformación.

En el mismo documento inédito (Guerra Montoya, 2013a), basado en Campo y Restrepo (1993), exponemos que la educación en la perspectiva del desarrollo humano es un producto inherente al proceso no terminado de realización de una persona en relación con otras. De ahí que la formación es ascenso a la generalidad de la especie, a lo genérico, y a la vez, en ese hacer-se a sí mismo se individualiza y se socializa con otros como ser espiritual y trascendente que es, tal como lo plantean Campo y Restrepo. Es decir que la educación es un proceso eminentemente humano y a la vez social y cultural, que se expresa en el desarrollo de capacidades humanas como fuerzas que permiten el autodescubrimiento, el descubrimiento de otros mundos, y el reconocimiento de realidades histórico-sociales para ser transformadas en pro del bien propio, el de la sociedad y el de la naturaleza.

Por ello planteamos que lo humano se realiza en la construcción del sí mismo en relación con los otros y lo otro; ya que el ser humano por naturaleza es histórico, social y cultural, y no puede desarrollarse sino mediante procesos permanentes de autoconstrucción y de reconstrucción con el otro. De ahí que

la educación requiere en un inicio de la comprensión y explicación profunda del ser humano; no puede darse al margen de sus deseos, gustos y posibilidades de desarrollo, pero tampoco desconociendo las problemáticas y demandas de educación pertinentes en relación con los contextos sociales y culturales.

Otras perspectivas del desarrollo humano planteadas por la Unesco y el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Unesco, 1996), son:

La Unesco, al hablar del desarrollo humano lo entiende como un proceso educativo encaminado a aumentar las opciones de la gente, proceso que se percibe a través de la formación de una amplia gama de capacidades tales como: la libertad para decidir, la toma de decisiones políticas y el desarrollo económico, intelectual y social; sin dejar de lado las oportunidades de llegar a ser una persona sana, educada, productiva, creativa y de ver respetadas, tanto su dignidad personal como sus derechos.

El PNUD expresa que el desarrollo humano es un proceso conducente a la ampliación de las opciones de que disponen las personas (...) las opciones esenciales que nombra son las de poder adquirir conocimientos y poder tener acceso a los recursos necesarios para disfrutar de un nivel decoroso (p. 4).

Las anteriores visiones se complementan con los aportes expresados por Corredor (1995), así:

El desarrollo humano es pues una forma de concebir la calidad de vida y el desarrollo social de una manera integral, involucrando además de las condiciones materiales tangibles de las cuales disponen las personas, todo aquello que fomenta el despliegue de las capacidades humanas con fines productivos y creativos o en actividades sociales, culturales y políticas. Por ello la calidad de vida que hace posible el desarrollo humano requiere también de los aspectos intangibles propios de las sociedades modernas (seguridad, justicia social, sentido de pertenencia) (p. 40).

Con base en lo anterior, podemos concluir que el desarrollo humano incluye las distintas dimensiones de la persona y las demandas sociales y culturales. Es decir que, el desarrollo para que sea humano, requiere tanto la atención a los valores, principios y demandas de una sociedad, como la cultura que ella misma promueve y estimula. Ignorar en un proceso educativo los valores, principios, normas, convicciones y tradiciones culturales de un grupo humano, constituye un fuerte freno a la formulación de políticas y estrategias para la convivencia armónica y el desarrollo de una sociedad.

Concepto de educación integral. Este concepto se entendió entre los griegos como *paideia* (formación del ciudadano ideal). Pitágoras la concibió como armonía y Sócrates como virtud. Díaz Osorio (2004) explica que este término viene de la raíz latina *teg* y *tectum* que significa cubrir todo el vacío y del verbo tejer *-tegere-* que significa elaborar una traba de hilos sin dejar huecos, es como hacer una urdimbre en la que todos sus elementos estén entretejidos formando unidad. La educación desde la concepción de formación y desarrollo humano integral comprende a la persona como totalidad que exige ser atendida en todas sus dimensiones, necesidades, intereses, expectativas y relaciones consigo mismo, el mundo, la sociedad y la cultura.

Con el transcurrir histórico, las sociedades han aceptado que la educación permite a las personas desarrollar las capacidades naturales que las identifican como seres humanos y que están en potencia de ser estimuladas y perfeccionadas cada día más. Sin embargo, educar integralmente es un asunto complejo porque implica atender todas las dimensiones del desarrollo humano; las demandas de los contextos local, regional, nacional y global en los que se inscriben los distintos sectores de una sociedad; el desarrollo cultural en cada uno de los campos y áreas del conocimiento científico, humanista, artístico, técnico y tecnológico; y cada día, con mayor urgencia, la vivencia en paz, armonía, solidaridad y justicia, en cada comunidad y organización social.

Como puede verse, las nociones de formación, desarrollo humano e integral, remiten a las concepciones sobre el ser humano, la sociedad, la cultura, el conocimiento, la ética, la moral, la política... y por supuesto, a las de educación, pedagogía, didáctica, currículo y evaluación.

Campo y Restrepo (1993) resaltan la idea de ser humano como ser único cuya identidad se establece mediante un conjunto de relaciones e interacciones sociales, culturales -conocimientos-, de las que parte para construirse a sí mismo -subjetividad- con el fin de materializar sus propias aspiraciones en la dinámica de la vida social: proceso que le permite humanizar su mundo y construir historia.

En ese sentido, los conceptos de formación y desarrollo humano integral ofrecen múltiples posibilidades para comprender el objeto de conocimiento de la pedagogía y para aceptar, según Gadamer (1997), “la posibilidad de ir constituyendo el umbral de epistemologización de las ciencias del espíritu” (p. 39). Planteamiento muy similar propone Niño Mesa (1998) con respecto a las ciencias sociales y humanas, entre ellas la pedagogía como conocimiento que posibilita el crecimiento y desarrollo tanto de los seres humanos como de las sociedades y la cultura, entendidas en sus distintas representaciones y manifestaciones.

2.1.2. Educación como encargo social y político

Los seres humanos, como sujetos que conforman una sociedad, son los protagonistas de la construcción de su historia y, por tanto, son los responsables del devenir de la sociedad a la que pertenecen; lo cual significa que deben ser conscientes de que todo lo que hagan contribuye al movimiento de la historia de la sociedad, en una u otra dirección.

A la vez, los distintos procesos que se viven en una sociedad son totalidades compuestas de elementos que se relacionan entre sí y que se influyen mutuamente; al mismo tiempo, son totalidades que se relacionan con otras sociedades; por tanto, los procesos educativos de una determinada sociedad no están desligados de los demás que se viven en su interior (políticos, ideológicos, económicos, sociales y culturales) y de los que viven otras sociedades -globalización e interculturalidad-, puesto que influyen en las diferentes concepciones y enfoques de la educación.

La educación de un ser humano, como ya se dijo antes, es permanente, desde antes de nacer hasta la muerte -educación informal- que en cada sociedad se complementa con la educación formal, para el trabajo y el desarrollo humano -escuelas- (reconocidas como instituciones y organizaciones sociales y

culturales con diferentes niveles e intenciones). Las escuelas tienen el *encargo social* de formar y desarrollar integralmente a los individuos que conforman cada sociedad para dar respuesta a las demandas de los diferentes sectores: económicos, políticos, ideológicos, religiosos y culturales, entre otros, y a las necesidades del desarrollo humano integral de las personas. Sin embargo, la mayoría de las veces, la educación no responde a verdaderas necesidades educativas de las personas y demandas de la sociedad, de acuerdo con sus características y contextos socioculturales en los que viven.

En ese sentido, las instituciones educativas son a la vez elemento y totalidad social. Como elemento, desde un punto de vista crítico, cumplen una tarea de reproducción social para divulgar, socializar y conservar los fines del sistema educativo (leyes, decretos, resoluciones y otras normas); y como totalidad, deberían cumplir la tarea particular de generar espacios y escenarios de libertad y autonomía de cada uno de los miembros de una sociedad para posibilitar, cada día más, la propia dignificación y realización de los seres humanos.

Cada sociedad, histórica y culturalmente ha regulado la existencia y convivencia de las personas a partir de instituciones; regulaciones que en un sentido amplio se expresan en políticas entendidas como ejercicio de la democracia en una determinada comunidad. En ese sentido, la institución escolar tiene la función de contribuir con la tarea de formar para la convivencia ciudadana (principios, valores y normas que se consagran en la Constitución y las leyes) y el avance científico, tecnológico y cultural de la sociedad.

La sociedad y las instituciones u organizaciones con fines educativos -escuelas y organizaciones sociales y culturales-, como totalidades, son asuntos complejos, como también lo son las relaciones de los seres humanos y de las sociedades que viven en contextos socioculturales específicos. De ahí que, tanto la sociedad como la escuela tienen que ser instancias complementarias: una sociedad que plantea principios, políticas y normas para la educación de sus miembros desde una perspectiva e interés determinado -política e ideológicamente- y una escuela que debe estructurar propuestas educativas, participativa y democráticamente, tendientes a la satisfacción de las necesidades, intereses, deseos y expectativas del desarrollo de las personas, en su multiculturalidad y contexto específico.

Como sujetos sociales, los seres humanos somos, al mismo tiempo, colectivos e individuales, responsables de ser constructores de proyectos de vida personales y públicos para posibilitar el desarrollo humano, social y cultural. En ese sentido, las organizaciones sociales de todo tipo y, en especial, las instituciones educativas, tienen la tarea conjunta de propiciar mejores condiciones de vida individuales y colectivas, en eso consiste la dialéctica entre sociedad y escuela; sin embargo, aparentemente se cree que la sociedad y la escuela cumplen funciones contradictorias, de ahí la importancia de una buena formación política, democrática y participativa, tanto desde las organizaciones sociales como desde la escuela.

Los maestros necesitamos comprender que la institución educativa cumple funciones que representan una unidad en la dualidad, *principio dialógico* que las sustenta y las delimita, pero que a la vez las identifica en relación con los sujetos y contextos socioculturales en los que prestan sus servicios; esa es su contradicción fundamental: instituciones escolares puestas al servicio de un encargo social y, simultáneamente, ser escenarios libres y autónomos para adaptar las propuestas educativas a las verdaderas necesidades educativas de los estudiantes. Los maestros también necesitamos comprender

que el ser humano es producto de la sociedad y la sociedad es producto de los seres humanos, *principio de recursividad organizacional* en el que la persona es actora y receptora, en y para sí misma y para la sociedad a la cual pertenece; es recepción y transformación, causa y efecto de su propio proceso de desarrollo, y con posibilidad de lograr, a partir de la educación, mejores condiciones de vida.

En cada ser humano, único per se, se explica la organización social en concreto, ya sea por reconocimiento, valoración y respeto que profesa a los demás o por los aportes que las organizaciones sociales y educativas le posibilitan, ese es el *principio hologramático* predicado por Pascal y propuesto por Morín (1998) en la teoría de la complejidad: el todo está en las partes y las partes en el todo.

En la actualidad, el maestro necesita comprender con actitud crítica la tensión que se presenta en su desempeño profesional, entre la sociedad, la institución educativa y el ser humano. Por un lado, la sociedad le asigna un encargo social de “reproducción del *status quo*” a partir de leyes y decretos construidos por los campos en el poder político y económico; por otro lado, las instituciones educativas, desde su filosofía y contexto sociocultural, le demandan una educación inclusiva, contextualizada y pertinente; y los estudiantes, por su parte, reclaman una educación integral que tenga en cuenta sus verdaderas necesidades educativas, gustos e intereses y expectativas del desarrollo.

He ahí la petición que se hace a los maestros de ser conscientes de que la tarea educativa se debe emprender con principios de inclusión, equidad, justicia, pertinencia, interdisciplinariedad y calidad, para atender tanto las demandas sociales e institucionales como las de las personas de una determinada comunidad educativa. En otras palabras, en las instituciones educativas se requieren maestros y directivos que trabajen en equipo con los demás miembros de la comunidad educativa para establecer políticas consensuadas y estructuras curriculares construidas participativamente, que garanticen una gestión educativa integral y sistémica, de manera tal que les permita lograr altos niveles de calidad en los procesos de formación y desarrollo humano integral de los estudiantes.

En síntesis, no podemos olvidar que las instituciones educativas son articulaciones entre el Estado y las personas que viven en contextos específicos, es desde esos contextos que la institución escolar debe emprender la tarea esencial de reconocer y valorar la cotidianidad de las comunidades en las cuales tiene su radio de influencia. Al respecto, Cajiao Restrepo (1998), plantea que existe una desarticulación entre las instituciones educativas y la sociedad, lo que impide saber con mayor claridad lo que sucede en los procesos de aprendizaje y en la prefiguración del futuro de una determinada comunidad. Y podríamos agregar, la institución escolar convencional ha perdido la capacidad de poner en contacto a las nuevas generaciones con las problemáticas y demandas de sus contextos y con los conocimientos que den respuesta a sus necesidades educativas, deseos, intereses y expectativas de desarrollo de cada contexto y comunidad. Por tanto, los estudiantes están perdiendo posibilidades de generar aprendizajes y competencias que les posibiliten tanto el desarrollo humano integral, como social.

En ese sentido, en las comunidades educativas se requieren consensos entre las personas para estructurar currículos interculturales e interdisciplinarios basados en los conocimientos que la sociedad históricamente ha construido y validado, sin perder la interrelación con los de otras sociedades. Así mismo, requiere reconocer, adaptar y proyectar, en forma crítica y propositiva, a la persona en la sociedad y a esta en cada ser humano como socios. En ese sentido, toda educación, como lo ha dicho Gadamer (1997), es “incorporación de las personas como miembros o socios de una comunidad” (p. 41).

La Ley 115 de 1994 (art. 1) plantea que “la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”. En ese sentido, la función social de la institución escolar en todos los niveles se hace evidente en el influjo cultural que ejerce sobre las personas, el cual se manifiesta de distintas formas según los cambios paradigmáticos validados socialmente por los actores de la comunidad educativa; modificaciones que ejercen influencia y condicionan las nuevas generaciones en las maneras de ser, pensar, sentir, expresarse y actuar.

En la contemporaneidad, los desarrollos tecnológicos y la innovación que se espera a partir de la Revolución Industrial 4.0, abre nuevas expectativas para los procesos educativos, los desempeños de los maestros y las múltiples posibilidades de desarrollo humano, social, económico, ambiental, político, cultural... el reto está propuesto y los maestros tenemos mucho que aportar si integramos paradigmas, corazones y acciones en pro de la calidad de vida personal y la de nuestros estudiantes.

2.2. Pedagogía

En este apartado, se aborda en forma puntual la epistemología y la gnoseología de la pedagogía³ para acercar a los lectores a las preguntas: ¿Qué tipo de conocimiento es la pedagogía? y ¿Qué se ha dicho históricamente sobre la pedagogía? Luego, la reflexión hace énfasis en la aplicación que de la pedagogía hacen las personas⁴ que se dedican a las prácticas educativas, ya sea valorando, asumiendo o experimentando postulados o principios de las denominadas tendencias, perspectivas, corrientes, enfoques o teorías pedagógicas, es decir, ¿para qué le sirve o por qué utiliza la pedagogía un maestro?

Estas dos reflexiones permiten la comprensión de la pedagogía desde las posturas que históricamente han tenido las comunidades académicas y científicas que la han investigado; desde los diferentes paradigmas epistemológicos del conocimiento; desde las intencionalidades asignadas a la educación en cada sociedad; y desde la importancia de la sistematización de las prácticas educativas realizadas por los mismos maestros como saber pedagógico, para las que han considerado diferentes perspectivas, enfoques, tendencias, corrientes y contextos socioculturales, a ello, Martínez y Álvarez (2010) le denominan el “don pedagógico” (p. 248) necesario para su desempeño profesional.

2.2.1. Estatuto epistemológico de la pedagogía

Hoy se reconoce que la pedagogía es el saber que fundamenta la profesión del educador (Decreto 0272 de 1998), lo cual demanda, por un lado, el estudio de la epistemología de la pedagogía para valorar lo que se ha construido sobre ella y, por otro lado, sistematizar las experiencias educativas realizadas por los maestros en las comunidades educativas, para producir saber y conocimiento pedagógico como requi-

³ Se advierte que las reflexiones que se presentan son puntuales porque históricamente sobre la pedagogía se han construido enciclopedias, tratados, libros, artículos y otros escritos que no cabrían en un solo texto.

⁴ Históricamente reconocidos como profesores, docentes, catedráticos, instructores, tutores, pastores, educadores, maestros...

sito de su profesionalidad; tarea que han tenido con mayor dedicación otros profesionales de las denominadas “ciencias de la educación”, y que los maestros necesitamos emprender de forma más consciente, reflexiva, disciplinada y sistemática, para proponer prácticas educativas innovadoras, contextualizadas, pertinentes, flexibles, interdisciplinarias e interculturales.

Para enfrentar esta tarea partimos de dos presupuestos: el primero consiste en aceptar que todo ser humano al nacer está dotado de capacidades y disposiciones naturales (Gadamer, 1997), que le permiten diferenciarse de otros seres vivos e inertes (animales, vegetales y minerales) y tener pensamientos, sentimientos y acciones para dar cuenta de su propia existencia y la de los otros reinos de la naturaleza; el segundo consiste en aceptar que son los seres humanos los que históricamente han dado nominal o idealmente, a partir del pensamiento y del lenguaje, la existencia a los saberes -conocimientos- sobre la naturaleza humana y social y a los hechos, fenómenos y procesos de los demás seres vivos e inertes del espacio sideral⁵.

Como maestros necesitamos acercarnos al estatuto epistemológico de la pedagogía para comprender las finalidades que persiguen los procesos educativos que realizamos. Ya no basta, como antes, con transmitir información de la tradición cultural (historiografía de las distintas áreas del conocimiento), desarticulada del desarrollo histórico (presente y futuro) y de las demandas del contexto sociocultural en el que compartimos nuestra vida con los estudiantes y la comunidad. Las prácticas educativas en comunidades específicas deben responder a los principios y valores requeridos -normas de convivencia-; los conocimientos significativos para posibilitar el desarrollo humano integral de las personas; la comprensión, intervención y solución de problemáticas de sus contextos; y la obtención de mejores condiciones de vida personal y social.

Para aclarar el estatuto epistemológico de la pedagogía partimos de la reconceptualización de los términos que se exponen en los numerales siguientes.

2.2.1.1. Lo real, la realidad, el saber y el conocimiento.

Lo real es todo lo que los seres humanos ponen a existir con su capacidad mental y la del lenguaje para referirse a lo que piensan (ideas) o a lo que perciben con los sentidos sobre la naturaleza (nominaciones); la realidad es el constructo mental subjetivo que cada ser humano utiliza para objetivar lo real (saberes). El saber es un constructo mental subjetivo sobre lo real; toda persona construye su realidad a partir del desarrollo del pensamiento y del lenguaje, es decir, su propio saber, que es lo que se reconoce como saber subjetivo. Para que dicho saber sea reconocido como conocimiento por un determinado grupo social o comunidad (que se ha interesado por un determinado objeto de estudio) necesita ser confrontado y validado socialmente con los saberes que han construido otras personas con las que se comparten similares o iguales intereses por lograr conocimientos sobre algo (intersubjetividad); por tanto, el conocimiento considerado válido (“científico”) es el producto de acuerdos o consensos entre las personas (grupos de investigación) sobre un determinado objeto de estudio y conocimiento, en un contexto y momento histórico específico.

⁵ Somos seres humanos que habitamos con otros seres vivos e inertes en el planeta tierra, compuesto de elementos sólidos, líquidos y gaseosos, de los cuales damos cuenta en relación con otros universos, por nuestras capacidades y disposiciones para valorar, construir y desear, más y más, el avance de la cultura.

En síntesis, podemos aceptar que por naturaleza todos los seres humanos somos subjetivos (sujetos) y que a partir de la subjetividad (capacidad mental y del lenguaje) podemos entrar en intersubjetividad (comunicación) con otros seres humanos para construir conocimientos (saber validado socialmente sobre un objeto de estudio y conocimiento), y que luego, las comunidades académicas o científicas, retomando la investigación y sistematización de sus reflexiones y experimentaciones, en un momento histórico determinado y frente a un objeto de estudio específico, pueden establecer acuerdos sobre lo que van a aceptar como conocimiento válido (verdad).

Para comprender las relaciones entre los anteriores términos, compartimos una descripción puntual de los tipos de saber y sus características, retomando lo que Guerra Montoya (2004, pp. 12-19) planteó en la segunda edición del Módulo Epistemología e historia de la pedagogía.

2.2.1.2. Tipos de saber.

» *Saber cotidiano*

Saber que las personas ponen a existir a partir de sus capacidades naturales de pensar, sentir y actuar y del desarrollo del lenguaje. Las personas lo usamos en nuestra vida diaria más allá de poseer o no una determinada edad, formación, ocupación o profesión. También es reconocido como sentido común, saber vulgar o saber precientífico. Este saber lo obtenemos por experiencia propia (desarrollo del pensamiento y del lenguaje) o ajena, en relación con otra(s) persona(s) en la(s) que confiamos. Es un saber que se caracteriza por ser práctico -útil-, a veces dogmático -creencias- y no explicativo -que se agota a lo sumo en explicaciones superficiales porque no busca explicaciones profundas-. Por ello podemos aceptar que todas las personas, sin ser maestros o haber estudiado para serlo, poseen un saber pedagógico (un pensamiento y discurso subjetivo sobre la educación).

» *Saber mítico*

Saber que responde a inquietudes humanas, supersticiones o creencias espirituales, ideológicas o políticas. Son explicaciones no reflexionadas con sentido crítico propositivo, experimentadas o producto del consenso de comunidades científicas sobre un determinado objeto de estudio de naturaleza material o ideal. Las personas crean versiones sobre algo para actuar desde estas y producir los efectos deseados; dotadas de dichas interpretaciones explican los orígenes del universo, la especie humana, los reinos de la naturaleza o los procesos sociales, que no corresponden con los conocimientos construidos en consenso por las comunidades académicas o científicas. Aplicado este saber al campo educativo, algunas personas se refieren a la educación desde creencias sustentadas en versiones míticas que no corresponden a las características de las personas, normatividad o demandas de una determinada sociedad.

» *Saber filosófico*

Saber que se manifiesta de distinta manera en el pensamiento oriental y occidental. En el primero, influenciado por lo mítico, religioso e ideológico, sobresale la espiritualidad, no en vano se presentan distintas creencias y principios religiosos. El segundo, por el saber racional y pragmático. Por ello, la pedagogía desde cada una de esas filosofías obedece a las finalidades educativas que se persiguen en esas sociedades.

» *Saber científico*

Las principales características del saber científico son: racional, especulativo, explicativo y crítico. Racional, en cuanto es fundamentado desde corrientes del pensamiento y epistemologías del conocimiento filosóficas, intra-científicas o con aportes y críticas de otras ciencias humanas y sociales; especulativo, en cuanto sus explicaciones pueden ser de solución a problemáticas del presente y, en ciertos casos, permanecer abiertas para prevenir o predecir acontecimientos del futuro; explicativo, en cuanto utiliza procesos racionales sistemáticos y rigurosos sobre las problemáticas o temáticas convertidas en objetos de conocimiento; y crítico, en cuanto pretende confrontar sus finalidades dejando posibilidades de ser transformado para ampliar comprensiones que posibiliten mejores acercamientos a lo real. Por ello, varios autores, entre ellos Cohem y Nagel (1993), concluyen que el término ciencia es un conocimiento general y sistemático a partir del cual se deducen proposiciones específicas.

En el módulo nombrado anteriormente, Guerra Montoya (2004) presentó los conceptos de episteme, epistemología, gnoseología, epistemología y lógica:

La naturaleza del saber construido intersubjetivamente, producto de comunidades académicas dedicadas a procesos investigativos en forma rigurosa y sistemática sobre un objeto de estudio, da la posibilidad de hablar de **episteme** (conocimiento científico); los estados del avance del conocimiento científico en cada momento histórico da la posibilidad de hablar de **epistemología**; las teorías sobre la evolución del conocimiento científico, en cada momento histórico, sobre un campo disciplinar, da la posibilidad de hablar de **gnoseología**; las teorías que siguen teniendo validez, coherencia y pertinencia para las comunidades científicas por su aplicabilidad para comprender, intervenir o dar solución a las problemáticas del presente en un contexto sociocultural y momento histórico determinado, da la posibilidad de hablar de **epistemología**; y las formas de dar validez y coherencia a la producción de conocimientos y a los procesos en que éstos se alcanzan o se consolidan, da la posibilidad de hablar de **lógica** (pp. 12-19, negrillas añadidas).

2.2.2. Epistemología y gnoseología

De estos términos planteamos en el módulo ya nombrado (Guerra Montoya, 2004, pp. 19-20) lo siguiente: la etimología de la epistemología proviene de: episteme, conocimiento, y logos, tratado o estudio; el propósito de esta es distinguir la ciencia auténtica de la pseudociencia, la investigación profunda de la superficial, la verdad de la opinión. La epistemología para unos autores está relacionada con la filosofía de la ciencia: conocimientos válidos (episteme) y para otros con la teoría del conocimiento en cuanto a los estados, dinámica y su lógica de producción (gnoseología). Hasta el siglo XVIII, la epistemología y la gnoseología poco se diferenciaban, hoy sí lo hacen sin desconocer sus relaciones y complementación: la gnoseología como teoría del conocimiento y la epistemología como lógica, método, pertinencia y validez del conocimiento.

Tradicionalmente los epistemólogos han estudiado la relación sujeto-objeto. Un sujeto que da cuenta del conocimiento a partir del lenguaje (simbología) y un objeto por conocer en sus particularidades y manifestaciones (fenómenos naturales o procesos sociales), situados en contextos sociales y culturales

específicos. En ese sentido, la epistemología se pregunta por la caracterización del objeto y modos de producción del conocimiento, por los mecanismos mediante los cuales es posible analizar su cientificidad, por las formas alternativas de realizarlo y por el lenguaje propio de cada ciencia.

En síntesis, la epistemología busca el análisis de los procesos teórico-científicos con los cuales se dio validez a un conocimiento; lo que exige, a la vez, comprobación de juicios, métodos y herramientas utilizadas para dar cuenta de lo que se tiene por certidumbre y la lógica para informar de la existencia de un pensamiento coherente y elaborado del saber conocido y del lenguaje utilizado en la acción comunicativa, en relación directa con la historia; es decir, como herramienta que informó del objeto y método de conocimiento en relación con un determinado problema en un contexto sociocultural específico y desde un determinado enfoque epistemológico del conocimiento.

Gianella (1986) argumenta cuatro enfoques epistemológicos del conocimiento en la contemporaneidad, que se retoman en síntesis para reflexionar acerca de su aplicación en la pedagogía y sus objetos de conocimiento.

2.2.3. Enfoques de la epistemología del conocimiento

Gianella (1986) advierte que la epistemología había sido considerada hasta el siglo XIX una disciplina filosófica de segundo nivel, es decir, una metateoría encargada de analizar y evaluar críticamente los productos de la actividad científica sobre un determinado dominio ontológico -o teorías de primer nivel-. Tal concepción ubicó la epistemología en el dominio del filósofo y como teoría por encima de las demás ciencias. En la actualidad esta postura es cuestionada (explícita o implícitamente) por otras posturas teóricas que provienen de las ciencias sociales y humanas, principalmente por la psicología genética, el psicoanálisis, el marxismo y la sociología, y hasta las mismas ciencias de la naturaleza. Dichos enfoques se describen brevemente a continuación.

2.2.3.1. *Epistemología filosófica.*

Enfoque que sostiene que la epistemología es una disciplina filosófica encargada de:

Analizar y evaluar críticamente los productos de la actividad científica basada en los criterios que una ciencia utiliza para dar cuenta de la validez y aprobación de las reglas de rigurosidad empleadas en la construcción del conocimiento, tales como: la construcción lógica, la eticidad, la coherencia y legitimidad científica, la deducción y la racionalidad empleada, entre otros aspectos, que dependerían en última instancia de la corriente filosófica a la que pertenezca el epistemólogo que analice el estatuto epistemológico de una determinada ciencia. Aplicado este enfoque a la epistemología de la pedagogía implicaría aceptar que la pedagogía es una “ciencia” que se construye mediante la actividad científica y que los productos de dicha actividad científica pueden ser analizados y criticados. Desde este enfoque la pedagogía tendrá que dar cuenta de los criterios de validez del conocimiento pedagógico y de las reglas de rigurosidad empleadas para la construcción del conocimiento pedagógico (Guerra Montoya, 2013b, p. 4).

En la contemporaneidad, a este punto de vista se le hacen críticas por eliminar de su campo de estudio al sujeto y al contexto en el que se construye la ciencia. Al respecto, la pregunta podría ser: ¿el maestro al teorizar sobre las finalidades de la educación (teleología) o al sistematizar sus prácticas para generar conocimiento pedagógico podrá aislarse de sus propias condiciones de vida, de la filosofía propia sobre la educación o de la institución y comunidad en la cual se desempeña, de la formación y experiencia que posea en un área determinada del conocimiento o del contexto sociocultural al cual pertenece? También, Gianella (1986) se refiere a lo que Reichenbach (1938) dice para aislar la consideración del sujeto del campo de la epistemología, así:

Una de las formas más difundidas de eliminar la consideración del sujeto del campo de la epistemología ha sido a través de la división de los contextos de descubrimiento y el de justificación; para él, el conocimiento científico es en primera instancia una realidad sociológica que comprende el modo en que distintas generaciones de investigadores construyen el conocimiento de manera racional, excluyendo aspectos psicológicos, sociales, culturales e históricos (p. 3).

Las mencionadas características, según Reichenbach (1938), están asociadas a condiciones externas a la construcción del conocimiento y deben separarse de la re-construcción racional del conocimiento científico. Por el contrario, Gianella (1986) plantea que en la actualidad se acepta que en la evaluación epistemológica de una teoría científica se contemplen los factores externos (aspectos psicológicos, sociales, culturales e históricos) del contexto de descubrimiento, lo que permitiría ampliar los criterios internos del contexto de justificación racional.

Otra postura epistemológica, que también pretende eliminar la consideración del sujeto del campo de la epistemología, es la teoría de los tres mundos: el primero corresponde a los objetos físicos, el segundo a los constructos mentales subjetivos, y el tercero a las realizaciones humanas objetivadas en sistemas teóricos, argumentos y situaciones problemáticas, que constituyen los contenidos de los libros, artículos y revistas (Popper, 1972). En este sentido, el análisis de la actividad científica (epistemología) podría estar en los constructos mentales subjetivos (segundo mundo), en las realizaciones humanas objetivadas en sistemas teóricos (tercer mundo) o en una mente científica ideal, ubicada en el limbo entre el segundo y el tercer mundo.

Gianella (1986), al hacer un análisis de los aportes de Lakatos, Popper y Kuhn, concluye que la historia de la ciencia no puede entenderse sin tener en cuenta la interacción de los tres mundos en los que el sujeto está inmerso, tanto desde lo histórico como desde lo sociocultural. Hoy, los científicos aceptan que más allá de la consideración de que el conocimiento puede ser entendido como un objeto independiente de los sujetos cognoscentes, son ellos mismos los que lo construyen como sistemas teóricos, teniendo en cuenta las relaciones entre lo real (mundo físico e ideal), la realidad (mundo subjetivo sobre lo real) y el conocimiento (mundo científico construido intersubjetivamente por comunidades científicas).

En síntesis, la pedagogía desde el enfoque filosófico de la epistemología del conocimiento tendría que atender los fundamentos desde los cuales puede ser considerada una teoría científica, teniendo presente que las finalidades del proceso educativo (teleología) corresponden con cada momento histórico de la humanidad y que seguirán siendo así, en coherencia con las demandas, expectativas y políticas del desarrollo humano y cultural, en cada sociedad y comunidad educativa.

Por ello, desde este enfoque epistemológico del conocimiento, nuestra dificultad para explicar la pedagogía como ciencia estaría en demostrar los fundamentos desde los cuales es posible asumir los conocimientos pedagógicos como una teoría científica con apoyo filosófico, que reconoce los contextos de justificación y de descubrimiento, y la interacción de los tres mundos en contextos socioculturales específicos. Esa es una tarea inconclusa que demanda del maestro la intersubjetividad y reconocimiento de los contextos socioculturales en los cuales se desempeña, para construir saber pedagógico contextualizado y pertinente con las finalidades (teleología) de los miembros de las comunidades educativas.

2.2.3.2. *Epistemología científica.*

Enfoque que considera los conocimientos al interior de cada ciencia. Morin (1998) autor de los principios de la Teoría de la Complejidad: dialógico, recursividad organizacional y hologramático expresa que este tipo de epistemología debe responder a tres preguntas: “¿Qué es lo que se estudia? ¿Qué métodos le competen al objeto definido? y ¿Cuál es el interés o significado de los resultados obtenidos para el campo científico considerado?” Este enfoque implica responder a la declaración de pertinencia del objeto que se investiga, sin dejar de lado sus relaciones con otras ciencias o disciplinas, ya que interroga a cada ciencia por la legitimidad de su estudio, por lo que estudia, por los métodos con los que trabaja, por el interés y por la pertinencia de su objeto, lo que a la vez exige la existencia de comunidades académicas y científicas (Guerra Montoya, 2013b, p.72).

En la contemporaneidad, este enfoque demanda tener en cuenta la ideología a partir de la cual se construye o se analiza la epistemología de las ciencias. Tanto el Marxismo como la Sociología crítica (Bourdieu,1992; Bernstein, 1977 y Díaz Villa, 1993), advierten la necesidad de desenmascarar las ciencias que se encubren con ideologías dominantes. También Piaget (1970) aboga por una epistemología al interior de cada ciencia que tenga en cuenta la lógica, la sicogenética y la sociogenética, lo cual implica que la epistemología debe constituirse en una ciencia cognitiva. En su obra “Psicología y Epistemología” sostiene que:

Todas las ciencias humanas y sociales poseen en sí mismas su propia epistemología (...) y si bien la matemática y la física no corresponden a las ciencias humanas, su epistemología y toda epistemología científica entra en el dominio de las ciencias sociales, puesto que la formación, el desarrollo y el alcance epistémico de toda ciencia constituyen manifestaciones esenciales de la actividad del hombre y mantienen de hecho muchas relaciones con otras ciencias sociales particulares (p. 136).

Al respecto, Gianella (1986) advierte que el desarrollo, consolidación y ampliación del campo explicativo de las ciencias sociales, han acercado muchas de sus teorías al campo tradicionalmente reservado a la filosofía de la ciencia, al punto de dar origen a la propuesta de una epistemología interna de las ciencias. Sin embargo, no es posible confundir el interés que persiguen las distintas comunidades científicas al estructurar una ciencia y el interés que persigue el epistemólogo de una determinada ciencia. Las comunidades científicas también deben, después de estructurar la ciencia, analizar y evaluar críticamente los productos de su propia actividad científica; es decir, pueden revisar la estructura de su propia ciencia para dar cuenta de la naturaleza, recorrido histórico y desarrollo de sus estructuras conceptuales.

Con respecto a la epistemología de la pedagogía, esa es la tarea tanto para los pedagogos como para los epistemólogos que analizan su estatuto epistemológico. Los grupos de investigación pedagógica ya han recorrido un largo camino en este sentido, hoy se debate el objeto de conocimiento de la pedagogía, sus métodos, corpus conceptual e interrelaciones con otras ciencias humanas y sociales, sin desconocer los sujetos que intervienen en los procesos educativos y las diferentes intencionalidades que con ellos se persiguen en contextos sociales y culturales determinados (Guerra Montoya, 2013b).

2.2.3.3. Epistemología con elementos de juicio de las ciencias sociales.

Gianella (1986) expresa que este enfoque tiene en cuenta la influencia de ciertos elementos de juicio de la psicología y otras ciencias sociales. Para ello retoma los aportes de Hanson (1971) con respecto a la crítica que hace a la concepción atomista y especular de la percepción, asumida en la filosofía de la ciencia como suma de datos puros y elementales a partir de los cuales se construye el conocimiento científico; por el contrario, este autor, basado en elementos de la teoría de la Gestalt, expresa que toda percepción tiene una carga teórica que un epistemólogo tendría que analizar. Sin embargo, Nudler (1976) sostiene que la apelación a la teoría de la Gestalt no es suficiente para fundamentar la tesis de que la percepción tiene carga teórica, así en ella esté presente el lenguaje.

Epistemólogos como Kuhn y Feyerabend (como se citó en Gianella, 1986) no dieron una explicación bien fundada sobre el papel que juega la percepción dentro de un paradigma científico y tampoco utilizaron las teorías del lenguaje para fundamentar el carácter intra-teórico de los significados de los términos teóricos. Lo que sí debe aceptarse es que muchas argumentaciones acerca de la naturaleza del conocimiento científico descansan en concepciones psicológicas o de otras ciencias sociales, lo cual implica que la epistemología debe ocuparse -en la contemporaneidad- de la estructura, validación y procesos de formulación de dichas teorías, con el fin de determinar las cuestiones que pueden ser aportes para la epistemología científica o cuáles de estas deben ser abandonadas.

2.2.3.4. Epistemología con aportes de otras ciencias.

De este enfoque enumeramos brevemente las cuestiones que plantea Gianella (1986) que son valiosas para dar cuenta de la epistemología de la pedagogía, así:

Primero, desde la teoría lógica hay consenso con respecto a que todo discurso racional requiere de la lógica, pero no es tan evidente cuál es la lógica que presta mejores servicios a la epistemología.

Segundo, desde la teoría del lenguaje se puede realizar, entre otras cosas, un análisis adecuado del problema de los significados de los términos teóricos. Putnam puede calificarse un epistemólogo que trabaja en esa dirección.

Tercero, diversas teorías psicológicas han hecho aportes a la epistemología científica: Por ejemplo, la teoría cognitiva desarrollada por Piaget ha dado cuenta de las formas de categorizar y estructurar el conocimiento; la teoría de la percepción, de la inteligencia, de

la racionalidad, del psiquismo inconsciente, entre otras, han intentado explicar los fenómenos de invención y descubrimiento que no se desarrollan plenamente en los estados de conciencia del investigador.

Cuarto, una teoría acerca del desarrollo histórico y de las formas de categorizar los cambios en la historia de la ciencia.

Quinto, una teoría social puede aportar al encuadre de las instituciones científicas en relación con los cambios sociales.

Estas cuestiones referidas a los enfoques filosófico o científico del conocimiento, pueden ser analizadas en búsqueda de los aportes o de los juicios de las ciencias sociales y humanas para dar cuenta de la epistemología de la pedagogía. Sin embargo, es necesario advertir que los enfoques epistemológicos del conocimiento hay que asumirlos con mucho cuidado, primero, por la relación entre la filosofía y la pedagogía; segundo, por la multiplicidad de concepciones sobre la educación y los procesos educativos que han determinado diversos objetos de conocimiento para la pedagogía; tercero, por las relaciones entre la pedagogía y las otras ciencias de la educación; cuarto, por la escasa dedicación que históricamente han tenido las instituciones dedicadas a la formación de educadores o la que han realizado los maestros con postura de reflexión crítica y dedicación sistemática sobre el saber fundante de su profesión y las prácticas educativas exigidas o factibles de ser asumidas con profesionalidad en contextos socioculturales determinados; ya que al hacerlo participan en los procesos de construcción de saber pedagógico.

Así mismo, es necesario advertir que los procesos de reproducción, recreación y/o construcción de valores, actitudes, conceptos, teorías, habilidades y destrezas -conocimientos- contribuyen a la constitución de los sujetos que viven y/o concurren en la institución escolar, puesto que no se instalan solo en esta, sino en toda la sociedad y su cultura. La institución escolar es mediadora de las políticas educativas determinadas por la ideología social dominante en una sociedad y las verdaderas necesidades, intereses y expectativas de desarrollo de las comunidades educativas que viven en contextos específicos.

Los seres humanos que viven en contextos similares (contorno y entorno) y que asisten a las instituciones sociales y escolares, plantean preguntas que surgen de intereses e inquietudes diferentes: lo cotidiano, lo considerado normal en la sociedad, la institución escolar y la familia, lo extraordinario del acontecer histórico de la comunidad, lo cultural y otras tantas inquietudes que, reflexionadas, organizadas y sistematizadas, constituyen el sustento de los conocimientos pedagógicos necesarios para realizar prácticas educativas que posibiliten la articulación entre las instituciones sociales y escolares y la vida en la localidad, el país y el mundo, a partir del "don pedagógico" que debe caracterizar al maestro.

Estas inquietudes se constituyen fundantes de la formación y desarrollo humano integral de los sujetos y el avance de la cultura. Sin embargo, es necesario reconocer que una cosa son las preguntas que se formula el estudiante en una institución educativa y otra, las que le son planteadas desde las instituciones como mediación sociocultural. De ahí que, todo conocimiento, aún el escolar, se traduce en una articulación entre los sujetos y la cultura, la que es validada y acumulada socialmente y la que es cotidiana en el diario vivir en las comunidades; articulaciones que a partir de la educación permanente deben posibilitar nuevas maneras de resignificar lo humano, lo social y lo cultural.

Por ello, la educación hay que reconocerla como un proceso complejo y dialógico (negociación cultural), lo que implica entenderla como proceso de "formación y el desarrollo humano, personal, permanente, cultural y social, fundamentado en una concepción integral de la persona, su dignidad, sus derechos y sus deberes" (Ley 115 de 1994, art. 1).

Dada la anterior reflexión, es necesario reconocer la complejidad, diversidad y pluralidad del proceso educativo en cada sociedad, para tratar de dar respuesta a problemáticas generales y específicas en cada comunidad educativa, en relación con: sus verdaderas necesidades educativas, los intereses de seres humanos que la constituyen, las expectativas del desarrollo y las mediaciones culturales, tecnológicas y científicas con las que cuentan.

Sin embargo, el proceso educativo que se ha de vivir en cualquier institución educativa u organización social, requiere delimitar y consensuar en comunidad las intencionalidades de la acción formativa y los códigos lingüísticos que les permitirán a todos nombrarla, comprenderla (encontrarle sentido) y explicarla (darle significado), de acuerdo con las características propias de su contexto. Tarea a emprender por los maestros de cada comunidad educativa, desde una perspectiva crítica propositiva e innovadora, con el fin de emprender acciones prácticas de mejoramiento y cualificación permanente de la calidad y pertinencia de la educación que ofrecen a las personas.

En cada nivel educativo, los maestros deben posibilitar el desarrollo integral de los estudiantes, lo cual exige disponer todas las condiciones y metodologías dialógicas necesarias para el intercambio de sentidos y significados (actos comunicativos) que les permitan a los estudiantes la adquisición y consolidación de virtudes y aprendizajes que los identifiquen como seres humanos en permanente construcción, es decir, seres pensantes; por tanto, requerirán además del lenguaje, como creadores de símbolos y de cultura, según Kluckhohn (1951), para la intercomunicación con el otro.

En este orden de ideas, tanto las fuerzas sociales que pugnan por obtener el poder para tomar decisiones que afectan el conglomerado social, a partir de políticas educativas, como los sistemas educativos escolares que luchan por obtener autonomía para estructurar currículos pertinentes, flexibles, contextualizados e innovadores, deben reconocer la importancia de establecer procesos participativos, democráticos, dialogales y de responsabilidad compartida, que den salida a nuevas concepciones, procesos y prácticas curriculares, para atender tanto las demandas sociales como los intereses, aspiraciones -sueños- que pueden hacerse realidad en comunidades educativas específicas.

De ahí que la función educativa por excelencia de una institución escolar debe fundamentarse en un diálogo reflexivo con todos los actores internos y externos de una comunidad, que posibilite cuestionar la validez de los influjos sociales sin desconocer sus aportes y proponer alternativas para tomar decisiones relativamente autónomas hacia el logro de los fines educativos, sociales y comunitarios.

Lo anterior, siempre y cuando se piense el proceso educativo en términos de pertinencia, equidad, flexibilidad y calidad; ya que el sujeto en toda sociedad es elemento esencial del desarrollo sociocultural. Por ello, la educación -y al interior de esta las instituciones educativas de todos los niveles- tienen la responsabilidad de contribuir a la formación y desarrollo integral de las personas, a la reconstrucción de la sociedad y la cultura; tarea de todos los sectores y actores sociales, dado que las instituciones educa-

tivas también son articulaciones del Estado y de la llamada sociedad civil, y en esta última requieren hacer un aporte trascendental. Al respecto Cajiao Restrepo (1998), en el Proyecto Pléyade de la Fundación FES, plantea:

Esta desconexión entre escuela (institución educativa) y sociedad tampoco ha permitido conocer a fondo lo que ocurre en su interior, todos aquellos aspectos fascinantes que rodean la cotidianidad del aprendizaje, del acceso al mundo de la ciencia, en fin (...) el conocimiento del mundo infantil y juvenil en el cual se prefigura la sociedad del futuro (p. 121).

A lo anterior podríamos agregar: la institución educativa convencional ha perdido su capacidad de poner en contacto a las nuevas generaciones con los problemas y necesidades de la sociedad contemporánea, para crear nuevos conocimientos, innovaciones y solidaridades que apoyen el desarrollo de los pueblos. Esa tarea está por adelantarse con mayor conciencia por parte de la profesionalidad de los maestros. Ninguna sistematización de los cambios que se requieren en la educación puede darse al margen de este planteamiento, al menos ninguna que tenga sentido del compromiso moral, profesional, social e histórico, de los maestros en comunidades educativas específicas.

La institución educativa se encuentra inmersa en la sociedad y la cultura, por tanto, es permeada por estas, supuesto a partir del cual se deriva una consecuencia inobjetable: el maestro ha dejado de ser el único depositario del conocimiento y debe tornarse -si es consecuente con ello- en un agente de los procesos de traducción, articulación y proyección de los conocimientos existentes, relevantes y promisorios -cultura-, y al hacerlo, participa activamente con otros en los procesos innovadores de desarrollo humano, social y cultural.

Los procesos de construcción y renovación del conocimiento que ocurren en la institución educativa y los de constitución de los sujetos que en esta concurren, no se instalan solo ahí, también permean la cultura y a los demás miembros de la sociedad; por tanto, la institución educativa tiene una doble tarea en este proceso; por un lado, es mediadora de la tradición cultural que sigue siendo válida por su pertinencia frente a las demandas sociales y, por otro lado, es mediadora para la construcción de la nueva cultura frente a problemáticas específicas; así mismo, es mediadora entre la ideología social dominante y el diálogo consciente que debe hacerse en la comunidad educativa frente a las propias necesidades, intereses y expectativas de formación de las personas.

Advertidos los enfoques epistemológicos del conocimiento, en relación con la epistemología de la pedagogía, y la tarea que se deriva de estas consideraciones para los maestros: ser constructores de saber pedagógico en contextos socioculturales específicos, es necesario reconocer las perspectivas, enfoques, corrientes y teorías pedagógicas en sus características más sobresalientes.

2.2.4. Perspectivas, tendencias, enfoques y corrientes pedagógicas.

Toda práctica educativa, presencial o a distancia, y con cualquier metodología que se desarrolle, demanda una fundamentación pedagógica que se sustenta en una perspectiva, tendencia o enfoque o en la articulación de varios de estos, en relación con las experiencias educativas de los maestros en contextos socioculturales específicos. Inicialmente, es necesario referirnos a los términos: perspectiva, tendencia, enfoque y corriente, para luego unirlos a los de teorías y modelos pedagógicos.

El Diccionario de la Lengua Española (Real Academia Española, 2017) al referirse al término *perspectiva* plantea que esta palabra se deriva del latín tardío “*perspectivus* y *perspicere*”, como mirada u observación que se puede hacer sobre algo. Desde lo pedagógico consiste en el punto de vista espacial y temporal que una persona o grupo tiene sobre el proceso educativo. En ese sentido, una perspectiva pedagógica es la consideración y análisis filosófico, político, ideológico, valga decir explicaciones, que una o varias personas plantean para dar cuenta de un proceso educativo en un momento histórico determinado. Por ello, las perspectivas pedagógicas son racionalidades que dan respuesta a las intencionalidades y prácticas educativas en una determinada comunidad o sociedad, y que, con el tiempo, se van convirtiendo en enfoques pedagógicos.

El término enfoque consiste en “la acción y efecto de enfocar o de dirigir la atención e interés hacia un asunto o problema desde unos supuestos previos, con el fin de tratarlos o resolverlos acertadamente” (Real Academia Española, 2017). Llevado este concepto a la reflexión de una persona o grupo que asumen perspectivas o supuestos filosóficos, políticos, ideológicos, consiste en dar cuenta de finalidades de la educación y de las posibilidades de ponerlas en práctica en una determinada sociedad o comunidad. Por ello, los enfoques pedagógicos son ideas y racionalidades de agentes, instituciones o sociedades, a partir de las cuales se plantean finalidades educativas y directrices que se consideran óptimas para realizar las prácticas educativas en un contexto histórico-social y cultural determinado. Las distintas concepciones educativas, desde diferentes postulados filosóficos, políticos, económicos, epistemológicos, entre otras perspectivas, generan distintos enfoques pedagógicos con sus respectivos fundamentos (principios), estrategias (planeación de la acción), metodologías (prácticas) y criterios de estructuración curricular y de evaluación de las finalidades que se persiguen en una determinada sociedad o comunidad.

En el devenir histórico de la educación han surgido diferentes enfoques educativo-pedagógicos- que pueden convertirse o no en tendencia por un tiempo determinado o reconfigurarse con otras, de acuerdo con políticas educativas y características de los actores de una comunidad específica.

De otro lado, el término *tendencia* está en relación con los verbos tender y propender, con dos acepciones: inclinación en las personas hacia delimitados fines o ideas religiosas, económicas, políticas, artísticas, que se orientan en determinada dirección (Real Academia Española, 2017).

En ese sentido, una tendencia pedagógica es una orientación o directriz que rige los procesos educativos de un grupo representativo de personas, instituciones o sociedad en un momento histórico determinado. La tendencia puede consolidarse y volverse de uso común o de preferencia para alcanzar los fines que se persiguen con los procesos educativos. La tendencia pedagógica, producto de las viven-

cias, comportamientos y estilos de vida adoptados por un grupo representativo de personas en una época o lugar, puede ir aumentando con el logro de las finalidades educativas y, al ser sistematizada y formalizada, puede dar origen a una corriente pedagógica.

Por último, el término *corriente* es entendido como curso, movimiento o tendencia de las ideas. Es entonces la propensión o inclinación de las personas hacia determinados fines admitidos o autorizados por el uso común o la costumbre (Real Academia Española, 2017). Este término, aplicado a la educación como sustantivo y a la pedagogía como reflexión y experimentación sistemática sobre el proceso educativo, nos permite nombrar las corrientes pedagógicas como movimientos y/o teorías que se caracterizan por una línea de pensamiento e investigación definida (enfoque) con presencia en el tiempo, que le da fundamento a los discursos y prácticas educativas que se realizan en una determinada sociedad.

En ese sentido, las corrientes pedagógicas dan cuenta de la comprensión (sentidos) y explicación (significados) que las personas, los grupos de investigación o las instituciones, le dan al proceso educativo. Comprensiones y explicaciones que se utilizan para orientar, conducir, monitorear, controlar y evaluar, los procesos de la planeación, la ejecución y los logros de la gestión educativa en una comunidad educativa.

La producción de teorías pedagógicas está asociada a los anteriores términos, de acuerdo con las concepciones y contextos en los que viven los que las construyen, los aportes que utilizan de las ciencias sociales y humanas (ciencias de la educación, tales como: filosofía, psicología, sociología, antropología, lingüística, ética, historia, economía, política, entre otras) y los núcleos del saber pedagógico a los que se refieren: didáctica, currículo, evaluación e investigación.

El concepto de enfoque pedagógico es el más generalizado en las comunidades educativas para mostrar las finalidades de la educación, producto de la reflexión, experimentación y sistematización de sus prácticas; constituye el saber y conocimiento pedagógico que las caracteriza y el que usan como discurso pedagógico. En ese discurso se manifiesta, implícitamente, el objeto, el método y el corpus conceptual o categorial característico de la pedagogía de una determinada comunidad educativa, las relaciones que establece con las ciencias de la educación y los campos y áreas del conocimiento que requiere para realizar el proceso educativo.

En un documento inédito (Guerra Montoya, 2014), construido como síntesis de las posturas pedagógicas de varios autores y utilizado para la formación de docentes de la Universidad Católica Luis Amigó, se plantearon varias preguntas de las cuales resaltamos las siguientes: ¿Qué es la pedagogía? ¿Cuáles son las perspectivas, tendencias y enfoques contemporáneos sobre la pedagogía? ¿Cuáles son las categorías conceptuales que conforman el discurso y la práctica pedagógica?

¿Qué es la pedagogía? La respuesta a esta pregunta está en construcción, han sido muchas las aproximaciones al concepto de ella, de acuerdo con el transcurrir histórico, el avance sobre la comprensión del proceso educativo -asunto bastante complejo- y los puntos de mirada -enfoques- de quienes históricamente la han reflexionado y experimentado -investigación- (Guerra Montoya, 2014, p. 2).

No es lo mismo entender la pedagogía desde una determinada concepción sobre la educación, a comprenderla desde unas particulares intencionalidades educativas que con ella se persiguen (enfoque filosófico sobre los fines que persigue una sociedad con la educación) o unas específicas nociones acerca del conocimiento. Consideramos que el concepto más generalizado sobre pedagogía es “indagación reflexiva y experimentación sistemática (investigación) sobre el proceso educativo. Lo que equivale a decir que la pedagogía es una reflexión y experimentación sobre los procesos educativos desde un determinado enfoque de la educación” (Guerra Montoya, 2014, p. 2). Enfoque que, según Díaz Villa (1993), podría ser “de reproducción o de transformación de las intencionalidades que con ella persiguen determinados agentes o instituciones que luchan por establecer los fines de la educación en una determinada sociedad o comunidad educativa” (p. 12).

El concepto de campo simbólico propuesto por Bourdieu (1992) permite comprender el enfoque de reproducción social que cumple la educación como lugar social de encuentro entre individuos, grupos y fuerzas sociales y/o políticas que posibilita la confrontación de opiniones, aspiraciones, iniciativas y propuestas, representativas de una gama de identidades y de intereses específicos de los cuales son portadores tales agentes (p. 20).

Con base en lo anterior, Guerra Montoya (2014) concluye que cuando la reflexión sobre la educación se concibe para la reproducción de las condiciones de vida de una sociedad, la pedagogía sería el corpus conceptual (discurso) sobre las razones necesarias para mantener el *statu quo* de esa organización social. En cambio, cuando se plantea desde una concepción crítica de transformación social (educación para la transformación del ser humano, la sociedad, la naturaleza y la cultura), la pedagogía sería el corpus conceptual (discurso) sobre las razones necesarias para posibilitar las transformaciones en todos los miembros de la organización social. De ahí que el enfoque sobre la educación determina el concepto sobre la pedagogía; así mismo, la sistematización de las prácticas educativas, experimentación, determinaría no solo los parámetros de su mejoramiento, sino la argumentación de los agentes e instituciones sobre el discurso pedagógico. Es decir que, la reflexión sobre el proceso educativo genera el corpus conceptual o teoría pedagógica, al ser expresada por los maestros como discurso; y la práctica pedagógica y su sistematización permite la reconstrucción teórica (p. 3).

En ese sentido, el maestro como profesional de la educación necesita tener discurso (saber y teoría pedagógica) para realizar la práctica educativa (experiencia), lo que implica para todo maestro estar siempre en indagación reflexiva, ojalá crítica, y experimentación práctica, en lo posible sistemática, sobre los procesos educativos que realiza; esto, en consecuencia, le posibilitaría construir un saber pedagógico coherente con las intencionalidades educativas que persigue en una comunidad educativa y, por tanto, un discurso pedagógico característico de esa comunidad.

2.2.4.1. *Perspectivas de la pedagogía.*

La investigadora Gil (1999), basada en los estudios de varios investigadores en Colombia, tales como: Zuluaga, Echeverry, Flórez, Zapata, Martínez, Quiceno, Mockus, Hernández, Granés y Vasco, entre otros, presenta una propuesta para la formación de maestros en la que clasifica la pedagogía en cuatro perspectivas. En este texto resaltamos, en forma puntual, algunos aspectos de cada perspectiva.

2.2.4.1.1. *La pedagogía como saber propio de la profesión del educador.*

Perspectiva que, según Gil (1999), está basada en los aportes de Zuluaga, Echeverry y Martínez como “disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza, propios de la exposición de las ciencias como al ejercicio del conocimiento en la interioridad de una cultura” (p. 3). Vasco (1989) se refiere al acto pedagógico como: “saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica y de otras prácticas y disciplinas que se intercalan con su que-hacer” (como se citó en Gil, 1999, p. 7). Y Flórez Ochoa y Zapata Villegas (1992), al definirla como:

Discurso con un corpus conceptual resultante de la reflexión sobre la formación, cuando esta es hecha ex profeso, con intencionalidad explícita en un escenario construido para ello (formal y no formal) y con actores rituales (maestros y alumnos) y disciplina socio-humanística (...) para la transición del niño del estado natural al estado humano hasta lograr su mayoría de edad como ser racional, autoconsciente y libre (...) proceso que está subordinado a la meta de la formación en el sentido de su humanización (como se citó en Gil, 1999, p. 9).

Por último, Gil (1999) se refiere a los aportes de Echeverry (1993), quien la define como “una disciplina en la que se mueven coherentemente múltiples paradigmas donadores de lógicas heterogéneas, lo cual no impide que ella tenga un campo autónomo en varios sentidos: histórico, epistemológico, experimental y comunicativo” (p. 10).

En suma, Gil (1999) concluye que en esta perspectiva se evidencian diversas categorías de análisis, tales como:

Enseñanza (Zuluaga, Echeverry y Martínez); los diversos elementos que configuran el saber del maestro (Vasco); los factores que forman parte del sistema, además de la enseñanza y el aprendizaje (Vasco); y el proceso de formación intencional e institucionalizada (Zapata y Flórez). Sin embargo, el énfasis continúa dándose en la enseñanza y en la necesidad de dar un estatuto epistemológico a la pedagogía, particularmente a través de su historicidad (p. 13).

Al respecto, lo que nos debe quedar claro es que la pedagogía es una disciplina en construcción que tiene su historicidad, pero que no debe reducirse al qué enseñar y al cómo enseñar (la enseñanza como transmisión de contenidos de una determinada área del conocimiento y su método específico); esta debe dar cuenta de todas las preguntas que surjan con referencia al campo de la educación en distintos contextos socioculturales; por tanto, no debe quedarse en un saber local y subjetivo, demanda procesos investigativos conscientes que permitan la construcción de consensos intersubjetivos, interculturales e interdisciplinarios de los actores de las comunidades educativas en todos los niveles de la educación, para generar conocimiento pedagógico con criterios de rigurosidad y sistematicidad de intencionalidades concertadas, pertinentes y válidas, para realizar los procesos educativos en contextos socioculturales determinados.

2.2.4.1.2. *La pedagogía como discurso filosófico e ideológico, históricamente situado.*

Esta perspectiva, dice Gil (1999), da cuenta del conjunto de enunciados filosóficos que orientan el oficio del maestro. Mockus y Hernández citados por Gil (1999) plantean que “la pedagogía es un discurso que permite reconocer el sentido de la actividad del educador” (p. 16).

Esta perspectiva para Gil (1999), se diferencia de la primera en considerar que:

La pedagogía más que un conocimiento profesional es un conocimiento socialmente relevante, no sólo para los docentes sino también para alumnos, comunidad local, sociedad civil y Estado (...), con el fin de cualificar la educación, apropiando y elaborando formulaciones pedagógicas (p. 17).

Al respecto, De Tezanos Castiñeiras (1987) también considera que la actividad teórico-práctica cumple un papel fundamental en la formación de maestros y que es ella la que permite generar saber pedagógico; reflexión de la realidad escolar que se entrecruza con otras prácticas sociales y otras biografías particulares de los maestros, los alumnos y el contexto. Desde esta perspectiva, el conocimiento pedagógico no solo debe dar cuenta del quehacer del maestro, sino que también debe reflexionar con sentido crítico reconstructivo y transformador, las intencionalidades educativas que proponen los campos en el poder de una sociedad, desde determinados intereses económicos, políticos e ideológicos.

2.2.4.1.3. *La pedagogía como sistema de mensajes implícitos que regula las relaciones entre los que participan en las prácticas educativas.*

Esta perspectiva delimita las formas legítimas de ejercer el oficio de educador. Con base en lo expresado por Mockus (1995), Gil (1999) plantea que la pedagogía correspondería a “una cierta delimitación de modos de enseñar considerados válidos dentro del conjunto muy amplio de todos los posibles modos de enseñar” (p. 16); así mismo, retoma a Bernstein y Díaz (1985) para explicar que la pedagogía correspondería a “un sistema de mensajes implícitos que se encargan de regular las relaciones de quienes participan en las prácticas pedagógicas” (p. 109) y que en ese sentido sería “un dispositivo para la producción, reproducción o transformación de la cultura y los procesos de socialización” (p. 118).

Los aportes de los autores consultados por Gil (1999), le permiten concluir que la pedagogía es asumida por todos ellos como:

Una dimensión simbólica generativa de formas de cultura, de relación social, de saber, de experiencia y subjetividad. Constituyéndose como dispositivo cultural, que reproduce las formas de ejercicio del poder pero que también se transforma en razón de los cambios que se producen en los contextos económicos, políticos, sociales y culturales (p. 23).

Por último, desde esta perspectiva, Gil (1999) plantea que “la formación del maestro ha de transformarse hacia una profesionalidad basada en fundamentos teóricos e investigativos basados en el conocimiento del contexto sociocultural donde actúa” (p. 25).

Volviendo a los aportes de Contreras Domingo (1997) la profesionalidad debería basarse en las obligaciones que debe asumir el maestro -ya planteadas en el primer capítulo de este texto: moral, profesional y social-, sin desconocer las dimensiones de capacitación (conocimientos) y de formación (otras obligaciones sociales y culturales).

2.2.4.1.4. La pedagogía como disciplina que intenta reconstruir las competencias de los educadores y los alumnos en cuanto tales.

Esta perspectiva, según Mockus (1995) citado por Gil (1999) plantea que “la pedagogía es una disciplina reconstructiva del saber cómo, empírico e intuitivo, en un saber qué, teórico” (p. 27); y explica que Mockus se apoya en los trabajos de Habermas (1982) acerca de la pragmática universal, con los que pretende explicitar las reglas más generales que dan cuenta de un *saber cómo* dominado por los hablantes, para incorporar oraciones en relación con la realidad, de tal manera que puedan asumir funciones de representación, expresión de intencionalidades y establecimiento de relaciones interpersonales legítimas al expresar su competencia comunicativa, lo que implica la articulación entre los juegos lingüísticos extraescolares y los propios de la tradición académica.

Al respecto, Gil (1999, p. 29) relaciona lo anterior con lo que plantea Mockus (1995) al concluir que: “la competencia comunicativa, potenciada por la tradición escrita, la reorganización argumentativa y la escritura, a través de procesos de discusión racional referida al conocimiento y a los saberes socialmente construidos y heredados, constituye la competencia pedagógica” (p. 369). Sin embargo, no podemos olvidar que la reflexión pedagógica requiere llevar los procesos comunicativos escolares más allá de los actos del habla en contextos socioculturales específicos, para generar comunicaciones interculturales con otras sociedades que posibiliten a futuro mejorar las condiciones de vida de las personas, de acuerdo con concepciones humanistas, científicas y de desarrollo cultural solidario.

2.2.4.1.5. Otras perspectivas pedagógicas.

El trabajo de Gil (1999) puede ser complementado con aportes de otros teóricos de la pedagogía, lo que implica para el maestro reconocer la complejidad del campo pedagógico.

En el artículo *Hacia una pedagogía de la subjetivación*, de Sáenz Obregón (1998), quién basado en Jung parte primero de la pregunta “si no serían el sentimiento y la intuición las funciones que, por sí mismas, potencializarían el desarrollo humano, funciones que tienden primero a operar de forma independiente y posteriormente integradas, proceso que denomina función trascendente” (p. 117) y luego basado en Capra hace ver la diferencia entre Freud y Jung cuando se refieren al subconsciente, así:

Freud consideraba el subconsciente de naturaleza individual y contenía elementos que nunca habían sido conscientes y otros que habían sido olvidados o reprimidos. Jung, por su parte admitía otros aspectos, pero creía que el subconsciente era mucho más que esto. En su opinión el subconsciente es fuente misma de la consciencia y sostenía que todos empezamos nuestra vida ya provistos de un subconsciente y no de una tabula rasa como creía Freud. La mente consciente, según Jung, deriva de una psique inconsciente que es anterior a ella y que sigue funcionando junto con ella o a pesar de ella. En consecuencia, Jung distinguía dos campos de la psique subconsciente: un subconsciente personal, que pertenecía al individuo, y un subconsciente colectivo que representa un nivel más profundo de la psique y que era común a toda la humanidad (p. 127).

Así mismo, agrega que Jung (1970) identificó en los tipos psicológicos cuatro funciones características de la psique: “el pensamiento, el sentimiento, las sensaciones y la intuición” (p. 127), lo que implicaba que en los procesos de individuación era tan importante el conocimiento racional como el espiritual, para la integración de los aspectos conscientes y subconscientes.

Por último, Sáenz Obregón (1998) recuerda que Maslow planteó desde la psicología humanista la necesidad de estudiar los seres humanos como organismos integrales y se concentraba específicamente en el estudio de individuos sanos y en los aspectos positivos del comportamiento humano: la felicidad, la satisfacción, la alegría, la serenidad, la diversión y el éxtasis (p. 129). Por tanto, concluye que la espiritualidad para Jung “es un aspecto integral de la naturaleza humana y una fuerza vital en la vida humana” (p. 130).

Los anteriores planteamientos, llevados a los procesos educativos, nos permiten reconocer que el saber-conocimiento pedagógico no solo se construye con la capacidad mental y racional de un ser humano, sino que en dicho proceso también interviene toda su espiritualidad: sentimientos, emociones, intuiciones, etc., que están integradas como función trascendente en su subjetividad, a partir de la cual cada individuo puede apropiarse por sí mismo de los saberes e incorporarlos en su vida personal, para luego ser confrontados con otras personas y ser validados como conocimientos.

Sin embargo, la educación formal de las instituciones educativas tiende a desarrollar el pensamiento y la sensación en detrimento de los sentimientos, la imaginación, la estética, la ética y las relaciones con la música, el arte, la religión, el teatro y la literatura, como algo complementario o extracurricular. Olvidando que “el lenguaje simbólico es polisémico y, por tanto, no es reducible a la razón, y juega un papel fundamental en el proceso de desarrollo psicológico de autoconocimiento del ser humano” (Sáenz Obregón, 1998, p. 125).

Una pedagogía de la subjetivación sustentada en los sentimientos y la imaginación, aspectos de la espiritualidad del ser humano, según Rorty (como se citó en Sáenz Obregón, 1998), también es aquella que “logre que el lenguaje escolar (...) comience a girar en torno a las nociones de símbolo, metáfora y creación de sí mismo, en las que otras dimensiones de lo humano puedan expresarse” (p. 124). Por tanto, la intencionalidad educativa-pedagógica no se limita al desarrollo de la sensación y el pensamiento dirigido a la racionalidad y sensación externa, esta necesita contemplar la integralidad del ser humano desde su interior, tanto en sus funciones conscientes como inconscientes.

También Quiceno Castrillón (1998), basado en los aportes de Edgar Morín, indica que:

La pedagogía debe plantearse también los problemas de la vida, de la comunicación y de la información del hombre como ser viviente, en relación con la red de sistemas que hacen parte de una sociedad y sus efectos sobre la cultura y las formas de poder-saber (p. 157).

Otras perspectivas para dar cuenta del estatuto epistemológico de la pedagogía están en relación con la consideración de la pedagogía como disciplina, conocimientos sobre la enseñanza de los saberes, ciencia del hecho educativo o arte, entre otras.

En síntesis, las diferentes concepciones pedagógicas, desde diversas perspectivas, aportan elementos para la comprensión de la pedagogía como saber posible de ser sistematizado y organizado, sin desconocer que en esta confluyen referentes contextuales, conceptuales y teóricos acerca de las relaciones que se establecen entre los ideales educativos (tanto personales como sociales), los supuestos del para qué y cómo abordar la consecución de los ideales y el cómo concretar el futuro deseado.

Las anteriores perspectivas, complementadas con otras posturas sobre la pedagogía, permiten dar cuenta de su historia y estatuto epistemológico, desde un determinado enfoque de la ciencia y de la epistemología. Esta es la tarea que deja planteada esta reflexión si queremos dar cuenta de los fundamentos de la epistemología de la pedagogía: problemas que aborda, objeto, método, pertinencia y argumentos que la diferencian de otras áreas del conocimiento, para dar cuenta de una teoría y de un discurso pedagógico.

2.2.4.2. *Tendencias pedagógicas.*

Tamayo Valencia (2007) determina las tendencias pedagógicas en Colombia desde el año 1980, a partir del siguiente planteamiento: “hablar hoy de pedagogía es evocar un campo de conocimiento cruzado por diferentes perspectivas y tensionado desde múltiples intereses y fundamentos, lo cual impide abordar una definición unívoca” (p. 66). Guerra Montoya (2013c) recapitula dichas tendencias pedagógicas en los términos que se exponen en los numerales siguientes.

2.2.4.2.1. *La pedagogía como dispositivo.*

La pedagogía es considerada un aparato instrumental de la ideología dominante, es decir, es un sistema de normas o reglas para incidir en los discursos de los docentes cuando trabajan las áreas del conocimiento. En ese sentido, es un campo de reproducción de discursos académicos que la transforman en conocimiento teórico sobre las maneras de realizar las prácticas educativas y culturales consideradas válidas por las personas en el poder. De ahí que el objeto de conocimiento de la pedagogía consiste en conocer las normas y reglas que permiten la transformación.

Tamayo Valencia (2007), desde los planteamientos de la socioligüística aportados por Díaz, Foucault, Bourdieu, Passeron y Bernstein, recuerda que la pedagogía puede ser analizada como una práctica discursiva de diversos dominios en los que no es considerada una disciplina, sino “un dispositivo de

regulación de discursos/significados y de prácticas/formas de acción en los procesos de transformación de la cultura” (p. 12). Esta visión determina que el maestro ya no es la única postura de saber bajo la cual se nos presenta la pedagogía, ella está inserta en la vida social e individual de los sujetos y reproduce el poder como dispositivo pedagógico. La tarea, desde la visión sociolingüística, como se citó en Tamayo Valencia (2007), es:

la de-construcción de sus principios y la transformación de sus efectos en nuestros códigos de recepción y producción ya que ese dispositivo pedagógico modernizante ha producido una verdadera implosión de los sentidos producidos, consumidos y reproducidos y una desestructuración de representaciones colectivas (p. 67).

2.2.4.2.2. *La pedagogía como disciplina.*

Esta tendencia asume la pedagogía como “disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los distintos conocimientos referidos a la enseñanza de los saberes específicos en los que se ha organizado la cultura” (Zuluaga Garcés, 1987, p. 192). Concepción polémica por la pretensión de llegar a ser ciencia desde los presupuestos de la experimentación que exige el paradigma positivista. Esta tendencia aporta a la reconstrucción histórica de la práctica pedagógica como acontecimiento complejo que da cuenta de un saber pedagógico institucionalizado en un momento histórico determinado. Saber y práctica discursiva institucionalizada constituida por nociones, conceptos, métodos y fines de la enseñanza, como objetos de conocimiento de la pedagogía.

Tamayo Valencia (2007) explica esta tendencia como saber pedagógico que fundamenta la enseñanza que realiza el maestro con las áreas del conocimiento; por tanto, el maestro puede dar razones de su oficio articuladas a determinados fundamentos pedagógicos: nociones, conceptos, métodos, modelos, y otros recursos que aplica y experimenta en los procesos educativos; en esa medida el maestro, a partir de sus saberes culturales y experiencias, puede dar cuenta de su saber pedagógico.

Esta tendencia tiene como objeto de reflexión e investigación a la enseñanza; categoría de análisis puesta en relación con el lenguaje, los valores, las ciencias, la ética, el arte, el saber cultural de los profesores y de los estudiantes, los textos...lo que constituye un campo de investigaciones propicio para la conceptualización, aplicación y experimentación pedagógica.

2.2.4.2.3. *La pedagogía como disciplina reconstructiva.*

Tamayo Valencia (2007) presenta esta tendencia basado en los aportes del grupo de investigación denominado Historia de las Prácticas Pedagógicas (creado en 1978), interesado en un inicio por las reflexiones sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía. Este grupo analiza las consideraciones que se tenían hasta la fecha sobre la pedagogía: a) conjunto de saberes que le otorgan la especificidad al oficio de educador; es decir, la pedagogía como arte de la enseñanza; b) el sentido de los enunciados que surgen de dar respuesta a las preguntas sobre el quehacer educativo, tales como: ¿qué es lo que

estamos haciendo los maestros y qué es lo que debemos hacer?; c) la pedagogía como conocimiento implícito que define las formas legítimas e ilegítimas de transmisión del conocimiento; es decir, la pedagogía como los modos de enseñar considerados más válidos por las comunidades académicas.

Las anteriores apreciaciones sobre la pedagogía en las últimas décadas del siglo XX despiertan el interés por las investigaciones sobre el ethos pedagógico enmarcado en el rechazo a los argumentos con base a la “autoridad” de determinados autores, al énfasis por la argumentación racional, al valor de la escritura sobre otras formas de expresión y al establecimiento de relaciones basadas solo en lo material, entre otros aspectos, para dar paso a la estrecha relación entre pensamiento y acción, a la búsqueda de consensos mediante la argumentación racional y a la especialización de los discursos (Tamayo Valencia, 2007, pp. 65-67).

En el campo educativo confluyen distintos saberes, conocimientos y prácticas sociales y culturales para alcanzar las finalidades educativas en una determinada sociedad; por ello, es necesario reconstruir lo pedagógico desde los conocimientos y los contextos sociales y culturales que han hecho posible el mejoramiento de las prácticas educativas, tanto de la fundamentación pedagógica, didáctica, curricular y evaluativa, utilizada en dichas prácticas (experiencias significativas), como de las que se proponen hacia futuro, producto del desarrollo cultural de los pueblos (ciencias, disciplinas, humanidades, filosofía, artes, técnicas, tecnologías).

Desde las últimas décadas del siglo XX, esta tarea ha sido emprendida en Colombia (movimiento pedagógico) e implica reconocer y reconstruir los saberes, conocimientos, discursos y prácticas que han confluído en el proceso educativo, en interrelación e interdependencia con los desarrollos de la pedagogía en otros contextos sociales y culturales (inter y transdisciplinariedad), con el fin de dar cuenta del estado y desarrollo de la epistemología de la pedagogía. Labor bastante compleja que requiere ser reconstruida desde las múltiples intersubjetividades humanas y los consensos de las comunidades científicas para contribuir a la validación social de los conocimientos pedagógicos, didácticos, curriculares y evaluativos.

2.2.4.3. Enfoques contemporáneos de la pedagogía.

Con base en las anteriores perspectivas y tendencias sobre la pedagogía, presentamos en forma puntual los fundamentos de algunos enfoques pedagógicos contemporáneos.

2.2.4.3.1. Enfoque de la pedagogía crítica.

A partir del siglo XX, con aportes de la Teoría Crítica (Escuela de Frankfurt), se inicia un nuevo paradigma educativo que, poco a poco, ha configurado un enfoque-modelo pedagógico.

Martínez Torres (2013), con base en los autores considerados como los que más han tributado a esta pedagogía: Peter McLaren, Henry Giroux, Stephen Kemmis y Paulo Freire, presenta los principales postulados que se derivan de este enfoque, y que puntualmente se sintetizan así:

- » La pedagogía tiende a ser un proceso dialéctico (en constante movimiento) en el que se generan conocimientos (conceptuales, actitudinales y procedimentales), que permiten a una comunidad el desarrollo de procesos de fortalecimiento personal, sentido de comunidad y formas de vida comunitaria.
- » La relación entre teoría y práctica es considerada indisoluble, y desarrollada en forma permanente a partir del pensar y repensar la práctica cotidiana; actividad que genera nuevos conocimientos para enriquecer las teorías existentes y mejorar las prácticas. La praxis (acción-reflexión permanente) de los actores de las comunidades educativas va generando aprecio por el acto cognoscente, y se van constituyendo sujetos (maestros y estudiantes) que aprenden a aprender.
- » El proceso enseñanza-aprendizaje también es dialéctico; es decir, con coherencia entre las demandas del contexto y las necesidades educativas de los estudiantes. Es un asunto de aprendizaje cooperativo, reflexión crítica, negociación de sentidos y significados y generación- recreación de conocimientos científicos y comunitarios. Lo cual demanda a las comunidades educativas realizar procesos democráticos y justos en los que el estudiante tenga la posibilidad de expresar libre y responsablemente los conocimientos adquiridos.
- » La apropiación del conocimiento debe darse con técnicas e instrumentos que propicien la reflexión crítica transformadora de los estudiantes, en relación con el contexto sociocultural en el cual viven.
- » Las clases han de ser dialéctico-críticas en relación con la “realidad” concreta en la que se desenvuelven los estudiantes y mediante actividades de observación, análisis y reflexión crítica que enriquezcan sus saberes y conocimientos previos tendientes a dar solución a las problemáticas de la vida cotidiana. En ese sentido, el aprendizaje será significativo para el estudiante y con posibilidades de ser generador de soluciones para los problemas de su entorno.
- » Los actores de la institución educativa deben constituirse en comunidades de auto y co-aprendizaje -comunidades que aprenden- producto de la socio-diversidad (interculturalidad–multiculturalidad) y sentido de común-unidad.
- » En el proceso educativo, los aprendizajes teóricos deben obtenerse a partir de distintas fuentes de información (libro de texto, bibliografía diversa, videos, etc.), que propicien la crítica y develamiento de la conciencia de clase del autor para el manejo de los objetos de estudio, privilegiando algunos de sus postulados en detrimento de otros, según los códigos de ética y solidaridad social.
- » Abordar la construcción del conocimiento como proceso en permanente evolución y cambio, producto de reconfiguraciones dialécticas entre la teoría actual y las prácticas cotidianas, en las que intervienen diferentes acciones, condiciones y situaciones del contexto educativo.

- » Considerar el contexto educativo como unidad dialéctica en la que interactúan contextos institucionales, comunitarios, familiares y estructuras psicológicas personales; siendo conscientes de que estos pueden dificultar, entorpecer, mediatizar o posibilitar aprendizajes, ya que el acto pedagógico se desarrolla en escenarios y condiciones históricas que reflejan contradicciones y conflictos sociales, los cuales siempre estarán presentes en la psique del estudiante y en los demás actores del proceso educativo.
- » Desde este enfoque es necesario respetar la heterogeneidad e intereses diversos de los sujetos. Por tanto, debe brindarse una educación que ofrezca respuestas a las necesidades educativas comunes de las personas y, en un alto grado, a las que son propias de cada sujeto y grupos culturales diversos.
- » El diálogo interactivo entre los diversos actores educativos ha de ser permanente para propiciar procesos que permitan convertir los espacios de clase en verdaderos escenarios de confrontación y debate entre maestros y estudiantes, propios del intercambio de visiones sociales, políticas, ideológicas y culturales; para lo cual se requiere construir ambientes de respeto por el otro y construcción colectiva de valores, ideas, tradiciones, desde la perspectiva de la diversidad y la pluralidad.
- » La evaluación académica ha de ser un proceso de valoración integral de los estudiantes, en el que se ponderen las evidencias (medios de evaluación) con criterios éticos y claros (matrices de valoración), con respecto a la naturaleza del conocimiento y a las finalidades educativas que se persiguen con una propuesta educativa macro o micro.

2.2.4.3.2. *La pedagogía en el enfoque epistemológico del conocimiento constructivista.*

En la contemporaneidad, la psicología cognitiva, la lingüística, la ética comunicativa y los nuevos enfoques epistemológicos del conocimiento, entre otras disciplinas, están haciendo grandes aportes a la pedagogía. Cerezo Huerta (2007), al presentar el paradigma del enfoque constructivista, expresa que:

El constructivismo es primeramente una epistemología; es decir, una teoría de cómo los humanos aprenden a resolver los problemas y dilemas que su medio ambiente les presenta; es una teoría que intenta [comprender] y explicar cuál es la naturaleza del conocimiento humano, o por decirlo más crudamente, es simplemente una teoría de cómo ponemos el conocimiento en nuestras cabezas. El constructivismo asume que nada viene de nada, es decir que conocimiento da nacimiento a conocimiento nuevo (p. 12).

En otros términos, el saber previo de una persona (constructo mental subjetivo sobre lo real) confrontado intersubjetivamente con otros seres humanos, da la posibilidad de generar el conocimiento (saber validado socialmente), y este, a la vez, posibilita la generación de otros conocimientos. De ahí que la palabra conocimiento incluye todo aquello que los seres humanos han construido producto de la confrontación de saberes y la utilidad de ellos para comprender, intervenir o solucionar problemáticas de

su cotidianidad; en ese sentido, son saberes acordados socialmente como conocimientos válidos y pertinentes para un contexto sociocultural determinado. Es lo que socialmente se acepta como conocimiento sistematizado y formalizado a partir del lenguaje escrito (textos) o verbal (discursos).

Cerezo Huerta (2007) continúa diciendo que “en el corazón de la teoría constructivista yace la idea de que el individuo ‘construye’ su conocimiento. ¿Con qué lo construye? pues con lo que tenga a su disposición en términos de creencias y conocimiento formal” (p. 13). Hoy, desde las nuevas concepciones de la educación basada en los conceptos de formación y desarrollo humano integral, habría que reconocer que el conocimiento se construye con las capacidades naturales de los seres humanos, el pensar, el sentir y el actuar; que, potenciadas en el proceso educativo con el conocimiento de otras personas, permiten el desarrollo de habilidades y competencias.

Por último, Cerezo Huerta (2007) nos dice que:

El constructivismo, en un plano más humilde, vino al mundo para hacernos ver que nuestro conocimiento es construido imperfectamente desde bloques que solo pueden catalogarse como reflejos o creencias. En el constructivismo no hay ideas “puras”. La cognición humana no es el edificio perfecto de ideas básicas que se combinan con lógica impecable para formar ideas más complejas. Todo lo que pasa en nuestras cabezas [capacidades naturales] es en esencia un mundo personal [subjetivo] que sorpresivamente se adapta al mundo exterior [contextos intersubjetivos]. Todo lo que se genera en la cognición humana es producto de una combinación de sentimientos, prejuicios y juicios, procesos inductivos y deductivos, esquemas y asociaciones, representaciones mentales que juntos nos dan elementos para resolver nuestros problemas. Este “juntar” es construir estructuras de [sentido y] significado, y la manera de ‘juntar’, es altamente personal [y social], algo que realmente no se puede enseñar, sino que se tiene que dejar al individuo [ser humano] a que lo construya y una vez que lo ha construido monitorear si esta clase de construcción tiene coherencia con lo real (pp. 13-14).

El constructivismo, desde el punto de vista del desempeño pedagógico de los maestros, genera un cambio en la concepción que se ha tenido de ellos como poseedores de verdades universales (¿conocimientos, certeza...?) y de los estudiantes como destinatarios pasivos de estas. Por el contrario, a partir del constructivismo se concibe que en el proceso educativo los maestros son mediadores culturales que orientan, guían, acompañan y fomentan en los estudiantes el análisis crítico de la información y la confrontación de enfoques y metodologías para construir conocimientos, con el fin de generar en ellos habilidades intelectuales, emocionales y procedimentales, que les permitan dar cuenta de sus aprendizajes y tener desempeños con calidad frente a problemas específicos en contextos socioculturales determinados.

Para abreviar, desde lo pedagógico, el enfoque constructivista requiere múltiples tareas para rediseñar los procesos de formación y desarrollo humano integral de los estudiantes; una de estas: el cambio en las metodologías de enseñanza-aprendizaje que debe fundamentarse en el reconocimiento de los estudiantes como sujetos activos, con saberes previos, visiones de mundo y formas de actuar en él, que les permita en los escenarios educativos el análisis de información, la confrontación y debate de ideas y

de concepciones, el cambio conceptual y el descubrimiento con otros, de los conocimientos requeridos para comprenderse a sí mismos, a los otros, al mundo y a las sociedades, en sus múltiples estructuras y problemáticas a enfrentar y resolver.

Desde este enfoque del conocimiento, es necesario insistir que en los procesos metodológicos de enseñanza-aprendizaje se requiere partir del reconocimiento de las preconcepciones de los estudiantes, negociar con ellos las propuestas educativas a desarrollar para atender sus necesidades educativas, intereses y expectativas del desarrollo de los contextos socioculturales en los cuales viven, plantear problemas, diseñar proyectos, propiciar el debate respetuoso, despertar el deseo y la pasión por el conocimiento y generar estrategias y procedimientos que posibiliten transformaciones conceptuales, actitudinales, axiológicas y procedimentales en los estudiantes.

Not (1983) plantea que la educación de una persona es la puesta en práctica de medios y mediaciones culturales apropiadas para transformarlo o para permitirle transformarse en el sentido que definen las finalidades que se asignan al proceso educativo. Y propone precisar la perspectiva en la que va a desarrollarse el proceso educativo a partir de un examen crítico, tanto de los métodos hetero-estructurantes con primacía en los objetos de conocimiento -los contenidos-, como de los auto-estructurantes con primacía del sujeto autónomo para la construcción del conocimiento, con el fin de pasar a los métodos inter-estructurantes, en los que el conocimiento se construya en la relación sujetos-objetos frente a problemáticas y temáticas específicas del contexto sociocultural.

2.2.4.3.3. *Enfoque socio-histórico de la pedagogía.*

Martínez Rodríguez (1999), al presentar el fundamento psicológico de la pedagogía, lo hace desde los estudios de Vygotsky (1979), quién se propuso demostrar que todo aprendizaje tiene un origen social, al decir que:

En el aprendizaje, los procesos interpersonales son transformados en procesos intrapersonales. Todas las funciones en el desarrollo cultural del niño aparecen dos veces: primero en el ámbito social y luego en el ámbito individual; primero entre las personas (interpsicológicamente) y luego dentro del niño (intrapsicológicamente). Esto aplica igualmente al control voluntario de la atención, la memoria lógica y la formación de conceptos. Todas las funciones de alto nivel se originan en relaciones reales entre humanos (p. 94).

A partir de los aportes de Martínez Rodríguez (1999) y de citas específicas de Vygotsky (1979), presentamos una síntesis sobre este enfoque que se puede puntualizar así:

- » Desde los primeros momentos de la inteligencia práctica del niño (ejemplo: halar una cuerda para obtener un dulce atado en el otro extremo) se constata que “el sistema de actividad del niño está determinado en cada etapa específica, tanto por su grado de desarrollo orgánico como por su grado de dominio de los instrumentos” (como se citó en Vygotsky, 1979, p. 42).

- » Los seres humanos, desde las funciones psicológicas proporcionadas por la herencia, van elaborando conductas producto del empleo de operaciones mentales interiorizadas con signos, “que son el producto de condiciones específicas del desarrollo social” (como se citó en Vygotsky, 1979, p. 68).
- » El desarrollo de las personas no es un simple despliegue de un sistema de actividad interno, orgánicamente determinado por la herencia, sino que

surgen del uso de medios artificiales y la transición a la actividad mediática cambia todas las funciones psicológicas, al tiempo que el uso de herramientas ensancha de modo ilimitado las actividades dentro de las que operan las nuevas operaciones psicológicas (como se citó en Vygotsky, 1979, p. 92).
- » La experiencia social del niño nace de la imitación que realiza de la forma como los adultos usan las herramientas y los objetos; al repetir las experiencias va logrando versiones diferentes a partir de las cuales internaliza los rasgos comunes y olvida las diferencias. Y conforme desarrolla experiencias va adquiriendo modelos de comprensión. “Modelos que representan un diseño acumulativo de todas las acciones similares; al mismo tiempo, son también un indicio de los posibles tipos de acción en el futuro” (como se citó en Vygotsky, 1979, p. 44). Así mismo, es necesario advertir que el desarrollo del lenguaje juega un papel importante en la organización estructural de la actividad práctica del niño.
- » La inteligencia práctica y el uso del lenguaje pueden desarrollarse de manera independiente, pero la esencia de la conducta humana compleja, característica de los adultos, se encuentra en la interacción dialéctica de ellas.
- » Como se citó en Vygotsky (1979), el ser humano manifiesta dos tipos de funciones psicológicas: elementales (FPE) y superiores (FPS). Las primeras son aquellas heredadas por la genética de la especie y en particular de nuestros padres; son un conjunto de respuestas innatas o adquiridas a los estímulos que nos proporciona el ambiente, comúnmente denominadas reflejos. Las segundas se adquieren mediante la interacción social que establece cada ser humano con su grupo cultural de referencia; invariablemente estarán cargadas de la función semiótica (signo-significante) y se desarrollarán en la medida que el individuo ejerza control consciente y voluntario sobre una determinada función (v. gr.: pensamiento).
- » Las funciones psicológicas superiores se adquieren y se desarrollan al interior de una sociedad, la cual está reconocida por sus logros culturales, producto de los procesos socio-históricos, comunitarios y étnicos, mediante los que se fueron generando maneras adecuadas de interactuar entre las personas y de ellas con la naturaleza.

- » Como se citó en Vygotsky (1979) “toda función psicológica superior (FPS) aparece dos veces en el desarrollo cultural del niño, primero a nivel interpsicológico (social) y luego a nivel intrapsicológico (individual)” (p. 48), lo cual puede verificarse en el lenguaje, la atención voluntaria, la memoria lógica y la formación de conceptos, entre otros aspectos del comportamiento del niño.
- » Se denomina internalización a la reconstrucción interna en la psique del aprendiz a una operación externa producto de un episodio de aprendizaje. Como se citó en Vygotsky (1979), el proceso de internalización consiste en una serie de transformaciones:

Una operación que inicialmente representa una actividad externa, se reconstruye y comienza a suceder internamente gracias al empleo de la función semiótica, que permita la reorganización de la inteligencia práctica del niño hasta llevarla a la inteligencia abstracta del adulto. Un proceso inter-personal (social) queda transformado en otro intra-personal (mental) (...) La transformación de un proceso inter-personal en un proceso intra-personal es el resultado de una prolongada serie de sucesos evolutivos. El proceso, aun siendo transformado, continúa existiendo (continuidad) y cambia (discontinuidad) como una forma externa de actividad durante cierto tiempo antes de internalizarse definitivamente (p. 93).

- » Para Vygotsky (1979), el desarrollo era:

Un proceso dialéctico complejo caracterizado por la periodicidad, la irregularidad en el desarrollo de distintas funciones, la metamorfosis o transformación cualitativa de una forma en otra, la interrelación de factores internos y externos, y los procesos adaptativos que superan y vencen los obstáculos con los que se cruza el pequeño (p. 116).

- » Vygotsky (1979) consideraba que cualquier tipo de educación debe centrar su intervención en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP), que es

la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinada por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz (p. 133).

- » Para que el aprendiz sobrepase la Zona de Desarrollo Actual (ZDA), es necesario que se apoye cognoscitivamente en el maestro y compañeros, quienes a partir de estrategias y andamiajes adecuados le potencian la comprensión y apropiación de nuevos conocimientos para lograr la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). El andamiaje se puede generar con el uso afectivo y efectivo del lenguaje, la interacción dialógica con preguntas de diversa índole que inciten la reflexión, la creación de hipótesis y contra hipótesis, la construcción de inferencias y respuestas a preguntas problematizadoras, que permitan retroalimentar sus conocimientos.

- » Los seguidores del enfoque sociocultural consideran que todo conocimiento debe preceder al desarrollo evolutivo, puesto que la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) “define aquellas funciones que todavía no han madurado, pero que se hallan en proceso de maduración, funciones que en una mañana próxima alcanzarán su madurez y que ahora se encuentran en un estado embrionario” (Vygotsky, 1979, pp. 133-134).
- » La apropiación cognitiva sobre lo real requiere la interacción social de dos sujetos cognoscentes: novato y experto (proceso intersíquico). En la medida en que el aprendiz internalice el nuevo objeto de conocimiento, reorganiza su sistema de funciones psicológicas superiores y construye nuevos esquemas y modelos para interactuar y transformar la realidad (proceso intrapsíquico). Para Vygotsky (1979), “el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean” (p. 136).
- » Las formas culturales de conducta, el empleo del lenguaje y la función semiótica, posibilitarán la reconstrucción de la actividad psicológica, que se manifestará en un salto cualitativo hacia mejores estadios evolutivos de carácter individual y, posteriormente, a estadios sociohistóricos mejores.
- » Para Vygotsky (1979), la teoría sociohistórica sustenta que el aprendizaje siempre debe anteceder al desarrollo, puesto que

el aprendizaje despierta una serie de procesos evolutivos capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Una vez se han internalizado estos procesos, se convierten en parte de los logros evolutivos independientes del niño (p. 138).

Lo anterior no significa que el aprendizaje sea equivalente al desarrollo; sin embargo, cuando este es un aprendizaje organizado que ha modificado las estructuras mentales con transformaciones cualitativas, se convierte en desarrollo mental. Esta hipótesis establece la unidad dialéctica entre aprendizaje y los procesos de desarrollo interno. Tal concepción de desarrollo contrasta totalmente con la epistemología genética de Piaget (1970), quien consideraba el desarrollo evolutivo del ser humano como un desarrollo lineal y acumulativo hacia nociones de diferente índole, cada vez mejor equilibradas.

2.2.4.3.4. *Enfoque de la pedagogía para la comprensión.*

Este enfoque se fundamenta en los procesos investigativos de David Perkins y Howard Gardner.

Gadner (1983), profesor de Cognición y Educación, es reconocido por la *teoría de las inteligencias múltiples*; entendió la comprensión como posibilidad de utilizar el conocimiento adquirido para aplicarlo apropiadamente en nuevas situaciones; y la comprensión profunda como disciplina que permite explicar el por qué ocurren ciertos fenómenos, con el fin de plantear nuevas soluciones.

Perkins (2005), utilizando una metáfora, nos dice que el aprendizaje para la comprensión es más aprender a aprender que aprender acerca del aprendizaje sobre un área del conocimiento; en otras palabras, es “aprender a aplicar el conocimiento para desenvolverse en un contexto determinado, que aprender sobre un objeto de estudio o disciplina” (p. 9). Y Coloma Tirapegui (2012) también plantea que, en la *pedagogía para la comprensión*, el aprendizaje es más desarrollar la propia comprensión y encontrarle conexiones con la vida cotidiana, que saber o conocer lo que los otros han creado como conocimiento.

En la pedagogía para la comprensión, la metodología educativa debe posibilitar un marco conceptual que aborde, según Stone Wiske (1999), las respuestas a las siguientes preguntas: ¿Qué tópicos vale la pena comprender? ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos? ¿Cómo podemos promover la comprensión? ¿Cómo se puede averiguar lo que comprenden los estudiantes? (pp. 95-169).

Esta pedagogía propone los siguientes componentes para el desarrollo de un proceso educativo:

Tópicos generativos: son los temas o materias centrales para el dominio de una disciplina, se caracterizan por ser interesantes para los estudiantes y los maestros, y son ricos en conexiones con experiencias previas de los estudiantes e ideas importantes de la disciplina.

Metas de comprensión: son los hilos conductores que orientan las reflexiones y los procesos de aprendizaje de los estudiantes; representan lo que se debe comprender en un tiempo determinado. Se pueden expresar en preguntas relacionadas con los desempeños de quienes aprenden. Estas metas responden a los cuatro aspectos a tener en cuenta en el proceso de aprendizaje: intencionalidades (¿para qué?), contenidos (¿qué?); métodos (¿cómo?) y formas de comunicación de los actores del proceso educativo (¿con quiénes?); según contexto y audiencia.

Desempeños de comprensión: son las prácticas o actividades interesantes que permiten al estudiante aplicar, ampliar, sintetizar y demostrar lo que ha comprendido. Constituyen la esencia del proceso de comprensión en el que los estudiantes usan estilos de aprendizaje y formas de expresión para realizar prácticas que den cuenta de las metas de comprensión. En otras palabras, es un compromiso reflexivo con tareas que entrañan un desafío, pero que se pueden realizar. Los desempeños de los estudiantes demuestran la comprensión que alcanzan sobre una temática o problemática, con el fin de llevarla más allá de lo que saben; es decir, cuando son capaces de actuar por sí mismos frente a un problema específico de la vida cotidiana.

Los desempeños de comprensión deben tener una secuencia lógica de trabajo entre maestro y estudiantes: exploración del tópico -fase de motivación intrínseca-, expresión de preconcepciones -curiosidades-, potenciación de intereses con otros temas o problemas relacionados -investigación- y ejecución de proyectos personales de síntesis que demuestren el nivel de comprensión de las metas propuestas y de competencia frente a situaciones de la vida cotidiana.

Valoración diagnóstica continua: es el seguimiento permanente que el estudiante y el maestro realizan al proceso de comprensión, a partir de criterios claros y públicos en relación con las metas de comprensión. Esta evaluación es, en sí misma, un proceso de asesoría y valoración constante de los desempeños de los estudiantes; se caracteriza por la reflexión, la comunicación y la retroalimentación permanente de aprendizajes de los estudiantes.

Este enfoque busca romper con el paradigma tradicional de la educación, concebido como transmisión de información -conocimientos de otros-, hacia el desarrollo de las comprensiones disciplinares y construcción de conocimientos por parte de los mismos estudiantes con el acompañamiento del maestro, para poder explicar, comparar, predecir y entender lo real y, poder luego, proponer soluciones a problemas específicos de su contexto social y cultural.

Para lograr la comprensión, el maestro cumple un rol fundamental: por un lado, debe ser un provocador permanente que plantee preguntas y cuestionamientos para despertar el interés, la curiosidad y generar nuevas reflexiones en los estudiantes. Por otro lado, debe presentar creativamente el contenido del curso y combinar diferentes estrategias didácticas que permitan la comprensión del estudiante; esto significa que un mismo tema requiere ser desarrollado integralmente de diferentes formas y desde distintos puntos de vista.

2.2.4.3.5. *Enfoque de la pedagogía dialogante.*

Este enfoque parte del reconocimiento de las capacidades naturales que identifican a un ser humano, es decir, del “sujeto que siente, actúa y piensa” (Wallon, 1987, p. 65) y que desarrolla estas capacidades a partir del papel que cumple en la construcción del conocimiento de manera activa e interestructurada, en la que utiliza el diálogo con los que son sus maestros y compañeros de viaje en los procesos educativos. Los aprendizajes así obtenidos posibilitan el desarrollo de habilidades para ser demostradas como competencias frente a problemáticas específicas del contexto sociocultural en el cual vive, en interrelación e interdependencia con otros contextos.

Son principios de la pedagogía dialogante: primero, el fin último de los procesos educativos es la formación y el desarrollo humano integral de los estudiantes; segundo, la cultura académica (campos y áreas del conocimiento) es el medio a partir de cual el maestro puede realizar mediaciones pedagógicas con los estudiantes; tercero, el maestro también es un mediador cultural para posibilitar el diálogo pedagógico que potencie las capacidades de los estudiantes y el desarrollo de habilidades cognitivas, actitudinales y procedimentales.

De ahí que, se requiere “un modelo que concluya que la finalidad de la educación no puede estar centrada en el aprendizaje, como desde hace siglos ha creído la escuela [instituciones educativas], sino en el desarrollo” (De Zubiría Samper, 2006, p. 194). Se requiere un modelo pedagógico dialogante que potencie el desarrollo de las capacidades humanas (pensar, sentir y actuar), con las cuales puede construir sentido (comprensión) y significado (explicación) de sí mismo, el mundo y la sociedad, lo que a la vez posibilita transformaciones y trascendencias hacia mundos más humanos y posibles de convivencia

armónica (competencias ciudadanas), mayor desarrollo cognitivo (competencias científicas) y mejores desempeños frente a las problemáticas de la vida cotidiana y del mundo del trabajo (competencias laborales).

Sin embargo, también es necesario advertir que el estudiante en el proceso educativo necesita trascender por sí mismo, y ser inteligente en la interacción con otros para construir mundos más humanos y posibles en contextos socioculturales determinados, como lo plantea Valery (1990). De Zubiría Samper (2006), basado en Feuerstein, plantea que “en su acepción más genérica, la inteligencia es la modificabilidad permanente de la capacidad adaptativa; modificabilidad que es diferente entre individuos, entre culturas y entre situaciones (p. 209). Modificabilidad que también puede ser negativa cuando no se tienen procesos educativos con mediadores culturales de calidad.

De ahí la importancia de tener en los procesos educativos mediadores culturales de calidad (padres, hermanos, familia, maestros, compañeros, medios de comunicación, el internet, textos, literatura, entre otras fuentes) Es decir que, en los procesos educativos los maestros necesitan estimular la modificabilidad positiva de las estructuras conceptuales, actitudinales y procedimentales de los estudiantes.

En el enfoque dialogal el énfasis está en el desarrollo humano integral, en el papel de los mediadores culturales de calidad, en la contextualización social y cultural para determinar intencionalidades educativas pertinentes y el papel preponderante que debe tener el diálogo pedagógico, activo e inter-estructurante para posibilitar procesos educativos basados en la interacción y el trabajo cooperativo entre maestros y estudiantes. Al respecto, De Zubiría Samper (2006) expresa: “las ideas, los valores y la praxis social e individual provienen de la interacción interestructurante entre el individuo y el medio en un contexto histórico y cultural determinado” (p. 205).

En síntesis, el paradigma de la pedagogía dialogante se basa, según De Zubiría, Samper (2006) en postulados, tales como:

Primer postulado (sobre los propósitos de formación). La función esencial de la Institución Educativa consiste en garantizar el desarrollo *cognitivo, valorativo y praxiológico* de los estudiantes.

El desarrollo cognitivo debe estar de acuerdo con los aportes del constructivismo (Piaget) y de la pedagogía histórico-social (Vygostky). El conocimiento se concibe como proceso de construcción social intersubjetiva, en el que se debe tener en cuenta la zona de desarrollo próximo (función social intersubjetiva) como posibilitadora del tránsito hacia la zona de desarrollo real (función individual intrapsíquica) de cada ser humano. Sin olvidar lo que plantea Vygostky (1988) “en el desarrollo psíquico del niño toda función aparece en escena dos planos: primero, en el social y luego en el psicológico; primero entre las personas como una categoría intersubjetiva y luego dentro del niño como una categoría intrapsíquica” (p. 48).

El desarrollo valorativo y praxiológico. De Zubiría Samper (2006) plantea que este desarrollo consiste en:

Formar seres humanos más libres, más éticos, más autónomos, más interesados, más solidarios y más comprometidos consigo mismos y con los demás. Seres más integrales (...) la comprensión humana necesita apertura, simpatía y generosidad; en especial la comprensión de los sujetos (p. 220).

Hoy día se habla de posibilitar los procesos educativos basados en la reflexión y construcción de proyectos de vida individual y social, el reconocimiento y valoración integral de la dignidad del ser humano y la potenciación de capacidades para amarse y cuidarse a sí mismos y a los demás, inteligencia intra e interpersonal (Gardner, 1983). También la pedagogía del amor, tal como fue planteada en la introducción de este texto, hace sus aportes al desarrollo valorativo del ser humano al plantear que “el hombre es un proyecto de amor y es este, precisamente, el gran aporte cultural del cristianismo: el hombre es tal, en la medida que va madurando en amor y por amor” (Vives Aguilera, 2002, p. 27).

Otro aporte sobre el desarrollo valorativo, lo plantea De Zubiría Samper (2006), con base en el texto de Morín, Roger y Motta (2003), así:

La odisea de la humanidad sigue siendo desconocida, pero la misión de la educación planetaria, no es parte de una lucha final, sino de la lucha inicial por la defensa y el devenir de nuestras finalidades terrestres: la salvaguardia de la humanidad y la prosecución de la hominización (p. 140).

En el momento del encuentro entre maestros y estudiantes, planteado por la pedagogía para la comprensión, más allá del reconocimiento del otro en su dignidad humana, es la oportunidad para establecer consensos entre maestro y estudiantes sobre los objetos de estudio que es necesario convertir en objetos de conocimiento, ya por una necesidad educativa común de los estudiantes, los intereses personales comunes o por las demandas del contexto sociocultural en el que se encuentra la institución educativa. Este momento es fundamental para reconocer saberes previos, analizar estándares curriculares esenciales propuestos para el nivel educativo en que se encuentran los estudiantes y para descubrir si dichos conocimientos serán o no significativos para ellos frente a la cotidianidad que viven y para su posterior desempeño social.

Segundo postulado (sobre los contenidos). La institución educativa debe trabajar contenidos cognitivos, valorativos y procedimentales. El momento de ver el enfoque de la pedagogía para la comprensión está relacionado con la selección, organización y distribución consciente de contenidos de la cultura, que tengan validez y pertinencia para generar aprendizajes significativos en los estudiantes. En ese sentido, estamos frente a la importancia de la lectura cuando esta se concibe más allá de la decodificación de significados de las palabras, hacia el desarrollo del pensamiento para verificar hipótesis, rastrear supuestos, validar intuiciones y estructurar proposiciones lingüísticas que se ligen a las estructuras mentales y socioafectivas del sujeto (Van Dijk, 2000). De ahí que leer, dice De Zubiría Samper (2006), “es un proceso interactivo y dialogante y no simplemente un proceso de convertir códigos en proposiciones. Por ello, dependiendo de sus intenciones, necesidades, conocimientos, actitudes, deseos, sentimientos y competencias cognitivas, diversos lectores leen de diversa manera un mismo texto” (p. 224).

Tercer postulado (sobre las estrategias metodológicas). Las estrategias metodológicas deben ser interestructurantes y dialogantes para desencadenar el papel activo de los estudiantes en el proceso educativo, tanto en la mediación cultural positiva que realiza el maestro, como en la que realizan, ellos mismos entre sí y con el maestro, a partir de las estructuras cognitivas, valorativas y procedimentales.

En un modelo dialogante, el maestro tendrá que tener las competencias inductivas, deductivas, argumentativas y abductivas requeridas, así como la comprensión lectora que le permita la interpretación crítica de textos y formulación de hipótesis, con el fin de jalonar la zona de desarrollo próximo de los estudiantes, tanto a nivel cognitivo y afectivo como praxiológico. De otro lado, la función esencial de los estudiantes es la de ser activos en el trabajo en equipo y en el diálogo grupal con el maestro y los demás compañeros, para confrontar ideas, debatir conceptos, presentar y analizar propuestas o alternativas de solución a problemáticas determinadas, entre otros procesos cognitivos. En síntesis, uno de los fines de la pedagogía dialogante es que cada estudiante en la interacción con sus compañeros comprenda los objetos de conocimiento, sepa por qué y para qué los aprehende y conozca las razones que justifican la elección de las actividades seleccionadas para construir sus conocimientos, conseguir las metas y trascender su existencia.

En la pedagogía dialogante, el maestro es un representante y mediador de la cultura, el medio para que el estudiante (logre el fin último del proceso educativo) acceda a esta y, a partir de allí, con otros seres humanos en contextos socioculturales específicos, logre su formación y desarrollo humano integral, mediado por el maestro y la cultura.

Por último, el desarrollo praxiológico del ser humano, de acuerdo con los aportes de la pedagogía para la comprensión y de la pedagogía dialogante, es el momento del hacer y trascender del estudiante -después de pasar por varias etapas en el proceso educativo-; es el espacio del encuentro con el otro -maestro y compañeros-, para compartir intereses comunes frente a objetos de conocimiento determinados; el momento del ver en la tradición cultural qué contenidos merecen ser seleccionados, organizados y distribuidos conscientemente entre los actores del proceso educativo, porque siguen teniendo validez y pertinencia para lograr las intencionalidades educativas propuestas; el momento del comprender, entre maestros y estudiantes, los contenidos de la cultura seleccionados, para superar las necesidades educativas, dar satisfacción a intereses y atender las expectativas del desarrollo sociocultural. Es decir que, los estudiantes al dar cuenta de la comprensión y explicación de los objetos de conocimiento trabajados, podrán aplicar sus aprehendizajes frente a problemáticas específicas (desempeño cognitivo, actitudinal o procedimental), con el fin de intervenirlas, solucionarlas o transformarlas.

2.3. Didáctica

En el último apartado del texto "Ciencia con consciencia" de Morín (1984) denominado: Teoría y método, se plantean ideas del pensamiento complejo que aprovechamos para dar cuenta de algunas relaciones entre educación, pedagogía y didáctica.

Históricamente, la educación ha sido considerada una práctica social, sobre la cual se han construido múltiples teorías en relación con cosmovisiones de las personas que la reflexionan y experimentan. Por tanto, las teorías sobre la educación son diversas y complejas como lo son las personas, sociedades, contextos, paradigmas, preguntas y finalidades que con esta se persiguen.

En general se acepta que la pedagogía da cuenta de la reflexión rigurosa y experimentación sistemática sobre las preguntas que se puedan hacer los investigadores para fundamentar y orientar la realización de un proceso educativo, en un contexto sociocultural determinado y desde un paradigma e interés específico. Y cuando las preguntas se refieren al *cómo*, las personas -maestros y estudiantes- han de realizar las intervenciones en el proceso educativo para poner en funcionamiento las teorías planteadas sobre la educación; se requiere así de la didáctica, entendida como método, que, para ser puesto en acción, según Morín (1984), “requiere estrategia, iniciativa, invención, arte” (p. 363), que posibilite lograr las intencionalidades educativas planteadas. Sin embargo, hay que advertir, como lo hace Morín (1984) en los siguientes apartados de su texto, que:

El método no se reduce al corpus de recetas, de aplicaciones cuasi mecánicas que tiende a excluir a todo sujeto de su ejercicio (...) el método es praxis fenoménica, subjetiva, concreta que necesita de la generatividad paradigmática/teórica, pero que a su vez regenera la generatividad. En ese sentido, la teoría no es el fin del conocimiento, sino un medio-fin inscrito en una recursión permanente (...) aquí, la teoría no es nada sin el método, la teoría casi se confunde con el método o más bien teoría y método son los dos componentes indispensables del conocimiento complejo. El método es actividad pensante y consciente del sujeto (pp. 363-367).

El método es actividad pensante en cuanto estrategia -planeación de la acción educativa-, y consciente en cuanto las intervenciones didácticas deben responder, por un lado, a las necesidades e intereses de los estudiantes -educación integral- y, por otro lado, a las demandas y expectativas del desarrollo social y cultural -educación contextualizada y pertinente-.

De ahí que la didáctica tiene un carácter teórico-metodológico de acuerdo con concepciones sobre educación, sociedad, ser humano, conocimiento y cultura, en las que se fundamenta, el momento histórico-político en el cual se construye y las teorías de las cuales recibe aportes, entre ellas, las denominadas ciencias de la educación.

Cabe destacar que la didáctica es la disciplina que articula la teoría y la práctica en el acto pedagógico. Al respecto, Medina y Mata (2009), en el texto “Didáctica General”, plantean que:

La Didáctica es una disciplina de naturaleza-pedagógica, orientada por las finalidades educativas y comprometida con el logro de la mejora de todos los seres humanos, mediante la comprensión y transformación permanente de los procesos sociocomunicativos, la adaptación y desarrollo apropiado del proceso de enseñanza-aprendizaje (p. 7).

Así mismo, Sevillano García (2005), en su texto “Didáctica en el siglo XXI”, cita los aportes de varios autores sobre las concepciones, clasificaciones y tendencias de la didáctica, como lo ilustra la figura 1.

Figura 1. Aportes a la didáctica

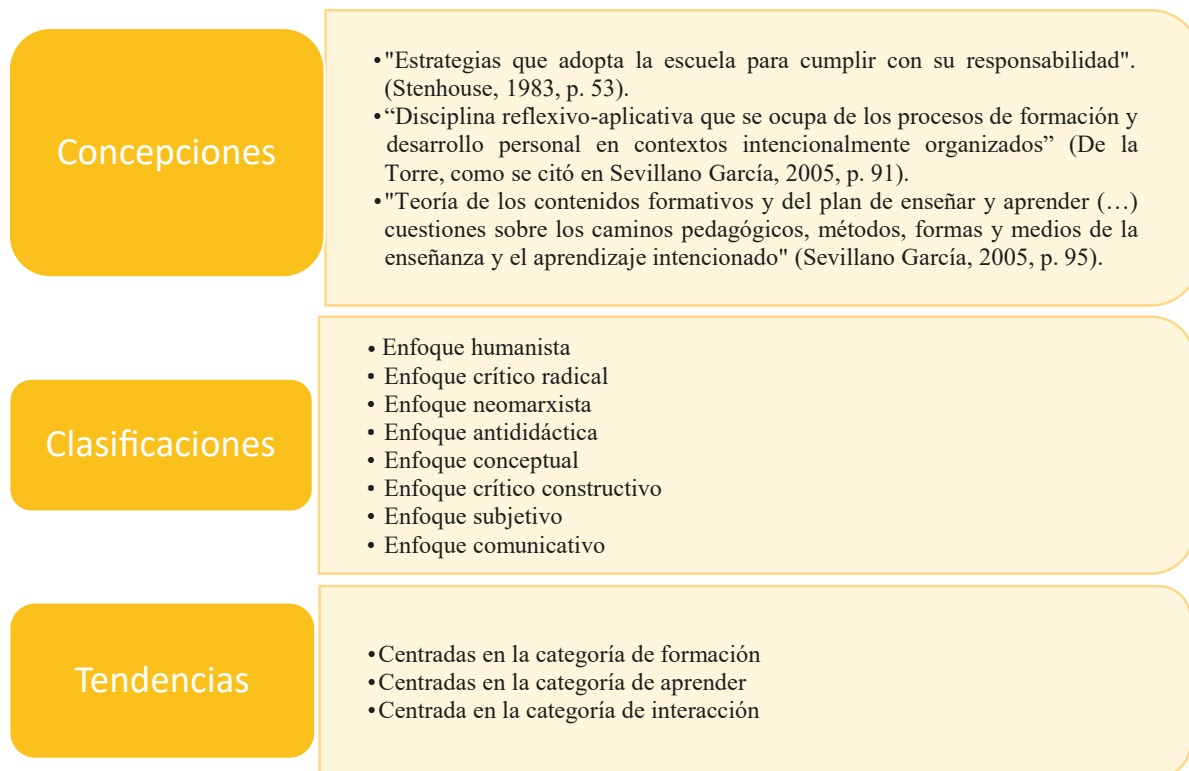


Figura 1. Adaptado del texto de Sevillano García (2005, p. 124).

Concluye Sevillano García (2005) que la didáctica es la: "ciencia teórico-normativa que guía de forma intencional el proceso optimizador de la enseñanza-aprendizaje, en un contexto determinado e interactivo, posibilitando la aprehensión de la cultura con el fin de conseguir el desarrollo integral del estudiante" (p. 97).

Es evidente que hay tantas concepciones, clasificaciones y tendencias didácticas cuantos autores la han estudiado o sistematizado, producto de sus investigaciones sobre el cómo planear, desarrollar y lograr las intencionalidades educativas. En ese sentido, la didáctica es pensar tanto las finalidades de la educación -teoría-, como las estrategias, iniciativas e invenciones -método- que el maestro requiere disponer para lograr la formación y el desarrollo humano integral de los estudiantes.

De ahí que en la contemporaneidad se acepta que la didáctica es una disciplina que implica tanto teoría como método, en la medida en que explica el cómo lograr las intencionalidades educativas propuestas, cómo establecer las relaciones con todos los componentes que se seleccionen y organicen para realizar el proceso educativo y como generar una *metodología*, que sea la más adecuada de acuerdo con las necesidades educativas e intereses de los estudiantes y las expectativas del desarrollo del contexto social y cultural.

Por tanto, la didáctica no se reduce a la explicación y aplicación de un método específico de una de las áreas del conocimiento en las que se ha organizado la cultura (ciencias, disciplinas, humanidades, filosofía, técnicas, tecnologías, artes), esta también tiene que ver con los ambientes de aprendizaje basados en el respecto a la dignidad humana, la vivencia de los valores humanos y la comunicación asertiva entre maestros y estudiantes. En síntesis, la didáctica se hace praxis en el acto pedagógico, en el cual se articulan: concepción sobre la educación, principios pedagógicos, estrategias didácticas, criterios curriculares y evaluativos y área del conocimiento -cultura- que comparte el maestro con los estudiantes.

2.3.1. El acto pedagógico

La estructura curricular de una propuesta educativa en la contemporaneidad contiene el diseño curricular y el acto pedagógico. El diseño curricular está constituido por las intenciones y contenidos de un proceso educativo, compuesto por: a) necesidades, intereses y expectativas, b) objetivos y competencias, c) áreas del conocimiento -cultura-, y d) contenidos. El acto pedagógico es el campo aplicado de la educación, relacionado con: a) actividades a realizar entre el maestro y los estudiantes -metodología-, b) medios técnicos y tecnológicos a utilizar, c) formas de organización de los participantes, y d) criterios de evaluación.

Por su parte, Gallego Badillo (1995) esboza que los principales aspectos o componentes a tener en cuenta en un proceso de enseñanza-aprendizaje -acto pedagógico- son: “el maestro (yo), los estudiantes (ellos) y la cultura (esto)” (p. 80), Estos aspectos, como se explica a continuación, son descritos por Gallego Badillo (1995), quien se basa en los aportes de autores reconocidos por su producción pedagógico-didáctica y curricular.

2.3.1.1. El “yo” del acto pedagógico: el maestro.

Este aspecto está en relación con la función que el maestro cumple con la docencia. La calidad de esa función depende de la formación de él como profesional de la educación (en pedagogía, didáctica, currículo y evaluación); su dominio del campo o área de conocimiento (estructura epistemológica, metodológica e investigativa y la relación con otros campos o áreas del conocimiento); y su responsabilidad social como intelectual de la cultura, de acuerdo con las demandas y tendencias contemporáneas del desarrollo humano, social y cultural.

Por ello, el acto pedagógico de un maestro que no posea formación en las disciplinas de la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación, será intuitivo, rutinario y poco eficaz ante el logro de los aprendizajes y de las competencias integrales en los estudiantes. En ese sentido, los maestros necesitan comprender las diversas teorías de las anteriores disciplinas (campo conceptual) y competencias comunicativas reconfiguradas en competencias pedagógicas integrales (campo de aplicación), para realizar el acto pedagógico (Guerra Montoya, 2011b, pp. 4-5).

2.3.1.2. El “ellos” del acto pedagógico: los estudiantes.

Este aspecto requiere de la formación de los maestros en las estrategias para gestionar los procesos educativos que realizan los distintos actores de la comunidad educativa. Estrategias que están en relación con el *cómo aprenden los seres humanos* (didácticas generales) y cómo acceden a un campo del conocimiento específico (didácticas específicas). La didáctica general está enmarcada en dos enfoques: la didáctica como ambiente de aprendizaje y la didáctica como proceso comunicativo (Guerra Montoya, 2011b, p. 5).

La didáctica como método, recordando a Morín (1984) es “actividad pensante y consciente del sujeto” (p. 367), en este caso del maestro, que requiere: “estrategia, iniciativa, invención, arte” (p. 363) para que los estudiantes comprendan los conocimientos y puedan apropiárselos teniendo en cuenta: el método o métodos más adecuados para acceder a estos, un ambiente de aprendizaje agradable y un proceso comunicativo basado en el diálogo intersubjetivo, el deseo de conocer, el respeto a la dignidad humana y la vivencia de los valores.

Lo que implica para los maestros, *desde la enseñanza*, traducir el conocimiento específico del lenguaje científico y formalizarlo al lenguaje escolar y, para los estudiantes, permanecer en una actitud psicológica cognoscente, para ir comprendiendo las estructuras formales (tecnolecto) del campo del conocimiento que están aprendiendo. Desde la *transformación intelectual*, mantener una actitud pensante y crítica entre el maestro y los estudiantes que les posibilite la transformación de sí mismos y de las condiciones del contexto sociocultural en el cual viven. Y desde la *formación y desarrollo humano integral*, articular y desarrollar las capacidades naturales de los seres humanos: el pensar, el sentir y el actuar, para generar aprendizajes -habilidades- que les permitan un desempeño -competencias- integral y con calidad frente a problemáticas específicas de un determinado contexto sociocultural.

En ese sentido, los tres objetos de conocimiento que históricamente se le han asignado a la pedagogía están en evolución hacia una concepción de la educación que integre la enseñanza (método hetero estructurante, en relación con la finalidad de la educación centrada en la asimilación y acomodación de conocimientos -contenidos- de las áreas en las que se ha organizado la cultura); la transformación intelectual (método auto estructurante dirigido al desarrollo de la capacidad del ser humano de pensar por sí mismo) y la formación y desarrollo humano integral e interdisciplinario (método inter-estructurante enfocado hacia el trabajo intersubjetivo de los seres humanos para la potenciación de sus capacidades naturales, con el fin de generar conocimientos que les posibilite el proceso de generación de sentido -comprender- y significado -explicar- de sí mismos, el mundo, la sociedad y la cultura).

2.3.1.3. El “esto” del acto pedagógico: la cultura.

Sobre este aspecto se plantea que no solo debe entenderse como disciplinas y ciencias para realizar un proceso educativo; la cultura es más vasta y compleja, comprende todos los campos del conocimiento que históricamente han sido construidos. En la contemporaneidad, la cultura se entiende como: desarrollo de la segunda naturaleza humana, que proviene de la primera, la biológica, en la cual se manifiestan las capacidades naturales del pensar, sentir y actuar de los seres humanos. Capacidades que, al ser

potenciadas por la educación, permiten a las personas la construcción de conocimientos, después de haber sido reconocidos y validados socialmente. En los procesos educativos, los contenidos a trabajar son todos los de la cultura y no únicamente disciplinas y ciencias (Guerra Montoya, 2011b, p. 5).

En ese sentido, Gimeno Sacristán y Pérez (2009), en el texto “Comprender y transformar la enseñanza”,

plantean que:

El curriculum como selección de cultura sirve a una sociedad o a una visión de cómo ha de ser ésta y se determina a través de un proceso social en el que juegan condicionamientos económicos, políticos, presiones de grupos de especialistas y algunas ideas sobre el valor de dicha selección para el desarrollo individual y el colectivo humano (p. 178).

Es claro que las nuevas demandas para la formación y el desarrollo integral de las personas, en contextos sociales específicos, han generado nuevas intencionalidades educativas y nuevos procesos de construcción del conocimiento, que a la vez propician una nueva concepción y desarrollo de la didáctica desde distintas vertientes: educativas, pedagógicas, curriculares, evaluativas y epistemológicas, que responden a sistemas ideológicos, políticos, económicos y culturales. Didáctica que no puede excluir la profesionalidad del maestro en las obligaciones consigo mismo y con los estudiantes, para la construcción de proyectos de vida personales, sociales y culturales, de transformación y mejoramiento continuo. Al respecto, Ávila Penagos (2007) expresa: “de hecho, todo educador tiene alguna imagen de su práctica. Pero casi nunca, muy rara vez, vuelve sobre ella para trabajarla conscientemente” (p. 189).

Para simplificar, el trabajo didáctico en la contemporaneidad debe girar en relación con los postulados de los enfoques pedagógicos que en el siglo XXI han generado reflexiones en relación al ser humano integral (teorías humanistas), la epistemología del conocimiento (teorías constructivistas) el desarrollo de tecnologías de la información y la comunicación (teorías tecnológicas, de medios y de mediaciones culturales) y demandas de los contextos sociales y culturales (teorías críticas, reconstructivas y transformadoras). Desde esos postulados se plantean estrategias para la praxis educativa, tales como:

- » Praxis educativa sustentada en el reconocimiento de la dignidad humana, la valoración, el respeto y la coherencia, lo que posibilita el goce de los derechos y el cumplimiento de los deberes por parte de los actores del acto pedagógico, especialmente de los estudiantes, como artífices de aprendizaje y desarrollo humano integral.
- » Reconocimiento de sí mismos, del otro, lo otro y el trascendente, en coherencia con el proyecto educativo institucional, los propósitos de formación, el desarrollo humano integral de los estudiantes y los principios del enfoque-modelo pedagógico. En palabras del Arzobispo Angelo Vincenzo Zani (2018), este enfoque consiste en “un cambio de paradigma en la comunicación pedagógica entre maestros y estudiantes hacia un bien relacional para crecer en humanidad a partir de la realidad misma, que hoy se nos presenta como fractura horizontal” y desde la educación hacia la trascendencia, agrega que se refiere a “la no limi-

tación del hombre a horizontes temporales sino a una vocación eterna como trascendencia a Dios, para encontrar sentido y significado a la existencia humana, que hoy en día se nos presenta como fractura vertical”.

- » Goce del ejercicio responsable de la libertad, de su independencia y capacidad de auto-determinación, para participar y dialogar, consciente y permanentemente, con los demás actores del proceso educativo. Esto es, “cultura del diálogo y de la comunión de la familia humana” (Vicenzo Zani, 2018).
- » Trabajo en equipo y de construcción interdisciplinaria del conocimiento, en relación con la cotidianidad del estudiante, las problemáticas y demandas del contexto social y cultural.
- » Trabajo consciente de actores del proceso educativo, basado en el reconocimiento de diferencias individuales, tipos y ritmos de aprendizaje y experiencias previas de los estudiantes, para valorar, apropiar, construir nuevos conocimientos y ser capaces de validarlos y aplicarlos.
- » Diseño de materiales educativos basados en tecnologías de la información y comunicación (mediadores culturales), que potencien el trabajo colaborativo, análisis, discusión, presentación de propuestas innovadoras y acuerdos intersubjetivos, frente a la construcción del conocimiento; y metodologías de intervención, que posibiliten el mejoramiento de las condiciones de vida y desarrollo humano, social y cultural.
- » Potenciación de interacciones intersubjetivas y dialógicas entre los actores educativos, que generen un proceso permanente de reflexión-comprensión-explicación-aplicación- de conocimientos, con actitud analítica y crítica transformadora, tendientes a la construcción de un nuevo orden social.
- » Desarrollo de actitudes y competencias investigativas en los procesos formativos, orientadas a la intervención y solución de problemas sociales y culturales.

2.4. Currículo

Para el desarrollo de este apartado se tiene en cuenta un documento denominado: “Instructivo elaboración del proyecto docente” (Guerra Montoya, 2011b), construido para documentar el proceso de docencia y aprendizaje del Sistema de Gestión por Procesos de la Universidad Católica Luis Amigó.

2.4.1. Conceptos de currículo.

Hamilton y Gibbons (como se citó en Kemmis, 1993) afirman que el término currículo aparece registrado por primera vez en los países de habla inglesa (en la Universidad de Glasgow en el año 1633) y que se debe abordar tanto desde lo conceptual, como desde lo técnico. Guerra Montoya (2011b) plantea que, desde lo conceptual, está concebido como el recorrido -cursus- que debe hacerse para desarrollar un proceso educativo, en un determinado nivel de la educación. En ese sentido, el término currículum puede entenderse como “teoría sobre la historia del concepto y como técnica de estructuración de los componentes que se tienen en cuenta para planear y luego poner en práctica determinadas metodologías con el fin de desarrollar un proceso educativo” (p. 1).

La palabra currículum, dice Kemmis (1993), con base en los estudios de Hamilton y Gibbons, involucró dos connotaciones:

El ciclo completo y de secuencia de estudios ordenada, referida a la metáfora del progreso en una carrera de atletismo (...). Cuando nosotros utilizamos el término, lo hacemos en un sentido más o menos específico, más o menos relacionado con la historia de la idea, y con mayor o menor comprensión del currículum en relación con las circunstancias sociales, económicas, políticas e históricas del pasado y de nuestra propia época (p. 33).

De otro lado, *currícula* se entendió en los países latinos como el plural neutro de currículum, en relación con los contenidos para realizar el proceso educativo; sin embargo, en el mundo académico latinoamericano se generalizó el término currículo, al cual se le asignan distintos conceptos de acuerdo con los argumentos teóricos y epistemológicos que usan los autores, en razón de sus concepciones sobre el ser humano, la educación, el aprendizaje, el conocimiento, la cultura y la sociedad, entre otras. Del concepto de currículo, resume Guerra Montoya (2011b, p. 2), citando a otros autores:

Currículo es un *sistema* de relaciones entre las instituciones educativas, la sociedad y la cultura (Gimeno Sacristán, 1994; González Agudelo, 1999b y Llinás, 2003). Currículo son las *intencionalidades* de la educación en una determinada sociedad, nombradas como: propósitos (Stenhouse, 1981), objetivos (Johnson, 1967) y metas (Lundgren, 1992 y Zabalza, 1987). Currículo son los *conocimientos* validados socialmente (Bernstein, 1977) o la construcción cultural de los mismos en un proceso educativo (Grundy, 1994). Currículo es la *regulación* de las prácticas educativas que demandan procesos de: selección de *experiencias* (Wheeler, 1967), de *actividades* (Caswell y Campbell, 1935 y Walker, 1973) y de *planeación* de un proceso educativo (Coll, 1987). Currículo es la *reconstrucción* de las prácticas -reflexiones y sistematizaciones- para el mejoramiento de las prácticas educativas (Apple, 1987). Currículo es una *reflexión crítica* para la transformación humana, social y cultural (Stenhouse, 1987, Giroux, 1990 y Apple, 1987).

Ciertamente, los énfasis para dar cuenta del currículo se hacen tanto desde lo conceptual (sistema, planeación, regulación, reconstrucción, reflexión crítica), como desde lo técnico (intencionalidades: propósitos, objetivos y metas; conocimientos; cultura; actividades; y experiencias). En Colombia, el currículo y el plan de estudios se entienden como:

Currículo: conjunto de criterios, planes de estudio, programas, metodologías y procesos que contribuyen a la formación integral y a la construcción de la identidad cultural nacional, regional y local, incluyendo también los recursos humanos, académicos y físicos para poner en práctica las políticas y llevar a cabo el proyecto educativo institucional. Plan de estudios: es el esquema organizado de las áreas obligatorias y fundamentales y de áreas optativas con sus respectivas asignaturas (Ley 115 de 1994, art. 76 y 79).

Estas definiciones determinan los aspectos a tener en cuenta en la construcción de una propuesta educativa que contribuya a la formación integral con identidad cultural: nacional, regional y local. Por demás, se destaca que la ley colombiana describe el currículo tanto desde lo técnico (componentes de la propuesta educativa), como desde lo conceptual (regulación de las prácticas educativas).

2.4.2. Concepciones y códigos curriculares

La historia del currículo está vinculada con la de pedagogía. Lundgren (1992) describe cinco períodos históricos de la pedagogía a partir de los cuales presenta concepciones y códigos curriculares.

2.4.2.1. Código curricular clásico.

El período de formación del concepto inicia con los aportes de la Grecia Clásica, en ella la educación se organizó a partir del “trívium” (gramática, retórica y lógica) y el “quadrivium” (aritmética, geometría, astronomía y física) con la intención de proporcionar: educación intelectual (hombre culto), estética (elocuencia, armonía, orden y equilibrio) y preparación humanista, moral y física (equilibrio mente y cuerpo). Este período puede decirse que se extiende hasta los inicios del siglo XVII con los estudios en la Universidad de Glasgow sobre curriculum y los aportes de Comenius (1632).

2.4.2.2. Código curricular realista.

Período de la educación de masas con una gran influencia de los debates religiosos, filosóficos, sociales y el desarrollo de las ciencias naturales (siglo XVII–XIX), en los cuales la educación dio un gran impulso al estudio de la naturaleza, las lenguas modernas, la geografía, el dibujo, la historia natural, la mecánica, entre otras disciplinas; que impulsan los procesos de industrialización, la comercialización, la administración y la esfera pública, por la demanda de mano de obra calificada. Educación a partir de métodos inductivos y empíricos, basados en el uso de los sentidos, las experiencias prácticas, el trabajo en los laboratorios, el uso del microscopio y material audiovisual.

2.4.2.3. *Código curricular moral.*

Los cambios sociales, económicos y políticos del siglo XVIII y XIX y el gran impulso de los procesos de industrialización, las protestas sociales del proletariado, la tiranía de los Estados absolutos y la pérdida de las libertades individuales, desembocó en la Revolución Francesa y la posterior constitución de los Estados Nationalistas, lo que generó cambios en el currículo para atender la demanda de formación de ciudadanos en el marco de los deberes con el Estado y la religión.

2.4.2.4. *Código curricular racional.*

Denominado período pragmático, caracterizado por una educación fundamentada en: el interés por el individuo y por sus necesidades reales de aprendizaje, en relación con las demandas del contexto social; el reconocimiento de los aportes de la psicología para la cognición y desarrollo de experiencias de aprendizaje; y el desarrollo de la ciencia con criterios de verdad y objetividad, desde una epistemología positivista. Estas características dan cuenta de una educación que tiene como pilar una base racional para cambiar la sociedad.

2.4.2.5. *Código curricular invisible.*

Con la educación de masas surge el control e intervención del Estado y de la sociedad en la estructuración y modificación del currículum, de acuerdo con los campos de producción del discurso educativo por parte de grupos de investigación pedagógica desde diferentes enfoques: antropológicos filosóficos, psicológicos, sociológicos, económicos, políticos, culturales, entre otros. Discursos que, de acuerdo con los intereses de las clases sociales en el poder, determinaban el enfoque de su preferencia para la organización del proceso educativo a partir de leyes y decretos, campo de recontextualización oficial; y que luego, los maestros desarrollan en las instituciones de educación pública y privada como campo de reproducción del discurso educativo. La invisibilidad del currículo está en no poder dar cuenta de las intencionalidades educativas en una comunidad específica, de acuerdo con las demandas de los contextos socioculturales y las necesidades e intereses personales de los estudiantes.

lafrancesco (2003) plantea que los problemas del currículo no están resueltos, ya que:

No podemos dar cuenta de los énfasis en la concepción del currículo ligados a la función social de la educación, las tareas pedagógicas, los planes de estudios, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las actividades escolares, los contenidos de la enseñanza, los métodos de adquisición de los conocimientos, los recursos humanos y físicos de que se vale la educación formal, los planes de estudio con sus programas y asignaturas, los procesos de formación de los educandos, las políticas educativas institucionales, los fines de la educación, los contextos en los cuales se mueven las escuelas y los procesos educacionales (p. 23).

2.4.3. Enfoques curriculares

Vasco Uribe (2001) retoma los aportes de Habermas (1982) sobre los intereses constitutivos del conocimiento: técnico, práctico y emancipatorio, para esbozar los intereses intrateóricos del conocimiento en las ciencias sociales: interés de predicción y control, interés de ubicación y orientación e interés de liberación (p. 28). Con base en estos se explican los enfoques curriculares.

2.4.3.1. Enfoque curricular técnico.

Este enfoque se relaciona con los postulados del interés de predicción y control, propio de las ciencias empírico-analíticas en las que juega un papel primordial la experiencia, la observación y la experimentación, típicas del positivismo y del método hipotético-deductivo, en el que solo tiene validez aquello que es medible, observable y cuantificable.

Llevado esto a los procesos educativos, la estructuración curricular debe partir de la *predicción* de objetivos que permitan derivar los demás componentes de la propuesta educativa (contenidos, metodología y evaluación) y reproducir en la sociedad, a partir de la educación, las directrices del Estado (leyes-decretos), con el fin de mantener el *control* en la estructura social (campo de recontextualización oficial y de reproducción, ya referido antes).

Por tanto, los maestros, desde este enfoque curricular, deben partir de la *predicción* de experiencias desde un conjunto de reglas y procedimientos que aseguren el alcance de los objetivos previstos, mantener el *control* sobre el ambiente de aprendizaje y realizar una evaluación de medición y control.

2.4.3.2. Enfoque curricular práctico.

Está relacionado con el interés de ubicación y orientación de la práctica personal y social, al interior del contexto histórico-cultural en el cual viven los estudiantes. Es un empeño por el análisis de las situaciones de la vida real en un contexto histórico determinado, con el fin de comprender (sentido) y orientar la praxis a partir de la explicación (significado); por tanto, su eje central es la representación de lo real de una manera reflexiva, sistemática, seria y rigurosa. Este interés permite hablar de las disciplinas histórico hermenéuticas (comprender-explicar-comprender).

El empeño práctico experiencial le genera a un ser humano: en un primer momento, un saber previo subjetivo sobre lo real (objetos de estudio de naturaleza material o ideal); y en segundo momento, la posibilidad de obtener conocimiento, al ser confrontado su saber subjetivo con otros seres humanos que también se han dedicado a sus mismos objetos de estudio y conocimiento (investigadores, autores, maestros y compañeros).

En ese orden de ideas, los procesos educativos estructurados curricularmente desde el interés práctico, demandan la selección de intencionalidades educativas de acuerdo con las exigencias del contexto sociocultural de una comunidad específica, y una praxis -metodología- que posibilite la intersubjetividad entre los actores para establecer acuerdos de comprensión y de explicación de los objetos de conocimiento de una determinada área de la cultura (teorías como puntos de referencia). Por tanto, el maestro y los estudiantes son sujetos de comprensión de sentido y de explicación de significado de sí mismos, la sociedad, el mundo y la cultura; para emprender luego, acciones de transformación -desempeños- que posibiliten el cambio en sus propios contextos.

2.4.3.3. *Enfoque curricular crítico.*

Este enfoque se relaciona con el interés de liberación, también conocido como emancipatorio, propio de las disciplinas crítico-sociales; las cuales buscan develar la dependencia y romper las ataduras de unas clases sociales frente a otras. Ataduras de alienación (que se manifiestan a partir del trabajo) y de manipulación (que se manifiestan a partir del lenguaje) de las clases dominantes sobre las clases populares, gracias al poder económico, político y cultural que ostentan y que utilizan para precisar los procesos educativos que deben darse en una determinada sociedad, para mantenerse en el poder y defender sus propios intereses.

El currículo crítico o emancipador de la condición humana busca la libertad y la justicia social a partir de la comprensión (de los sentidos de las falsas conciencias en las que se sustentan los procesos políticos, socioeconómicos y culturales) y explicación de significados de condiciones requeridas para que en la praxis social se puedan dar oportunidades de mejoramiento de condiciones de vida, sustentadas en la libertad y respeto a la dignidad humana.

Un currículo crítico requiere partir de las problemáticas humanas, sociales, económicas, políticas y culturales, entre otras, de la cotidianidad de los contextos en los cuales viven los estudiantes, de sus saberes previos y posiciones frente a ellas y de la jerarquización de las que serán objeto de comprensión, explicación e intervención, con la finalidad última de contribuir a su solución. Por ello, la selección de contenidos de la cultura a ser trabajados entre el maestro y los estudiantes, en el acto pedagógico, deberán ser pertinentes con las problemáticas y los propósitos de formación, a partir de metodologías que privilegien la investigación-acción-participación, la praxis (reflexión-acción-reflexión), el diálogo intersubjetivo con perspectiva crítica, la negociación de sentidos y la construcción consensuada de significados (conocimientos: contextualizados, intencionados y con validez), para potenciar el desarrollo humano, social y cultural.

Por tanto, la evaluación, con un interés liberador y emancipatorio, busca optimizar criterios de auto-co-hetero y meta-evaluación, tanto de los actores como de los procesos educativos realizados, para dar cuenta de los aprehendizajes obtenidos y de las competencias de desempeño requeridas, de manera que puedan ser llevados a la praxis en pro del cambio y la transformación de las problemáticas que dificultan el mejoramiento de condiciones de vida y logro de una justicia social basada en el respeto a la dignidad humana y las libertades que posibiliten el desarrollo humano, social y cultural.

2.4.4. Modelos curriculares

Después de plantear las concepciones o códigos curriculares que presenta Lundgren (1992) y los enfoques técnico, práctico y crítico del currículo, que se derivan de los aportes de Vasco Uribe (2001), con base en los intereses intrateóricos del conocimiento, se pasa a caracterizar algunos modelos curriculares en relación con los modelos educativos que se han sistematizado en Colombia en los siglos XX y XXI, conocidos con las denominaciones de: tradicional, conductista, desarrollista y social (Flórez Ochoa, 1994) y (González Agudelo, 1999b). Para ello, se parte del concepto de modelo.

La palabra *modelo* se refiere al “arquetipo o punto de referencia para imitar o reproducir” (Real Academia Española, 2017). Al respecto, Hidalgo (1996) dice que “un modelo suministra conceptos y relaciones entre ellos (...) y que contienen un principio racional que explica la naturaleza de los fenómenos [procesos] incluidos (...) el principio racional es la idea básica para la estructura de tales conceptos” (p. 44).

Al hablar de modelos educativos nos estamos refiriendo a los arquetipos que se construyen a priori (sistemas teóricos ideales) o a posteriori (elementos teóricos producto de la sistematización de experiencias) para realizar las prácticas educativas, en una sociedad y en un momento histórico determinado.

Si la educación es considerada un proceso, es necesario determinar: los elementos que componen el proceso (con sus respectivos conceptos), las redes conceptuales que se establecen entre estos y la lógica de su estructuración y desarrollo. En ese sentido, los procesos educativos son ante todo conceptos y procedimientos para llevar a cabo las acciones que posibiliten el logro de las finalidades que se persiguen con ellas, en una determinada sociedad. Sin olvidar que, si la educación es un proceso complejo, también son complejas las interrelaciones que establece con otras disciplinas que se integran en esta para comprenderla, explicarla (pedagogía), estructurarla, diseñarla (currículo), desarrollarla (didáctica) y evaluarla (evaluación).

Si bien la educación constituye el *¿qué?* y el *¿para qué?*, como principios racionales básicos de reflexión y práctica de un proceso educativo; la pedagogía constituye el conocimiento a partir de las respuestas a las preguntas que los seres humanos se hacen con respecto a la educación, en un determinado contexto sociocultural, con el fin de darle sentido (comprenderla) y significado (explicarla); la didáctica constituye la respuesta al cómo desarrollar el proceso educativo (método), en relación con el dónde, con quiénes, con qué medios y mediaciones, formas de organización de los participantes y la evaluación; y el currículo da respuesta a la estructuración coherente y pertinente de los componentes del proceso educativo, en correspondencia con las intencionalidades educativas que se persiguen.

Guerra Montoya (1998) expresa que la educación, la pedagogía y el currículo establecen una red de interrelaciones e interdependencias, la primera se encarga de la *reflexión y experimentación* de los ideales de formación y de estructuración del proyecto de vida de las personas de una determinada sociedad; la segunda, de la reflexión y experimentación que genera un saber, *el saber cómo lograr la intencionalidad* de la propuesta educativa; y el tercero, de la *apuesta por dar los resultados de lo definido como intención*

de formación y desarrollo humano integral de las personas. Por ello, la teoría educativa, pedagógica y curricular y el método que las sustenta, constituye y regenera, son aristas del mismo proceso educativo, con fines formativos y de desarrollo de las capacidades y disposiciones de los seres humanos.

En consecuencia, al presentar un modelo curricular -otros lo llaman pedagógico-, se da cuenta de las teorías educativas, pedagógicas, didácticas y evaluativas, en las que se sustenta, en relación con las dinámicas del contexto social, político, económico y cultural a las cuales pertenece una determinada comunidad educativa (intencionalidades educativas y normatividad -leyes y decretos-) y condiciones internas de la institución educativa en la cual se pone en ejecución: filosofía y proyecto educativo institucional.

Al presentar un modelo educativo, en éste se entrecruzan lo pedagógico-didáctico-curricular y evaluativo. En forma puntual, siguiendo a Flórez Ochoa (1994), se presentan los modelos educativos con su principio racional y las principales características. Modelos que, repetimos, históricamente han sido nombrados como pedagógicos, didácticos, curriculares o evaluativos por parte de diversos autores, dependiendo del énfasis que hacen en una u otra disciplina y que los lectores pueden ampliar en sus respectivos textos.

2.4.4.1. Modelo académico-moralista.

Principio racional: la educación requiere del doble proceso de asimilación y acomodación (Piaget, 1970) de esquemas de información (contenidos de la cultura) y de normas morales (derechos y deberes ciudadanos) en las estructuras cognitivas y actitudinales de los seres humanos. El profesor transmite a los estudiantes los conocimientos y normas morales a partir de actividades que le permitan memorizar la información y asumir comportamientos que requieren posteriormente en la vida adulta. Sin embargo, hoy es necesario advertir, como lo hace Segura (2018), que entre el conocimiento y la información existe una diferencia enriquecedora, ya que “de la concepción que se tenga de lo que es el conocimiento, existen implicaciones directas a las aulas, en términos de lo que se enseña y de cómo se enseña” (p. 34).

La evaluación consiste en dar cuenta del aprehendizaje de contenidos y de normas morales transmitidas por el profesor. En este modelo, el currículo se entiende como plan de estudios (Eisner, 1979) y los conceptos fundamentales que hacen parte de los componentes del proceso educativo (estructura curricular). En la figura 2 se expone la red de relaciones de los componentes de este modelo.

Figura 2. Componentes del modelo académico-moralista

Contenidos	Metodología	Evaluación
<ul style="list-style-type: none"> • Cultura: información de las áreas del conocimiento. • Plan de estudios: asignaturas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Profesor: transmisor de información (contenidos). • Alumno: receptor de información. 	<ul style="list-style-type: none"> • Aprehendizaje de contenidos. • Medición de información memorizada.

2.4.4.2. Modelo conductista-tecnológico.

Principio racional: la educación consiste en la transmisión de conocimientos -cultura- y valores necesarios para que los alumnos puedan vivir -conductas- y servir a la sociedad -trabajo-. Este modelo responde a los postulados de la psicología conductista, por lo que define objetivos conductuales que los alumnos deben lograr en relación con los conocimientos, destrezas, técnicas y actitudes que requieren para competir en el mercado laboral.

En este modelo se entrelazan el código curricular racional (Lundgren, 1992) que determina el conocimiento necesario para la vida social; el currículo por objetivos (Bobbitt, 1918) centrado en la preocupación por los resultados de la enseñanza; el currículo como tecnología (Eisner, 1979) con énfasis en la retención y transferencia de aprendizajes a partir del método estímulo respuesta de manera eficaz y eficiente; el enfoque curricular técnico (Tyler, 2003) diseñado por pasos: objetivos de aprendizaje instruccionales (generales y específicos), selección de contenidos y experiencias de aprendizaje, con sus respectivos recursos y evaluación.

En este modelo, las instituciones educativas deben desarrollar las experiencias de aprendizaje que determine el Estado, para responder a las necesidades de mano de obra del mundo económico y a las actitudes que los alumnos deben demostrar en la vida social. Los componentes de la estructura curricular son: los objetivos, los contenidos, la metodología (experiencias) y la evaluación (ver figura 3).

Figura 3. Componentes de la estructura curricular en el modelo conductista-tecnológico

OBJETIVOS DE APRENDIZAJE		
Conductas		
Contenidos Selección, organización y secuencia	Experiencias Recursos	Evaluación Inicial y final

2.4.4.3. Modelo curricular desarrollista.

Modelo relacionado con el enfoque curricular práctico, por procesos y desarrollo de habilidades del pensamiento. El principio racional de este modelo es aprender haciendo, a partir de las capacidades del pensar, sentir y actuar, lo cual implica reconocer al estudiante como sujeto educable, activo y centro de su proceso de formación.

El proceso educativo debe plantearse desde el diagnóstico de situaciones y problemáticas concretas de la vida real de los estudiantes que le permitan: la deliberación práctica (Schwab, 2016), el desarrollo de habilidades del pensamiento (Eisner, 1979) y el uso de modelos de descubrimiento que impliquen procedimientos de construcción intersubjetiva de conocimientos y toma de decisiones responsables con los demás miembros de la comunidad educativa, para proponer alternativas de solución a las problemáticas presentadas (Stenhouse, 1987).

Este modelo tiene en cuenta los aportes de la escuela activa: Dewey (1904), Freinet (1969), Montessori (1912), Decroly (1968), los cuales hacen ver la importancia del método por descubrimiento que permite al estudiante atender sus propias necesidades de desarrollo e intereses, tener experiencias directas frente a situaciones problemáticas concretas de su contexto social y cultural y estimular su pensamiento.

En este modelo, el diseño, ejecución y evaluación del proceso educativo debe partir de las problemáticas y saberes previos de los estudiantes para que les posibilite deliberar y construir con otros -en intersubjetividad- los conocimientos propios (interés práctico), requeridos para satisfacer sus necesidades educativas, intereses y expectativas de desempeño en un contexto sociocultural específico. Ello implica tener en cuenta en el diseño curricular y en el desarrollo de los procesos educativos, los aportes de las teorías cognitivas de Piaget (1970), Bruner (1980), Gardner (1983) y Novak (1982), entre otras, que propicien el desarrollo de habilidades del pensamiento, el tratamiento de problemáticas específicas, el reconocimiento de experiencias de los estudiantes y el desarrollo de procedimientos -currículo por procesos- (Stenhouse, 1981), así como las nuevas tecnologías de la información y la comunicación que potencien la participación activa de los actores de la comunidad educativa, la generación de preguntas, reflexiones, comprensiones, explicaciones, críticas constructivas y propuestas alternativas, para la solución de las problemáticas y temáticas que son objeto de estudio, conocimiento e investigación en el aula.

En este modelo, la autoevaluación (qué está aprendiendo realmente el estudiante) adquiere una gran importancia por la preocupación que en este se da al desarrollo interno de las estructuras cognitivas del estudiante y al aprendizaje significativo por descubrimiento que se puede obtener en compañía de los demás actores de la comunidad educativa. Por tanto, la evaluación medición y la evaluación de resultados (de los anteriores modelos), ya no tiene la preponderancia que antes tenían para determinar la promoción de los estudiantes de un nivel educativo al siguiente.

En este modelo, los componentes de la estructura curricular son: problemas, objetivos, contenidos, metodología, los medios técnicos y tecnológicos y la evaluación (ver figura 4).

Figura 4. Modelo curricular-desarrollista



2.4.4.4. *Modelo curricular social.*

Este modelo históricamente se ha relacionado con el enfoque curricular crítico y los que en la contemporaneidad se le asocian con las denominaciones de currículos que profundizan en la reconstrucción social (Eisner, 1979), investigación en el aula (Stenhouse, 1987) y comprensivos (Magendzo, 1991), en relación con otros currículos con énfasis en enfoques: participativos (Lemke, 1981), problematizadores (Magendzo, 1996), pertinentes (López, 2002), investigativos (Stenhouse, 1987 y Kemmis, 1993), interdisciplinarios (Iafrancesco, 2004) y (Aceituno Navarro, 2011) e integrales (Iafrancesco, 2004).

En este modelo, el principio racional tiene origen en los planteamientos de la teoría crítica desde lo ideológico, político, económico, social y cultural; con raíces en los pensamientos de Rousseau (1762) expresados en el "Contrato Social"; Proudhon (1840) en el "Socialismo Utópico" y Bakunin (1868) en el "Socialismo Libertario o Anarquismo", así como en los aportes de la primera y segunda generación de la Teoría Crítica (Adorno, 1972); Horkheimer (2004); Marcuse (1954); Fromm (2005) y Habermas (1982); entre otros. Y en la contemporaneidad con los aportes de las pedagogías críticas de Freire (1991), Gramsci (1977), Giroux y McLaren (1989) y demás.

En este modelo social conviven aportes de la pedagogía crítica, autogestionaria, liberadora, histórico-cultural, de reconstrucción social, conceptual, cibernética y para la comprensión, entre otras, que se caracterizan por reconocer la persona como un ser integral, libre, autónomo, reflexivo, consciente, democrático, ético, moral, participativo y responsable de la transformación de sí mismo, la sociedad, el mundo y la cultura.

El currículo crítico le apuesta a la formación de un hombre libre y autónomo, concientización de los estudiantes a partir de la reflexión y diálogo con el maestro, como líder y acompañante de la formación y desarrollo integral, la integración dialéctica entre teoría y posibilidades de llevarla a la práctica. En este modelo, el maestro y el estudiante ejercen una comprensión consciente y crítica de las problemáticas sociales, con el fin de emprender acciones transformadoras; en ese sentido, es también reconocido como un currículo basado en una pedagogía autogestionaria.

El enfoque crítico social con tendencia problematizadora tiene en cuenta una visión que integra lo político con lo sociocultural y lo económico; incluye el análisis de lo cognitivo, afectivo y actitudinal, así como el tratamiento consciente de problemáticas sociales para generar conciencia de las contradicciones e intereses que se presentan en la sociedad; también reconoce valores y principios de la vida escolar. En otras palabras, este modelo permite la construcción del conocimiento con el otro a partir de las contradicciones y situaciones problemáticas de la sociedad a la cual pertenecen, lo que implica aprender a debatir desde el respeto por el otro, la argumentación y la posibilidad de establecer consensos.

En el modelo curricular-social el maestro es acompañante de los estudiantes en la construcción de sus conocimientos, en relación con las necesidades educativas, intereses, inquietudes, aspiraciones y demandas del contexto sociocultural. El maestro selecciona, organiza y distribuye conscientemente las intencionalidades y contenidos del proceso educativo y plantea estrategias didácticas para el trabajo académico con los estudiantes, en las que haya caracterización de la situación problemática, exploración de enfoques para su comprensión e investigación. El maestro anticipa posibles caminos que pueden asumir los estudiantes y ofrecerá apoyos metodológicos y bibliográficos para las acciones investigativas

de los estudiantes, que les permitan explorar y descubrir por sí mismos los conocimientos requeridos, para la comprensión, intervención y posibles soluciones de las problemáticas tratadas. Sin desconocer, como lo plantea Segura (2018), que “en los procesos de producción del conocimiento existen dos elementos cruciales: la acción y la conversación. La primera como condición para la creación de la realidad y la segunda como fuente ineludible para la construcción del conocimiento” (p. 183). Realidad en relación con las problemáticas de los contextos socioculturales en los que están ubicadas las instituciones educativas.

Al respecto, el currículo problematizador (Magendzo, 1996) propone la educación en derechos humanos a partir de momentos: diagnóstico (situaciones problema), elaboración (delimitación, condiciones y red de planificación para el desarrollo pedagógico de la propuesta) y alternativas de solución y evaluación (soluciones en la acción, actitudinales y cognitivas).

También Zemelman (2011) a partir de una metodología crítica en las Ciencias Sociales, desde años atrás, aporta un análisis dialéctico de la realidad, un modelo en el que el diseño tenga en cuenta los siguientes aspectos: problematización, objetivos, tema específico, categorías y criterios de análisis, diagnóstico de antecedentes, referentes teóricos y conceptuales, diseño metodológico, trabajo de campo, análisis, interpretación y síntesis de la información y alternativas de solución al problema. Así mismo, en este modelo las pedagogías histórico-cultural, conceptual y dialogante, hacen aportes a los maestros para realizar procesos educativos que posibiliten la formación integral al tener en cuenta: reconocimiento de saberes, experiencias previas, importancia del diálogo en la construcción del conocimiento, comprensión del otro y generación de procesos conscientes de comunicación asertiva y de transformación humana, social y cultural.

Como puede verse, la teoría crítica del currículo propone la formación de un hombre nuevo que potencie sus capacidades humanas para la lectura comprensiva, la reflexión consciente y sistemática, la comunicación asertiva y el diálogo intersubjetivo que posibilite la integración social, la comprensión de problemáticas y el desarrollo de habilidades y competencias para la toma de decisiones responsables frente a las condiciones de vida; así como posibilidades de poner en práctica acciones de transformación personal y social.

Desde este modelo, la educación de un ser humano es permanente y en ella intervienen, desde antes de nacer hasta la muerte, distintos actores y escenarios en los que otras personas -maestros- lo acompañan en la estructuración de su proyecto de vida y de humanidad. En tal sentido, el fin último del proceso educativo es la formación integral de las personas como protagonistas de la construcción de sus propios conocimientos -aprendizajes- que posibilitarán, cada día más, desempeños con calidad -competencias- para el mejoramiento de condiciones de vida personal, familiar y social.

Este modelo, en el escenario de la educación formal -instituciones educativas-, requiere que el acto educativo entre maestros y estudiantes sea percibido y desarrollado desde una concepción de la ciencia social crítica que posibilite la determinación de necesidades, intereses y expectativas de formación de los estudiantes -*propósitos educativos*- en relación con las problemáticas del contorno y del entorno -*contextos*- y los *contenidos* seleccionados de la *cultura* que históricamente se han construido, para comprenderlas, analizarlas, interpretarlas, intervenirlas y ojalá solucionarlas, a partir de *metodologías*, *uso de herramientas técnicas y tecnológicas* y *formas de organización de los participantes* con las que se

potencie el aprendizaje y, a la vez, la construcción intersubjetiva de conocimientos humanistas, teóricos, metodológicos y prácticos, desde posturas éticas y dialécticas que conjuguen la teoría con la práctica y el desvelamiento de ideologías dominantes.

Lo anterior requiere una toma de conciencia de la consciencia social tal como lo plantea Freire (1969), que permita despertar y formar en las personas el pensamiento creativo, la sensibilidad, la solidaridad, la participación colectiva y la autonomía moral, para asumir decisiones y realizar acciones -desempeños- en un contexto social determinado, tendientes a la transformación humana, social y cultural -evaluación- (ver figura 5).

Figura 5. Modelo curricular-social



2.4.5. Cuarta Revolución Industrial (4RI) y currículo inteligente 1.0

Pedroza (2018), con base en Schwab (2016), aclara que “el concepto (4RI) se utiliza para expresar la disrupción de las nuevas tecnologías, de los nuevos procesos y de las nuevas relaciones entre las personas y los avances tecnológicos” (p. 11) y que el currículo inteligente 1.0 describe los cambios en

el diseño, estructura e itinerarios curriculares a partir de la informatización. Con el desarrollo de las tecnologías de la información y comunicación y con la innovación de las tecnologías del aprendizaje y conocimiento, se transforman las trayectorias curriculares y formativas (Pedroza, 2018, p. 19).

Los anteriores planteamientos cambian los procesos educativos centrados en el maestro o en los contenidos de la cultura, para insertar en estos los avances de las nuevas tecnologías de la comunicación correspondientes a la Cuarta Revolución Industrial (4RI); lo que implica cambios en las concepciones educativas, pedagógicas, didácticas, curriculares, evaluativas, y en las formas de implementar las propuestas educativas a partir de innovaciones tecnológicas que tengan en cuenta las personas, los contextos sociales, económicos y culturales de las comunidades educativas.

Los cambios son posibles a partir de la investigación in situ e interdisciplinaria al interior de las comunidades educativas, en relación con las problemáticas a comprender, intervenir y solucionar de los contornos y entornos (contextos) locales, regionales, nacionales e internacionales. Investigaciones dinámicas e interactivas que permitan detectar demandas de formación integral (necesidades educativas, intereses y expectativas del desarrollo humano, social y cultural) y generar innovaciones en las modalidades educativas (presenciales, a distancia, virtuales, mixtas, abiertas), en las estructuras curriculares (problematizadoras, investigativas, pertinentes, flexibles, interdisciplinarias, entre otras) y los métodos de aprendizaje y evaluación con el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación de la 4RI.

Pedroza (2018) plantea que se están creando nuevas especies tecnológicas caracterizadas por la disrupción de lo humano y el surgimiento de formas artificiales de vida, tales como:

Cyborg (combinación de organismo evolucionado y máquina), robot (aparato electromecánico), androide (aparato electromecánico con características antropomórficas), humanoide (robot con forma humana), humborg (partes orgánicas y partes tecnológicas), symborg (organismos simbólicos), bio-orga (homo sapiens modificados proteínicamente), silorg (hechos de silicio). Así mismo, la convivencia de lo humano será con nuevas especies artificiales y complementarias, humanos mejorados y creados artificialmente: el Homo roboticus, Homo digitalis, Homo transistoricus, Homo artificialis, Homo sinteticus, Homo graphenus, Homo cyborgensis, Homo ciberneticus (Hernández, 2017, p. 26), o el Homo technologicus (Navajas, 2016, p. 11) o con el nombre genérico de Humanización-Cyborg (López Velarde, 2017, pp. 11-12).

También Pedroza (2018) retoma los aportes de WEF (2017, p. 43) y Joyanes (2018, p. 38) con respecto a las tecnologías emergentes que permiten innovaciones académicas y del aprendizaje, tales como:

La impresión 3D, los materiales y nanomateriales avanzados, la inteligencia artificial y robótica, las biotecnologías, las redes eléctricas inteligentes, los sistemas criptográficos, los sistemas ciberfísicos y de ciberseguridad, la geoingeniería, el Internet de las cosas e Internet de todo, las neurotecnologías, la computación cuántica y neuronal, la tecnología espacial y de drones y la realidad virtual, aumentada o realidad mixta (pp. 12-13).

En síntesis, las tecnologías emergentes y las nuevas especies tecnológicas de la 4RI, cada día en permanente evolución y cambio, demandan otras innovaciones académicas (Mintz, 2014) que complementan las ya referenciadas, tales como: nuevas certificaciones a corto tiempo, nuevas prácticas pedagógicas y de apoyo académico, nuevos roles del maestro, nuevos criterios de evaluación (formativa, inteligencias múltiples) y nuevas redes de colaboración tecnológica.

Schwab (2016) expresa que:

La revolución industrial 4.0 podría llevar a la disrupción, pero los desafíos que plantea son de nuestra factura (...) si movilizamos la sabiduría colectiva de nuestras mentes, corazones y almas (...) mediante el cultivo y la aplicación de cuatro tipos de inteligencia: • Contextual (la mente): cómo entendemos y aplicamos nuestros conocimientos. • Emocional (el corazón): cómo procesamos e integramos nuestros pensamientos y sentimientos, y cómo nos relacionamos con nosotros mismos y con los demás. • Inspirada (el alma): cómo usamos un sentido de propósito individual y compartido, así como la confianza y otras virtudes para alcanzar un cambio y actuar en pro del bien común. • Física (el cuerpo): cómo cultivamos y mantenemos nuestra salud y bienestar, así como la de aquellos que nos rodean, con el fin de estar en condiciones de aplicar la energía necesaria para la transformación individual y de los sistemas (p. 84).

La escuela contemporánea, tal como la plantea Segura (2018), debe implementarse desde una pedagogía experimental y desde la perspectiva del concepto de la formación, ya que:

En el centro de las actividades está quien aprende, en especial el estudiante, aunque él no es el único. Y lo que se debe lograr en el proceso escolar es un buen ser humano, respetuoso, solidario, sincero, capaz de trabajar colectivamente con seguridades y orgullos que le permitan afrontar exitosamente los retos. En la escuela los niños (personas) deben aprender a aprender, aprender a vivir en comunidad y aprender a ser felices (p. 279).

Pedroza (2018), además, nos dice que la 4RI aplicada a la educación exige el cambio del círculo virtuoso de: investigación, desarrollo e innovación (I + D + I) por el círculo virtuoso compuesto de: inteligencia artificial, investigación, desarrollo e innovación inteligente (ii + I + D + ii) (ver figura 6).

Figura 6. Gráfica del cambio de círculos virtuosos con la Cuarta Revolución Industrial



Los retos de la 4RI para la formación de maestros en las escuelas normales, universidades y demás escenarios sociales o culturales, están en relación con currículos disruptivos que se caractericen por ser: integrales, abiertos, flexibles, contextualizados, pertinentes, participativos e innovadores en su estructuración; así como problematizadores, investigativos, inter y transdisciplinarios e inclusivos, para ser desarrollados en forma colaborativa y con el uso de metodologías basadas en las nuevas tecnologías, la inteligencia artificial y la innovación inteligente.

Currículos que, además de retar el desarrollo de habilidades cognitivas para la generación de nuevos conocimientos (académicos) y habilidades y destrezas para el trabajo productivo (competencias laborales), tendrán que partir de concepciones humanistas basadas en la dignidad humana, la ética, la justicia, la paz, la solidaridad, el liderazgo compartido y transformador, para aprender a aprender y desarrollar la autonomía, el pensamiento crítico, la creatividad, el análisis de datos, el emprendimiento, la resolución de problemas y la búsqueda de condiciones de vida de mayor satisfacción personal y competencias de desempeño profesional basadas en el trabajo en equipo, la confianza en el otro y el logro de finalidades comunes.

Batista (2018) nos dice que la educación 4.0 implica cambiar paradigmas. En ese sentido, es aprender de formas diferentes y construir colectivamente para hacer transformaciones. Así mismo, Clavijo (2019) advierte que:

La formación ciudadana es un requisito sine qua non en las economías contemporáneas: ciudadanos responsables (incluida la dimensión del medio ambiente) y conscientes de sus deberes y derechos, solidarios, críticos de la calidad de los bienes y servicios en los mercados, por una parte, y de la transparencia en la gestión pública, por otra, son algunos de los aspectos relevantes de la nueva cultura ciudadana en la era digital en la que la humanidad incursiona (p. 80).

En América Latina la transparencia en la gestión pública es una demanda social que exige procesos educativos para las próximas generaciones, en los que se favorezcan competencias con énfasis en la inteligencia inspirada y emocional (Schwab, 2016, p. 84), que no pueden demostrar las innovaciones tecnológicas inteligentes (Humanización-Cyborg).

Los conceptos básicos del humanismo: formación, capacidad de juicio, *sensus communis* y goce, propuestos por Gadamer (1997) y considerados por varios autores en clave de hermenéutica ética, hoy más que antes, son necesarios en los procesos educativos para generar: respeto a la dignidad humana, a los derechos humanos y a los valores éticos universales; una política basada en ideas positivas para el bienestar social y del planeta tierra; una ciudadanía con confianza en los gobernantes porque toman decisiones para el bien común, entre otras acciones. De poco servirá la 4RI para que las personas obtengan títulos académicos y apliquen innovaciones tecnológicas inteligentes en el desarrollo económico, sino formamos y desarrollamos seres humanos con competencias integrales (científicas, ciudadanas y laborales) que propicien una vida saludable, próspera, pacífica, fraterna, amorosa, solidaria y plena de satisfacciones hasta la muerte.

2.4.6. Estructura curricular

Este concepto y el de diseño curricular se han trabajado en documentos inéditos contruidos para el proceso de docencia y aprendizaje de la Universidad Católica Luis Amigó (Guerra Montoya, 2001) y para la formación de Directivos Docentes de Antioquia (Guerra Montoya, 2007) denominados: Estructura y diseño curricular, Instructivo de elaboración de cartas descriptivas y de proyectos docentes y Proceso

de diseño curricular; en los que se plantea la estructura curricular como red de relaciones de los componentes para realizar un proceso educativo. González Agudelo (1999a) plantea que en la contemporaneidad se reconocen ocho componentes, cada uno de ellos comprende los siguientes aspectos y relaciones:

1. Problemáticas humanas, sociales y culturales. Componente que establece relaciones con las demandas de formación humana, social y cultural, en un contexto sociocultural determinado y con las concepciones que en éste circulan sobre: educación, ser humano, cultura, economía y política, entre otras.
2. Intencionalidades educativas. Comprende los propósitos, objetivos, logros y competencias para satisfacer las necesidades educativas (faltas e incongruencias en las estructuras conceptuales, actitudinales y procedimentales de los estudiantes), intereses (deseos) y expectativas del desarrollo (demandas del contexto sociocultural).
3. Cultura. Abarca los campos, componentes y áreas del conocimiento.
4. Contenidos de la cultura. En relación con las intencionalidades educativas y las áreas del conocimiento a seleccionar, organizar y distribuir, en forma consciente y lógica.
5. Metodología para el desarrollo de las actividades. Componente que relaciona principios pedagógicos, estrategias didácticas y criterios de evaluación.
6. Medios técnicos y tecnológicos. Requeridos para obtener aprendizajes y desarrollar competencias de acuerdo con la naturaleza de los contenidos.
7. Formas de organización de los participantes. Utilizadas para la validación, confrontación y construcción de conocimientos entre el maestro y los estudiantes.
8. Evaluación. De acuerdo con el sistema de evaluación institucional.

Los cuatro primeros componentes dan cuenta de los elementos del diseño curricular y los cuatro últimos del acto pedagógico, ambos asuntos ya explicados en el numeral de la didáctica.

2.4.7. Diseño curricular

Magendzo (1996) y Gimeno Sacristán (1994) plantean el diseño curricular como selección, organización y distribución consciente de intencionalidades educativas (propósitos, objetivos y competencias) en relación con problemáticas a tratar (humanas, sociales, económicas, políticas o culturales) y contenidos de la cultura pertinentes para su tratamiento. En el diseño curricular es necesario advertir que los propósitos de formación son de planeación, los objetivos de aprendizaje son de ejecución y las competencias de desempeño son de evaluación.

El diseño curricular puede ser macro, meso y micro (Guerra Montoya, 2011a). Por ejemplo, en el nivel de educación superior el macro diseño puede ser el programa académico, el meso diseño una de las áreas académicas del programa y el micro diseño cada uno de los cursos de esa área académica. Las estructuras curriculares macro y micro requieren criterios de: integralidad, pertinencia, coherencia, flexibilidad e interdisciplinariedad, que se describen en las líneas que prosiguen.

Integralidad. Entendida, desde las intencionalidades educativas, como atención a las distintas dimensiones del desarrollo humano; y desde los contenidos, como integración de problemáticas con temáticas que posibiliten los aprendizajes requeridos por los estudiantes de un contexto sociocultural determinado.

La estructura y diseño curricular es de pertenencia social y pertinencia académica cuando da respuesta a las demandas de un determinado contexto sociocultural. Las demandas personales y sociales determinan necesidades, intereses y expectativas de los estudiantes para el desarrollo de sí mismos, la sociedad, el mundo y la cultura. Al respecto, Morín (1998) expresa: “nunca pude, a lo largo de toda mi vida, resignarme al saber parcelarizado, nunca pude aislar un objeto de estudio de su contexto, de sus antecedentes, de su devenir. He aspirado siempre a un pensamiento multidimensional” (p. 11), y luego agrega: “si no existiera la sociedad y su cultura, un lenguaje, un saber adquirido, no seríamos individuos humanos (...) así es que los individuos, en sus interacciones, producen a la sociedad, la cual produce a los individuos que la producen” (p. 69).

De las demandas del contexto sociocultural se hace la selección, organización y distribución consciente de intencionalidades educativas y contenidos de la cultura para realizar un proceso educativo pertinente. Morín (1998) nos dice que debemos ecologizar a las disciplinas; es decir, tener en cuenta todo lo contextual y las condiciones sociales de una comunidad educativa, planteamiento que también comparte López (2002) en el texto “La de-construcción curricular”.

Coherencia. Todos los componentes del proceso educativo deben estar relacionados y en correspondencia unos con otros. A cada necesidad educativa, interés y expectativa de desarrollo, una intencionalidad específica, un campo o área de la cultura -contenidos específicos- unas actividades pedagógico-didácticas adecuadas, unos medios técnicos o tecnológicos, unas formas de organización de los participantes y una evaluación académica que corresponda con las intencionalidades educativas previstas. En otras palabras, en el proceso educativo debe existir coherencia entre lo que se planea, lo que se ejecuta y lo que se evalúa. La calidad de los procesos formativos que se realizan actualmente en instituciones educativas oficiales y privadas queda muchas veces en cuestión porque los maestros planean unas cosas, ejecutan otras y evalúan otras.

En la contemporaneidad es necesario que exista coherencia entre los componentes de la estructura curricular y las acciones que se realizan: es aplicar el principio de la complejidad de lo “complexus” (lo que está tejido en conjunto) organizado por constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: lo que presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple (Morín, 1998).

Flexibilidad. Entendida desde tres dimensiones. La primera: apertura de límites, y, por consiguiente, de relaciones entre los diferentes campos, áreas, unidades de conocimiento o contenidos que configuran una estructura curricular. Al respecto, Morín (1998) expresa: “la frontera disciplinaria, su lenguaje y sus

conceptos propios aíslan a la disciplina en relación con otras disciplinas y en relación con los problemas que enfrentan otras disciplinas” (p. 17) y luego advierte: “se corre el riesgo entonces de que se forme el espíritu hiperdisciplinario, como un espíritu de propietario que prohíbe toda circulación extranjera en su parcela de saber” (p. 17). Los cursos académicos deben articular conocimientos de diversas disciplinas para el tratamiento y comprensión de problemáticas complejas en un período de tiempo determinado, lo que garantiza la formación en competencias integrales.

La segunda dimensión es la atención a las necesidades, intereses y expectativas del desarrollo en un contexto sociocultural determinado. Lo cual implica que en la estructuración y desarrollo curricular se deben contemplar tanto las demandas sociales (necesidades educativas), como los gustos (intereses personales de los actores del proceso educativo) y las posibilidades de desempeño de los graduados en un determinado nivel educativo (expectativas del desarrollo social y cultural). Lo que significa ofrecer, por parte de la institución educativa, y atender, por parte de los estudiantes, rutas de formación y otras actividades académicas o metodologías diversas en espacios y franjas de horarios adecuadas a las posibilidades institucionales. El principio dialógico propuesto por Morín (1998), llevado a la estructuración curricular, implica reconocer que “el problema es unir nociones antagonistas para pensar los procesos organizadores y creadores en el mundo complejo de la vida y de la historia humana” (p. 9).

En otras palabras, es integrar en las estructuras y en los micro diseños curriculares las ofertas educativas institucionales con las demandas de los actores (directivos, docentes y estudiantes), en cuanto a necesidades, intereses personales e institucionales y expectativas del desarrollo del contexto sociocultural, para dar respuesta a la formación integral y futuro desempeño de los graduados.

La tercera dimensión es la oferta de cursos académicos básicos y específicos, de acuerdo con los objetivos básicos o esenciales del área, considerados obligatorios para la formación de la persona; y cursos complementarios con disciplinas o prácticas que posibiliten la adquisición de competencias integrales para el desempeño con calidad (de profundización o especialización) y cursos electivos, de acuerdo con los intereses o expectativas personales de los estudiantes.

Interdisciplinariedad. En los lineamientos académicos de la Funlam (Guerra Montoya, 2013b), hoy Universidad Católica Luis Amigó, se plantea que este criterio en la estructuración curricular macro y micro requiere la articulación de las áreas del conocimiento, del intercambio y la cooperación entre disciplinas, al organizar los cursos académicos (selección de temáticas y problemáticas) para lograr las intencionalidades educativas propuestas. Los cursos, así organizados, posibilitan, como dice Morín (1998), “las articulaciones, organizativas o estructurales, entre disciplinas separadas, y permiten concebir la unidad de lo que estaba hasta entonces separado” (p. 121). El gran problema con la interdisciplinariedad “es encontrar la difícil vía de la articulación entre las ciencias que tienen cada una, no sólo su propio lenguaje, sino conceptos fundamentales que no pueden pasar de una lengua a la otra” (Morín, 1998 p. 124); lo que en los cursos académicos no interdisciplinarios dificulta el logro de las competencias integrales.

En el Primer Congreso Internacional de Transdisciplinariedad, Morín (1994), expresa que:

Las disciplinas están plenamente justificadas intelectualmente a condición de que ellas guarden un campo de visión que reconozca y conciba la existencia de las relaciones y solidaridades. Más aún, ellas no están plenamente justificadas a menos que ellas no oculten las realidades globales (...) en conclusión, para qué servirían todos los saberes parcela-

rios sino para ser confrontados para formar una configuración respondiendo a nuestras demandas, a nuestras necesidades y a nuestros interrogantes cognitivos. En fin, no es sólo la idea de inter y de transdisciplinariedad lo que es importante. Debemos “ecologizar” las disciplinas, es decir, tomar en cuenta todo lo que es contextual comprendiendo las condiciones culturales y sociales, es decir, ver en qué medio ellas nacen, plantean el problema, se esclerosan, se metamorfosean (p. 9).

El diseño curricular, como parte de la estructuración curricular, marca la posibilidad de dar tratamientos interdisciplinarios para la obtención de aprendizajes y competencias integrales (ciudadanas, científicas y laborales) en un proceso educativo. Haciendo realidad otro de los principios de la teoría de la complejidad en la validación de los conocimientos, ya que es necesario aceptar, como lo explica Morín (1998), que todo conocimiento debe estar contextualizado.

Por último, es necesario advertir que las estructuras y diseños curriculares necesitan ser organizados teniendo en cuenta los lineamientos del proyecto educativo de la institución de educación superior, en relación con las concepciones que en ésta se tengan sobre educación, ser humano, cultura, conocimiento, docencia, investigación, extensión y proyección social, pedagogía, didáctica y evaluación, entre otras.

2.5. Evaluación

Estudiar la evaluación es entrar en el análisis de toda la pedagogía que se practica.

Evaluar no es una acción esporádica o circunstancial de los docentes y de la institución escolar, sino algo que está muy presente en la práctica pedagógica.

(Gimeno Sacristán y Pérez, 2009, p. 334).

Este numeral está basado en las reflexiones ya realizadas por Guerra Montoya (2011b) a las cuales presentamos complementaciones de acuerdo con las prácticas evaluativas llevadas a cabo en los últimos años, los diálogos con otros maestros y los comentarios de los estudiantes sobre sus procesos de evaluación.

En el campo educativo, dice Bourdieu (como se citó en Díaz Villa, 1993) la evaluación es muy compleja por la amplitud de significados que se imponen en la práctica, la manera de concebirla según las personas o instituciones que evalúan, los fines educativos o intereses de los planteles y la pedagogía que en estos se propone y experimenta.

2.5.1. Naturaleza de la evaluación

La evaluación en la perspectiva de ser considerada un objeto de estudio, conocimiento, investigación e intervención, tiene que ver con los siguientes supuestos:

La evaluación, por sí misma, es objeto de reflexión y de experimentación; por tanto, es objeto de estudio, conocimiento, investigación e intervención. Sin embargo, tiene múltiples aspectos a considerar o a delimitar en su aplicación dependiendo de lo que se evalúa, del para qué se evalúa y del enfoque de la educación que se utilice para realizar un proceso evaluativo. En el campo educativo, la evaluación puede ser de todas las áreas, procesos y componentes de la gestión educativa (autoevaluación institucional), de determinados procesos de la estructuración y desarrollo de las propuestas educativas: programas, proyectos, cursos... (evaluación curricular), o de los actores de la comunidad educativa (administrativos, maestros, estudiantes y personal de apoyo, tanto al interior como al exterior de la institución), entre otros usos.

La evaluación en educación tiene variados enfoques, interpretaciones y prácticas debido a las múltiples creencias, saberes, especulaciones, conocimientos, necesidades educativas, intereses o demandas sociales y culturales que los seres humanos e instituciones deben cumplir en una determinada sociedad o las que los mismos actores de una particular comunidad educativa han construido históricamente sobre esta. Al respecto, atendiendo los principios de la complejidad (Morín, 1998), podríamos decir que la evaluación es por naturaleza subjetiva (apreciación del sujeto o sujetos que evalúan), ideal (aspiraciones máximas del sujeto o sujetos que evalúan), interpretativa (comprensión y explicación de alguien sobre el estado en el que algo se encuentra) e investigativa (reflexión y experimentación de una persona sobre un objeto a ser evaluado). De ahí los esfuerzos por hacer de esta una práctica más “participativa” (entre evaluador y evaluados), ética (de asignación de valor de uso aceptado por una sociedad), moral (norma de valoración y de aceptación social), equitativa (a cada objeto, persona o proceso se le valora en particular) y de validez social (pertinente y útil para todos). Sin embargo, la evaluación depende, entre otros asuntos, de lo que se entienda por cada uno de los anteriores aspectos.

También hay que aceptar que históricamente los esfuerzos para dar cuenta de la naturaleza de la evaluación han sido débiles o desviados hacia los objetos de estudio que se evalúan. Es común encontrar la evaluación asociada a lo que se quiere evaluar y no a la evaluación como objeto de reflexión o de experimentación (investigación). Esta dificultad luego se traslada a las características que debe tener la evaluación y a los criterios que se aplican a tal o cual objeto, persona o proceso a valorar. Criterios que, en el caso de la evaluación de los estudiantes en procesos de formación, desde una determinada filosofía institucional, deben delimitar los niveles de logro de los aprendizajes y de competencias a demostrar, por cada uno de ellos.

Todos los que evalúan, seres humanos o grupos de organizaciones sociales, situados(as) en un contexto sociocultural específico, deberían tener claridad sobre las características y los criterios que le dan validez o no a una determinada evaluación, que no son otros que los “acuerdos intersubjetivos” que establecen los que evalúan y los que son evaluados (maestros y estudiantes) en referencia con la normatividad social o institucional, aceptada por todos, y con los fines que se persiguen con la evaluación en una determinada institución.

En resumen, la evaluación de espacios, escenarios creados y actores de la educación formal, es posible de ser reflexionada y aplicada a todo lo que se planea y a lo que se dispone como herramientas teóricas y metodológicas (filosofía y medios) para realizar los procesos educativos: estructuras físicas, administrativas, académicas y curriculares, con sus respectivas intencionalidades, contenidos, teorías, modelos, enfoques, métodos, estrategias, técnicas, tecnologías, instrumentos, procedimientos, entre otros, con un especial énfasis en los miembros de la comunidad educativa que participan. La permanente evaluación de espacios, escenarios, herramientas y actores de un proceso educativo formal, permite replantear concepciones, acciones y herramientas teóricas y metodológicas utilizadas en el proceso de formación de los estudiantes. Los aprendizajes y competencias que adquieren los estudiantes y que podrán demostrar, depende del mejoramiento continuo del proceso educativo que implementen las instituciones educativas, para formar el talento humano con calidad y atender las demandas de los sectores de la economía y escenarios del desarrollo social y cultural.

2.5.2. Tendencias de la evaluación de aprendizajes

La evaluación ha pasado por cuatro generaciones (Bustos Cobos, 1994). Evaluación con base en pruebas psicométricas (medir con precisión capacidades y rendimiento académico de los estudiantes); evaluación acumulativa (acumular información a partir de pruebas para presentar resultados finales de lo propuesto en planes, programas, proyectos, cursos); evaluación por objetivos (emitir juicios de los comportamientos de los estudiantes, con base en objetivos cognitivos y valorativos); y evaluación de significación social y personal (la cual utiliza la crítica transformadora, los procesos de negociación y de consenso, las metodologías hermenéuticas y el diálogo racional de discusión abierta).

Las tres primeras generaciones se fundamentan en el paradigma positivista y explicativo de las ciencias, que referidos a la evaluación buscan la jerarquización de las personas en una escala predeterminada. Estas tres generaciones se conocen como evaluación sumativa.

La primera generación de evaluación medición a partir de notas numéricas, corresponde al modelo educativo tradicional centrado en los contenidos de las ciencias y las disciplinas, en el que el alumno, en forma pasiva, memorizaba la información y luego, en la evaluación, repetía dicha información en el supuesto de que quedaba bien educado si era capaz de repetir fielmente la información transmitida por el profesor.

La segunda generación de evaluación acumulativa o de resultados, del modelo educativo conductista, estaba centrada en la superación de objetivos conductuales y el logro de habilidades y destrezas de desempeño laboral, en el supuesto de que el alumno quedaría bien educado si obtenía las actitudes y valores aceptados y exigidos socialmente para comportarse en la vida adulta y si obtenía habilidades y competencias (mano de obra calificada) para desempeñarse en los sectores económicos.

La tercera generación de evaluación como emisión de juicios de valor externo (conceptual) por parte del profesor sobre el estudiante, en el modelo educativo desarrollista, hace énfasis en el desarrollo de habilidades de pensamiento, para dar cuenta del desarrollo cognitivo y actitudinal. Aunque se habla de que la educación ha de posibilitar en el estudiante la superación de la "minoría de edad" al servirse de

su propio pensamiento, las demás dimensiones del desarrollo humano integral quedan relegadas, así como las posibilidades de ser atendidos sus propios intereses personales (gustos) y las demandas de desarrollo social y cultural, de acuerdo con problemáticas y expectativas del desarrollo social y cultural.

Gimeno Sacristán (1994), con base en Scriven, House, Guba y Lincoln, comparte el concepto de evaluación que ellos proponen como “un juicio de valor que recae sobre algo, previa descripción de la realidad observada, resaltando la cualidad de ser un proceso de evaluación que considera circunstancias del objeto evaluado y criterios de valor” (p. 342). Según Elliott (1981) “la evaluación consiste en un proceso de adquisición, elaboración de información y expresión de un juicio a partir de la información recogida” (p. 17). La evaluación como juicio de valor externo del maestro sobre el estudiante se consolidó por un largo tiempo, proceso que en la contemporaneidad recibe críticas por la invisibilidad que se hace del sujeto estudiante, tanto en el proceso de construcción de conocimientos, como la responsabilidad que adquiere de darse a sí mismo su propia formación, en relación con otros: el maestro y demás compañeros de estudio.

La cuarta generación, por el contrario, visibiliza y reconoce al sujeto a ser evaluado, partiendo de dos postulados: a) No es posible evaluar objetivamente y b) La ciencia hoy no está buscando verdades sino modelos teóricos viables (Bustos Cobos, 1994).

De esta generación de la evaluación se han desprendido varios enfoques: evaluación integral, formativa, investigativa, interpretativa, continua, por procesos y por competencias, entre otras. Sin embargo, la concepción que se asuma sobre la evaluación no está desligada de la idea de la educación y finalidades que persigue; así mismo, no está desvinculada de los contextos socioculturales propios de una institución educativa y de las nociones y prácticas pedagógicas, didácticas y curriculares, que en esta se viven. Por tanto, se acepta que “lo importante en evaluación no es el veredicto, sino la convicción interior de las personas y de los grupos, del nivel y situación en que se encuentran” (Bustamante y Díaz, 1998, p. 25).

Bustos Cobos (1994) propone tres componentes de la evaluación: desempeños, contenidos y habilidades o capacidades, valga decir, competencias, a ser valoradas a partir de tres indicadores: teoría y reflexión, motivación y transformación. También en la evaluación se plantean tres momentos estructurales: evaluación como control, como comprensión y como acción. Los componentes y momentos de la evaluación dependen de la concepción de esta y de los propósitos que se persiguen.

Desde las últimas décadas del siglo XX, Gimeno Sacristán y Pérez (2009) expresan que en los análisis ecológicos en educación, la evaluación debe ser entendida como recurso para proporcionar información sobre los procesos educativos y poder tomar decisiones de quienes gobiernan o intervienen en los mismos; lo que trasladado a la evaluación significa que evaluamos para obtener información sobre cómo transcurre el proceso de enseñanza-aprendizaje y en qué estado o niveles de la(s) competencias(s) planteada(s) se encuentra el estudiante. Visto así, la evaluación de aprendizajes de los estudiantes busca analizar, comprender e interpretar la información procedente de numerosas fuentes, representada en criterios de evaluación y niveles de competencia, a ser expresada en signos numéricos o alfabéticos que valoren integralmente a la persona o alguna faceta particular de la misma. En ese enfoque, las competen-

cias deben entenderse como “aprehendizajes integrales y contextuales que alcanzan los estudiantes por niveles y que modifican las estructuras previas para pensar, sentir y actuar” (De Zubiría Samper, 2006, p. 64).

Por tanto, *evaluar es valorar* al ser humano en su integralidad (Ministerio de Educación Nacional, 2008) como finalidad última del proceso educativo. Por tanto, en educación se evalúa, valga decir, se valora es al ser humano, mientras que la cultura (contenidos de las áreas del conocimiento) es el medio para lograr dicha finalidad. La confusión del medio, a partir del cual se realiza el proceso educativo (los contenidos de la cultura), con el fin de la educación (el ser humano) nos ha llevado a realizar procesos evaluativos centrados en los contenidos y no en el estudiante.

Desde esta perspectiva, evaluar al ser humano es valorar el grado en el cual se encuentra la potenciación y desarrollo de sus *capacidades* naturales (pensar, sentir, actuar) con las que obtiene el desarrollo de *habilidades* (aprendizajes cognitivos, actitudinales y procedimentales), que luego podrá demostrar como *competencias* (científicas, ciudadanas y laborales). Gimeno Sacristán y Pérez (2009) en todos sus planteamientos expresan que en la evaluación es necesario establecer un diálogo entre los actores que en ésta participan. En el proceso educativo, la evaluación académica debe hacerse con el consenso entre maestros y estudiantes de acuerdo con los aprendizajes obtenidos y el nivel de desempeño de las competencias adquiridas. Por tanto, en evaluación es tan válida la auto-evaluación (estudiante), como la heteroevaluación (maestro) y la coevaluación (compañeros).

Sin embargo, es de vital importancia advertir que en los procesos educativos es evidente la necesidad de recolectar, analizar e interpretar información del proceso evaluativo realizado y tratar problemas de índole técnico (cómo obtener la información, con qué criterios, técnicas e instrumentos) y plantear opciones de tipo ético (qué se debe evaluar y por qué hacerlo, qué se debe comunicar sobre evaluación a los demás actores del proceso educativo: padres de familia, otros maestros y a la sociedad, y cómo conviene expresar las certificaciones de la evaluación realizada).

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, art. 1) concibe la educación como: “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes”; por tanto, la evaluación ha de ser desde esa misma concepción. Evaluación integral con propósitos formativos que valora el aprendizaje y las competencias de los estudiantes (evaluar es valorar), en relación con todas las dimensiones del desarrollo de la persona y con todos los factores que inciden en la formación y el desarrollo humano integral.

2.5.3. La evaluación en el contexto del Decreto 1290 de 2009

En este Decreto se presentan las intencionalidades que se persiguen en el modelo educativo social, en el cual se tienen en cuenta, entre otros, los siguientes principios para realizar los procesos educativos: la educación es un proceso de formación y desarrollo humano integral (valoración y desarrollo integral de las capacidades naturales de los seres humanos: el pensar, el sentir, el actuar y el trascender), el estudiante es el centro del proceso educativo (ser humano libre, autónomo, indeterminado y responsable de la construcción de sus conocimientos) y el conocimiento se construye con el otro en procesos de

intersubjetividad (consenso), interdisciplinariedad (apertura de límites entre las disciplinas), flexibilidad (atención a las necesidades e intereses de los estudiantes y a las expectativas del desarrollo social y cultural) y en correspondencia con los desarrollos de la cultura (campos y áreas del conocimiento) y las problemáticas que se presentan en los diferentes contextos sociales (conocimiento contextualizado, intencionado y validado socialmente por comunidades académicas y “científicas”).

En síntesis, la organización del sistema de evaluación de los aprendizajes y de la promoción de los estudiantes de la educación básica, media y superior, exige a los miembros de las comunidades educativas, entre otros aspectos, los siguientes, sin ser unos más predominantes que otros:

- » Conocimiento de la institución educativa: fundación, filosofía y direccionamiento estratégico (misión, visión, valores, principios, objetivos y política de calidad).
- » Diagnósticos: socioeconómico, político y cultural de los contornos y entornos de las instituciones educativas (conocimiento de las comunidades a las cuales se presta el servicio educativo).
- » Políticas educativas mundiales, nacionales, regionales y locales.
- » Lineamientos políticos, estratégicos y operativos de la institución educativa.
- » Líderes directivos con pleno dominio de la gestión educativa (áreas, procesos y componentes) de manera integral y sistémica.
- » Profesionales de la educación con dominio pedagógico, didáctico, curricular y evaluativo, y competencias en un campo o área del conocimiento específico, en relación con otras áreas del conocimiento y los contextos sociales y culturales en los cuales se desempeñan los maestros (Decreto 1290 de 2009).

Los anteriores aspectos son prioritarios para que los miembros de las comunidades educativas puedan emprender la organización, socialización y puesta en marcha del sistema de evaluación. El Decreto 1290 de 2009 articula los atributos descritos y traza orientaciones para generar un cambio en la concepción y práctica de la evaluación de aprendizajes y la promoción de los estudiantes. Cambio que requiere:

- » La visibilización de los sujetos que aprenden en el proceso educativo.
- » La participación de todos los miembros de la comunidad educativa para establecer acuerdos intersubjetivos de compromiso con el mejoramiento de la calidad de la educación.
- » Concebir la evaluación como proceso de valoración integral del ser humano con propósitos formativos.

- » Reconocer la evaluación como proceso continuo y pedagógico de aprendizaje, en la medida que es un medio a través del cual se adquieren en forma permanente los conocimientos. “Los estudiantes aprenden de y a partir de la propia evaluación, de su corrección y de la información contrastada que le ofrece el profesor [maestro], que será siempre crítica y argumentada” (Álvarez, 2001, p. 12).
- » Buscar la mejora del proceso de aprendizaje in situ -antes que este termine- y que los resultados sean socializados entre los actores del proceso educativo y entregados en forma definitiva. Evaluación que permita detectar dificultades y carencias que se presenten en el propio proceso y que puedan ser corregidas a tiempo.
- » Que la evaluación sea, en síntesis, formativa, motivadora, orientadora, ética, continua, pedagógica, pero nunca sancionatoria como lo dice el Decreto 1290 de 2009.

Los aspectos y requerimientos anteriores, en relación con los propósitos de la evaluación institucional, de los procesos de formación y de los estudiantes, propuestos en el Decreto 1290 de 2009, deben ser conocidos, debatidos y apropiados por los distintos miembros de la comunidad educativa, para posibilitar, desde la autonomía institucional, la determinación de los medios de evaluación (orales, escritos, guías, talleres, portafolio de desempeño y pruebas, entre otros) y los criterios de evaluación, promoción escolar y certificación social.

Al respecto, el artículo 4 del Decreto 1290 de 2009 describe los elementos a tener en cuenta en la definición del sistema institucional de evaluación de los estudiantes, así:

1. Los criterios de evaluación y promoción.
2. La escala de valoración institucional y su respectiva equivalencia con la escala nacional.
3. Las estrategias de valoración integral de los desempeños de los estudiantes.
4. Las acciones de seguimiento para el mejoramiento de los desempeños de los estudiantes durante el año escolar.
5. Los procesos de autoevaluación de los estudiantes.
6. Las estrategias de apoyo necesarias para resolver situaciones pedagógicas pendientes de los estudiantes.
7. Las acciones para garantizar que los directivos docentes y docentes del establecimiento educativo cumplan con los procesos evaluativos estipulados en el sistema institucional.
8. La periodicidad de entrega de informes a los padres de familia.

9. La estructura de los informes de los estudiantes, para que sean claros, comprensibles y den información integral del avance en la formación.
10. Las instancias, procedimientos y mecanismos de atención y resolución de reclamaciones de padres de familia y estudiantes sobre la evaluación y promoción.
11. Los mecanismos de participación de la comunidad educativa en la construcción del sistema institucional de evaluación de los estudiantes.

Y en el artículo 5 (Decreto 1290 de 2009) plantea la escala de valoración nacional, en los siguientes términos:

Cada establecimiento educativo definirá y adoptará su escala de valoración de los desempeños de los estudiantes en su sistema de evaluación. Para facilitar la movilidad de los estudiantes entre establecimientos educativos, cada escala deberá expresar su equivalencia con la escala de valoración nacional:

- » Desempeño superior
- » Desempeño alto
- » Desempeño básico
- » Desempeño bajo

La denominación *desempeño básico* se entiende como la superación de los aprendizajes y competencias necesarias en relación con las áreas obligatorias y fundamentales de un programa académico, teniendo como referente los estándares básicos, las orientaciones y lineamientos expedidos por el Ministerio de Educación Nacional y lo establecido en el proyecto educativo institucional. El *bajo* se entiende como la no superación de los mismos. El *alto* y *superior* se entienden como la superación gradual de lo básico. Todos se basan en la escala de valoración y certificación de los sistemas de evaluación institucionales.

Cerda Gutiérrez (2011) diseña escalas de valoración para la evaluación, para unos, llamadas rúbricas y para otros baremos, como estrategias para alcanzar mayores niveles de fiabilidad en la evaluación de los estudiantes:

Para muchos maestros es inseparable el uso de las escalas y los denominados baremos, un cuadro de notaciones redactado previamente a la evaluación de algunos trabajos de los estudiantes y que nos indican qué valor debe darse a cada una de las posibles respuestas. Esta estrategia es una garantía para alcanzar mayores niveles de fiabilidad y de concordancia en las evaluaciones (p. 67).

3. Educación y desarrollo humano, social y cultural

“Una ciencia privada de conciencia humanística es algo tan estremecedor como una conciencia que habla del mundo de espaldas a la ciencia”

(Morín, 1984, p. 28).

Las reflexiones de este texto, como se planteó en la introducción, tienen la intención de generar debate entre los actores de las comunidades educativas; recordar que el maestro sin desconocer el ¿qué enseñar? y el ¿con qué método compartir conocimientos con los estudiantes?, también debe tener en cuenta la integralidad y complejidad de los seres humanos y de los contextos en los cuales se desempeña. Así mismo reiteramos que el texto, más que proponer nuevas teorías sobre la educación, la pedagogía, la didáctica y la evaluación, lo que presenta es una síntesis de los aportes de variados autores y grupos de investigación para la estructuración de la profesionalidad del maestro.

En particular, este tercer capítulo plantea una última reflexión en torno a tres preguntas: ¿cuál es el fin más valioso que ha de tener la educación de un ser humano?, ¿por qué la educación ha de ser un proceso de formación y desarrollo humano integral?, ¿cómo contribuye la educación al desarrollo humano, social y cultural?

Con respecto, a la primera pregunta, la Constitución Política de Colombia (art. 67) indica que la “educación **es un derecho de la persona** y un servicio público **que tiene una función social**: con ella se **busca el acceso al conocimiento**, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. Y el artículo primero de la Ley 115 de 1994 anuncia que “la educación es **un proceso de formación permanente, personal, cultural y social** que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” [negritas añadidas].

Así mismo, los artículos 4 y 5 del Decreto 1278 de 2002, plantean que:

Artículo 4. “La **función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza–aprendizaje**, lo cual incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional de los establecimientos educativos.

La función docente, además de la asignación académica, comprende también las actividades curriculares no lectivas, el servicio de orientación estudiantil, la atención a la comunidad, en especial de los padres de familia de los educandos; las actividades de actualización y perfeccionamiento pedagógico; las actividades de planeación y evaluación institucional; otras actividades formativas, culturales y deportivas, contempladas en el proyecto educativo institucional; y las actividades de dirección, planeación, coordinación, evaluación, administración y programación relacionadas directamente con el proceso educativo. **Las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores**, y son docentes y directivos docentes.

Artículo 5. **Docentes. Las personas que desarrollan labores académicas directa y personalmente con los alumnos de los establecimientos educativos** en su proceso enseñanza aprendizaje se denominan docentes. Estos también son responsables de las actividades curriculares no lectivas complementarias de la función docente de aula, entendidas como administración del proceso educativo, preparación de su tarea académica, investigación de asuntos pedagógicos, evaluación, calificación, planeación, disciplina y formación de los alumnos, reuniones de **profesores**, dirección de grupo, actividades formativas, cultu-

rales y deportivas, atención a los padres de familia y acudientes, servicio de orientación estudiantil y actividades vinculadas con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente en la educación [negrillas añadidas].

La lectura desprevenida de la anterior normatividad, puede generarle al lector dos confusiones: la primera, con respecto a las intencionalidades educativas que plantea la Constitución y el artículo primero de la Ley 115 de 1994, y la segunda, con respecto a las funciones del docente y directivo docente que traza el Decreto 1278 de 2002.

En la Constitución de 1991 se lee que “la educación es un **derecho de la persona** que tiene una función social (...) y que con ella se busca el **acceso al conocimiento**” [negrillas añadidas] y luego, en la Ley 115 se dice que: “la educación es un proceso de **formación permanente, personal, cultural y social** que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” [negrillas añadidas].

La normatividad genera confusión entre el fin de la educación (el ser humano) y el medio a partir del cual se logra el fin (contenidos de la cultura). Así mismo, se presenta confusión si en educación se debe evaluar el aprendizaje de los contenidos, muchas veces nombrados únicamente como **ciencias**, o si se debe valorar la formación y desarrollo humano integral de los estudiantes. Esta confusión le genera al maestro la primera dificultad para comprender los fines de la educación y los medios para lograrlos.

Desde la década de los años 90 del siglo XX, Morín (1999b) advertía la necesidad de reformar el pensamiento y las instituciones educativas a partir de la diferenciación entre los conceptos de educación y de enseñanza:

La educación es una palabra fuerte: puesta en práctica de los medios necesarios para asegurar la formación y el desarrollo de un ser humano; esos mismos medios (Robert). El término “formación”, con sus connotaciones de moldeado y de conformación, tiene el defecto de ignorar que la misión de la didáctica es incentivar la autodidáctica al despertar, provocar, favorecer la autonomía del pensamiento. La “enseñanza”, arte o acción de transmitir a un alumno conocimientos de manera que los comprenda y los asimile, tiene un sentido más restrictivo, porque es sólo cognitivo. A decir verdad, la palabra “enseñanza” no me basta, pero la palabra “educación” implica algo de más y una carencia. En este libro voy a deslizarme entre ambos términos, porque estoy pensando en una enseñanza educativa. La misión de esta enseñanza es transmitir, no saber puro, sino una cultura que permita comprender nuestra condición y ayudarnos a vivir. Al mismo tiempo, es favorecer una manera de pensar abierta y libre. Kleist tiene mucha razón: “El saber no nos hace mejores ni más felices”. Pero la educación puede ayudar a ser mejor y, si no feliz, enseñarnos a asumir la parte prosaica y a vivir la parte poética de nuestras vidas (prólogo).

En el capítulo dos de este texto se presentó la reflexión sobre los conceptos de formación, desarrollo humano e integral, con los que se define la educación en la contemporaneidad. Gadamer (1997) plantea tres momentos por los que ha pasado la noción de formación: el primero referido a la formación de la naturaleza; el segundo, a formación de la naturaleza humana en cuanto “capacidad de adquirir cultura (...) como desarrollo de capacidades y talentos” (p. 42); y el tercero:

Algo más elevado y más interior, al modo de percibir que procede del conocimiento y el sentimiento de toda la vida espiritual y ética, derramada sobre la sensibilidad y el carácter (...) la esencia general de la formación humana es convertirse en un ser espiritual general y, en este sentido, el ascenso a la generalidad es una tarea humana (p. 43).

Un análisis con**S**ciente (la **S** con mayúscula y negrilla añadida) permite al maestro comprender que *la capacidad de adquirir cultura* (conocimientos) es el medio para lograr el fin de la educación: la formación y desarrollo humano integral, para convertirse *en un ser espiritual general*.

Si bien la Constitución instauro la educación como un “derecho de la persona (...) que busca el acceso al conocimiento”, esta afirmación ha de entenderse en el sentido de que la cultura, en todas sus manifestaciones, es el medio para realizar el proceso educativo; pero si desapercibidamente se acepta que esta es la finalidad de la educación, entonces retrocedemos al modelo de educación tradicional academicista -finalidad de la educación ya superada en variadas investigaciones y sistematizaciones realizadas sobre las prácticas educativas-. Por ello, el concepto de educación a comprender desde la Ley 115 de 1994 es el de “educación como proceso de formación permanente, personal, cultural y social” (art. 1).

Lo anterior implica, como se dijo al iniciar este texto, que la educación es permanente y que empieza desde antes de nacer hasta la muerte de una persona; y que, además, es una tarea personal, *de sí mismo y para sí mismo* en intersubjetividad con otros -social- y que la cultura es el desarrollo de la segunda naturaleza humana; por tanto, es tarea reconocerla, valorarla y transformarla, ya que con esta las personas nos damos nuestra propia forma. En otras palabras, la cultura es el medio para realizar el proceso educativo, y son las personas los responsables de generarla y de posibilitar, cada día más, su desarrollo. Es con la cultura, como medio, que se puede lograr el fin de la educación: la formación y el desarrollo integral.

Una segunda dificultad consiste en comprender los conceptos que históricamente se han dado a las personas que se dedican a la educación en las instituciones educativas: maestro, educador, pedagogo, profesor, instructor, docente, tutor, asesor y tantos otros, de acuerdo con las diferentes escuelas de pensamiento o enfoques y tendencias pedagógicas, didácticas, curriculares y evaluativas. Hoy se acepta que el concepto más integral es el de maestro; sin embargo, socialmente se generalizó el de profesor (posee un conocimiento), educador o docente a partir del Decreto 1278 de 2002 que resuelve: “las personas que ejercen la función docente se denominan genéricamente educadores, y son docentes y directivos docentes” (art. 4). La dificultad está en creer que el nombre dado a la persona que se dedica a la educación es el que define las intencionalidades que con ésta se persiguen. Una tercera dificultad consiste en comprender qué tipo de conocimiento es la pedagogía (estatuto epistemológico), como disciplina que fundamenta la profesión del educador y los núcleos que constituyen el saber pedagógico (Decreto 0272 de 1998, art. 2 y 4).

Desde el enfoque epistemológico intracientífico del conocimiento, la pedagogía es considerada una disciplina reconstructiva y un saber interdisciplinario que requiere debatir su objeto de conocimiento, métodos y corpus conceptual que le son propios, lo cual implica valorarla desde posturas distintas al enfoque positivista (reflexión ya realizada en el segundo capítulo de este texto). Si bien a la pedagogía se le han asignado históricamente tres objetos de conocimiento: enseñanza, transformación intelectual y formación y desarrollo humano, la confusión se genera cuando las finalidades de la educación se

trasladan a estos objetos de conocimiento. La enseñanza se entendió como transmisión de información (¿conocimientos?) a los estudiantes y la transformación intelectual como desarrollo de habilidades del pensamiento (¿enseñar a pensar?); hoy se debate si esas son las finalidades últimas del proceso educativo. Al respecto, el Decreto 1278 de 2002 (art. 4) dice: “la función docente es aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de **enseñanza**” [negritas añadidas].

Así mismo, muchos maestros proclaman no estar interesados en los debates sobre la disciplina que fundamenta su profesión, porque su tarea no es formar a otros maestros; y, por tanto, ese debate solo debería darse en las escuelas normales y las facultades de educación. De ahí que, a los maestros, la reflexión sobre la epistemología de la pedagogía, la didáctica, el currículo y la evaluación, como disciplinas que fundamentan los procesos educativos, poco les están aportando a la comprensión de las finalidades de la educación y, por tanto, a las responsabilidades que deben asumir.

Muchos maestros se determinan como profesores o como docentes para transmitir contenidos y aplicar metodologías específicas de su área de conocimiento, que luego les permite calificar (medir) de uno a cinco, los aprehendizajes (información memorizada o cuando más procesos de comprensión) que obtienen los alumnos.

Por tanto, la respuesta que el maestro da a la pregunta por las finalidades de la educación determina su desempeño y, con este, las posibilidades que el estudiante tiene de potenciar las capacidades que lo identifican y encontrar sentido y significado a su propia existencia, a la de los demás, el mundo, la sociedad y la cultura; que no será otra cosa que encontrar sentido y significado a sus propios procesos educativos para ser, cada día más, un mejor ser humano en relación con los otros, lo otro y el trascendente. En palabras del Papa Francisco (2013), en *Evangelii Gaudium*, “Quien quiera vivir con dignidad y plenitud no tiene otro camino más que reconocer al otro y buscar su bien” (p. 9).

Con respecto a la segunda pregunta: ¿por qué la educación ha de ser un proceso de formación y desarrollo humano integral? Los acercamientos a su respuesta pueden ser múltiples, en esta ocasión proponemos dos reflexiones:

Primera, la educación como proceso. El diccionario de la Real Academia Española (2017) lo describe como “acción de avanzar o ir para adelante (...) al paso del tiempo y al conjunto de etapas sucesivas”. Por tanto, la palabra *proceso educativo* implica secuencia de pasos desde antes de nacer hasta la muerte para lograr determinados fines. En otras palabras, la educación es permanente y en esta se pueden dar distintos ambientes y escenarios de formación y desarrollo humano: familiares, sociales, económicos, políticos, religiosos, culturales, entre otros, en los cuales cada persona va construyendo con otros la imagen e identidad de sí mismo o *modelo*, a partir de las capacidades naturales que lo identifican. Al respecto, Morín (1977) subtitula el texto del Método con la siguiente frase: *La humanidad de la humanidad: la identidad humana*.

Segunda: la educación como proceso de formación. Gadamer (1997) explicó la formación humana ligada tanto al desarrollo de capacidades y talentos (pensar, sentir y actuar), como a los efectos de los sentimientos, la vida espiritual y ética (búsqueda de sentido que trasciende lo material y actos que el ser humano realiza de modo consciente y libre). Se entiende la ética “como arte de vivir y el saber vivir”

(Savater, 2008, p. 25), lo que implica el arte de discernir lo que nos conviene -lo bueno- y lo que no nos conviene -lo malo-. En ese sentido, la educación como proceso de formación también debe dar cuenta del desarrollo de la sensibilidad como “propensión natural del hombre a dejarse llevar de los afectos de compasión, humanidad y ternura” (Real Academia Española, 2017).

La suma de lo anterior no es otra cosa que desarrollo de la segunda naturaleza humana (cultura) y de la propia manera de ser en identidad, las cuales se van logrando a partir de pensamientos, sensibilidades y acciones. En ese enfoque, el *desarrollo humano* “es un proceso de construcción referido siempre al sentido que el hombre le da a su mundo y que se da así mismo como individuo y como sociedad” (Bruner y Bernstein, como se citó en Campo y Restrepo, 1993, p. 26).

Con respecto a la tercera pregunta ¿cómo contribuye el proceso educativo al desarrollo social y cultural? La reflexión se inició en el segundo capítulo de este texto cuando se trabajó el numeral sobre la educación como encargo social y político. Allí se planteó que los seres humanos y la sociedad son los protagonistas que deben participar en la construcción de su historia y, por tanto, son los responsables del devenir de la colectividad a la que pertenecen. También se dijo, desde el punto de vista del proceso educativo, que tanto las instituciones educativas como la sociedad tienen que ser instancias complementarias: una población que plantea principios, políticas y normas para la educación de sus miembros, desde una perspectiva e interés determinado -política e ideológicamente- y una institución educativa que necesita estructurar propuestas educativas, participativa y democráticamente, tendientes a la satisfacción de las necesidades, intereses, deseos y expectativas del desarrollo de las personas, en su multiculturalidad y contexto específico.

En ese sentido, el desarrollo humano integral que se posibilita en los procesos educativos también faculta el desarrollo social y cultural a partir del trabajo que realizan los actores de las comunidades educativas con las distintas áreas del conocimiento en las que se ha organizado la cultura (ciencias, disciplinas, filosofía, humanidades, artes, técnicas y tecnologías). Trabajo educativo que, a la vez, ha de ser complementado con el desarrollo de la sensibilidad del ser humano, como ya se dijo antes, entendida como propensión natural del hombre a dejarse llevar de la **compasión, humanidad y ternura**; palabras en negrilla, que requieren ser analizadas en el contexto de la educación humanista que se demanda con urgencia en la contemporaneidad.

La compasión es un valor que nos hace más sensibles y más humanos frente a las dificultades y los problemas de los demás, está en relación con la consideración y demostración de valoración y de respeto hacia alguien que necesita de una mano amiga; por tanto, es un sentimiento humano que se manifiesta desde el contacto y la comprensión del otro. Melich (2010) describe la compasión como: “sensibilidad ante el sufrimiento ajeno” (p. 3) y el Papa Francisco (2013), en el *Evangelii Gaudium*, nos dice “Os exhorto a la solidaridad desinteresada (...) a una ética en favor del ser humano” (p. 49). Estos mensajes, llevados a los procesos educativos desde un enfoque humanista, señalan la importancia de conocer a los estudiantes y ser más sensibles frente a las problemáticas y dificultades que se les presentan en su vida cotidiana, más allá de una relación humana basada en la razón alejada de la sensibilidad y solo en el trabajo con los conocimientos en los que se ha organizado la cultura.

En la contemporaneidad, ante tantas dificultades de las personas para establecer relaciones interpersonales horizontales sustentadas en valores humanos, y en especial en el valor de la compasión, es necesario hacer un llamado a las comunidades educativas para proponer metodologías en las que se utilicen estrategias didácticas que permitan ambientes de formación y de aprendizaje basadas en el encuentro respetuoso de la dignidad humana, la escucha sin juicios a-priori, el diálogo abierto y sincero y el compromiso con la orientación oportuna a los estudiantes, para posibilitarles propuestas y caminos de superación ante la adversidad que se les presente en la vida cotidiana.

Al respecto, la Universidad Sergio Arboleda propuso un conversatorio entre los doctores Camilo Noguera Pardo, Mauricio González Zapata y Gesghe Lobsang en el 2018, del cual concluyen, entre otras cosas, lo siguiente:

El cristianismo y el budismo comparten un punto de encuentro importantísimo en la cuestión de la compasión: en ambos discursos la compasión constituye la columna vertebral del desarrollo de sus respectivas espiritualidades -ética, moral y doctrinal-. En el cristianismo, por ejemplo, la compasión tiene su origen en Dios Padre, compasivo y misericordioso, que ha enviado a su Hijo único, Jesucristo, para salud y salvación del género humano; esto lo encarna el cristiano al practicar el mandamiento del amor a Dios, al prójimo y a sí mismo; el budismo, por su parte, tiene como principio básico y fundamental de su práctica la compasión, ya que al desarrollarla la persona alcanza la sabiduría y, por ende, la felicidad (Universidad Sergio Arboleda, 2018).

Así mismo, Melich (2010) considera que:

La compasión no es un imperativo categórico, sino una respuesta que intenta adecuarse a la situación. Por último, una ética de la compasión recuperará lo indigno; no somos éticos porque seamos dignos, sino porque somos sensibles a lo indigno, a eso que no encaja en la humanidad que, más que elevar, rebajamos a mera definición. La ética de la compasión reconoce nuestra condición de seres amputados y a la deriva. No sólo nos falta algo, sino que no sabemos lo que nos falta. La ética de la compasión no reclama una norma, en el sentido de ruta preestablecida, sino un estilo de vida (p. 223).

La palabra *ternura* se define en el Diccionario de la Lengua Española como “un sentimiento de cariño entrañable ante las personas, cosas o situaciones que se consideran merecedoras de un amor o un cariño puro y gratuito, por su dulzura, debilidad o delicadeza” (Real Academia Española, 2017). Este sentimiento comprendido y hecho consciente por los maestros, les permite prestar atención y mostrar interés por la existencia de cada uno de sus estudiantes, con el fin de acompañar sus procesos de formación y crecer en humanidad junto a ellos.

Boff (1982) presenta varias reflexiones acerca del término *ternura*, en relación con otros, que presentamos y comentamos en este apartado, por la importancia que tienen en los procesos educativos contemporáneos.

La ternura supone un descentramiento del sujeto con respecto a sí mismo y concentración en el objeto [sujeto] de su relación. En virtud de la ternura el objeto [sujeto] es sentido en sí mismo, la persona siente a la otra persona como otra, la ama, se extasía y se deja fascinar por ella. En la ternura la relación no es angustiosa porque no hay lucha

de poder ni voluntad de dominio o de autosatisfacción, sino que es una relación en un mismo tiempo serena y fuerte que deja que se manifieste el resplandor, el cual no es una luz cegadora sino adecuada a la circunstancia y a la persona (p. 33).

El sentimiento de la ternura, comprendido y vivido en la relación horizontal entre el maestro y los estudiantes, debe manifestarse y hacerse presente en la didáctica como ambiente de formación integral en el que no solo se comparten los conocimientos en los que se ha organizado la cultura, sino también los sentimientos que los hacen posibles y que dan sentido a la existencia humana. Una didáctica centrada en una relación egocéntrica del maestro y en la autoridad del saber y del método específico para acceder a este, instaura una relación de poder basada en el conocimiento y no en la sensibilidad humana. Boff (1982) se refiere al amor y al poder:

Hay otros que oponen amor y poder, relacionándolo inversamente: cuánto más poder, tanto menos amor, y viceversa. Esta oposición lleva a considerar el amor como emoción subjetiva y el poder como compulsión y dominación (...). A un nivel ontológico, poder es poder de ser, condición para el propio amor; y amor es el poder de donación y de entrega o capacidad de acogida del otro en cuanto otro. Amor y poder no se reducen el uno al otro, aunque tengan relaciones dialécticas entre sí: el amor necesita el poder para ser algo más que sentimentalismo, del mismo modo que el poder necesita el amor para no caer (p. 24).

En los procesos educativos, es probable que los maestros adolezcan del amor por sí mismos y por el otro, lo consideran, como dice Boff (1982), *emociones subjetivas o sentimentalismos* que en sus procesos educativos dificultan la atención-concentración de los estudiantes en el aprendizaje de los contenidos de las áreas del conocimiento. En ese sentido, el afecto de humanidad, y el ser, muy humanos en los procesos de formación integral de los estudiantes, es estimado un sentimiento que no favorece el logro de conocimientos y, por tanto, el desarrollo intelectual que se requiere. Al respecto dice Costadoat (1997):

En el lenguaje corriente se dice de alguno ser muy “humano” no porque cuente con los dones fundamentales de la naturaleza humana, conciencia y libertad, sino por su cercanía a las personas, su trato cordial, su tolerancia, su acogida, su capacidad de comprender y perdonar sin condiciones. “Humano” porque, sin ser cómplice, se involucra con las penalidades del prójimo y, para ayudarlo a superarlas, comparte su destino (p. 170).

Como maestros, también necesitamos atender el sentido ontológico de la psicología profunda que reside en la siguiente convicción:

La estructura última de la vida es el sentimiento, es afectividad y son expresiones que de ellos se derivan: el Eros, la pasión, la ternura, la solicitud, la compasión, el amor (...) Sin embargo, debemos entender correctamente el sentimiento no sólo como una moción de la psique, sino como cualidad existencial, como estructuración óptica del ser humano, que es todo él (y no solo la psique humana) afectividad como modo de ser (...) el sentimiento es también una forma de conocimiento, pero más abarcante y envolvente que la razón (Boff, 1982, p. 26).

Al respecto, Boff (1982, p. 26) retoma el fragmento No 282 de los pensamientos de Pascal, que permite comprender la importancia del sentimiento en los procesos educativos:

Esto lo entendió genialmente Pascal al afirmar que los primeros axiomas del pensamiento son intuitivos por el corazón y que el corazón es el que pone las premisas de todo posible conocimiento de lo real. El conocimiento por la vía del Pathos (sentimiento) se realiza por medio de la simpatía, del sentir, junto con la realidad sentida, y por medio de la empatía, de la identificación con la realidad sentida (cfr. el comentario de Guardini, Pascal, Brescia, 1956 (pp 150s) y de Sciacca, Pascal 1972 (pp. 138-148 y 199-203).

También Boff (1982) nos advierte que:

La hegemonía del logos ha llevado a gestar formas represivas de vida, ha originado el cercenamiento de la creatividad y de la fantasía, ha hecho que se sospeche fundamentalmente del placer y del sentimiento (...) ya hemos afirmado que la frialdad, la falta de entusiasmo por la vida, la sensación de que nada tiene importancia y los grandes mecanismos de control y represión son consecuencia de la exacerbación del logos y de la contención de las energías del Eros (p. 29).

Y más adelante, en el mismo texto expresa que:

El resultado de la orientación de la pasionalidad del Eros es la ternura, la compasión, la capacidad de trascender y vivir la libertad que consiste en el gozo de la autodeterminación (...) la verdadera ternura nace del rigor de la radicalidad por un proyecto asumido (p. 42).

Los anteriores aportes puestos en relación con lo ya dicho en la introducción de este texto, con lo que dice la carta de San Pablo a los cristianos de Corinto (Cap. 13): “el amor es paciente, es amable, todo lo espera (...) todo lo soporta. El amor no se acaba nunca” o con los aportes de Vives Aguilera (2002): “el hombre es un proyecto de amor, y es este precisamente el gran aporte cultural del cristianismo: el hombre es tal, en la medida que va madurando en amor y por amor” (p. 32), podemos concluir que la educación de una persona nace de un acto de amor y debe permanecer en ese estado hasta la muerte. Así mismo, la persona que se dedica a esta debe tener y cultivar ese amor, primero consigo mismo, para que luego lo pueda compartir con otros en el desempeño de la profesión que escogió; eso es lo que históricamente se ha reconocido como vocación de ser maestro de vida, que no es más que el amor por su profesionalidad y por otros seres humanos.

Para concluir este texto compartimos algunos aportes del Papa Francisco (2013) en *Evangelii Gaudium* que perfectamente pueden ser llevados al desempeño del maestro en su quehacer educativo:

“Pidamos al Señor que nos haga entender la ley del amor. ¡Qué bueno es tener esta ley! ¡Cuánto bien nos hace amarnos los unos a los otros en contra de todo!” (p. 81).

Algunos científicos [maestros] van más allá del objeto formal de su disciplina y se extralimitan con afirmaciones o conclusiones que exceden el campo de la propia ciencia. En ese caso, no es la razón lo que se propone, sino una determinada ideología que cierra el camino a un diálogo auténtico, pacífico y fructífero (p. 183).

Y en la *Misericordiae Vultus*, el Papa Francisco (2015) en varios numerales nos dice lo siguiente para tener en cuenta en nuestra vocación de ser maestros de vida y humanidad:

6. Así pues, la misericordia de Dios no es una idea abstracta, sino una realidad concreta con la cual Él revela su amor, que es como el de un padre o una madre que se conmueven en lo más profundo de sus entrañas por el propio hijo [es señalar en nuestro caso, por nuestros propios estudiantes]. Vale decir que se trata realmente de un amor “visceral”. Proviene desde lo más íntimo como un sentimiento profundo, natural, hecho de ternura y compasión, de indulgencia y de perdón.

9. El amor, después de todo, nunca podrá ser una palabra abstracta. Por su misma naturaleza es vida concreta: intenciones, actitudes, comportamientos que se verifican en el vivir cotidiano [con nuestros estudiantes].

15. Nuestras manos estrechen sus manos [las de los estudiantes], y acerquémonos a nosotros para que sientan el calor de nuestra presencia, de nuestra amistad y de la fraternidad.

20. El reclamo a observar la ley no puede obstaculizar la atención por las necesidades que tocan la dignidad de las personas [estudiantes].



Epígrafe

Con sentimientos de hermandad, fraternidad, aprecio y valoración infinita, aportamos estas reflexiones que nos podrán ayudar a ser mejores seres humanos, mejores maestros y compañeros de viaje del proyecto de vida que hemos escogido, con la posibilidad de hacer a otros más libres, felices y propositivos de una mejor humanidad.

Los autores.

Referencias

- Aceituno Navarro, E. (2011). *Currículo interdisciplinario. Una posibilidad de transformación para la educación Venezolana*. Caracas, Venezuela: Editorial Académica.
- Adorno, T. (1972). *Epistemología y Ciencias Sociales* (Trad. V., Gómez). Madrid: Glosan Orcoyen.
- Álvarez, J. (2001). *Evaluar para conocer, examinar para excluir*. Madrid, España: Morata.
- Ávila Penagos, R. (2007). *Fundamentos de pedagogía: hacía una comprensión del saber pedagógico*. Bogotá, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Bakunin, M. (1868). *Federalismo, socialismo y antiteologismo*. Recuperado de <https://www.portaloaca.com/pensamiento-libertario/libros-anarquistas/4172-federalismo-socialismo-y-antiteologismo-mi-jail-bakunin-libro.html>.
- Batista, E. (2018). *¿Educación para los colombianos 1.0 o 4.0?* Recuperado de <https://www.universidad.edu.co/educacion-para-los-colombianos-1-0-o-4-0-enriquebatista-dic-18/>.
- Bernstein, B. (1977). *Clases, códigos y control: estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Madrid, España: Akal.
- Bobbitt, F. (1918). *The Curriculum*. Nueva York, Estados Unidos: Houghton.
- Boff, L. (1982). *San Francisco de Asís: Ternura y Vigor* (7ª ed.). Bilbao, España: Grafo.
- Bourdieu, P. (1992). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Bruner, J. (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid, España: Pablo del Río.
- Bustamante, G., y Díaz, M. (1998). *Lineamientos curriculares del área de Lengua Castellana*. Bogotá, Colombia: Ministerio de Educación Nacional.
- Bustos Cobos, F. (1994). *Mutaciones en evaluación I*. Serie Fundamentos de la Educación. Bogotá, Colombia: SEFE.

- Cajiao Restrepo, F. (1998). *Selene: Segunda expedición de Pléyade*. Colombia: Ministerio de Educación Nacional. Centro de Publicaciones Fundación para la Educación Superior (FES-FRB).
- Campo, R. y Restrepo, M. (1993). *Un modelo de seminarios para estudios de postgrado*. Bogotá, Colombia: Pontificia Universidad Javeriana.
- Castoriadis, C. (1988). *Los dominios del hombre: las encrucijadas del laberinto*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cerda Gutiérrez, H. (2011). *La nueva evaluación educativa*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Cerezo Huerta, H. (2007). *Corrientes pedagógicas contemporáneas. Odiseo, revista electrónica de pedagogía*, (7). Recuperado de <https://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>
- Clavijo, G. (2019). *Reflexiones y retos de una reforma universitaria*. Recuperado de https://www.universidad.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Reflexiones_reforma_universtaria_Galo_Clavijo.pdf
- Cohem, M. y Nagel, E. (1993). *Introducción a la lógica y al método científico*. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- Coloma Tirapegui, C. (2012). *Sintaxis compleja y discurso narrativo en escolares con Trastorno Específico del Lenguaje (TEL)*. (Tesis doctoral). Universidad de Granada, Granada.
- Congreso República de Colombia. (13 de junio de 1991). Constitución Política de Colombia de 1991. Recuperado de <https://dapre.presidencia.gov.co/normativa/normativa/Constitucion-Politica-Colombia-1991.pdf>
- Congreso República de Colombia. (8 de febrero de 1994). Ley 115 de 1994. Ley General de Educación. Recuperado de http://www.secretariasenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- Contreras Domingo, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. Madrid, España: Akal.
- Corredor, C. (1995). *Los derechos sociales, económicos y políticos en Colombia*. Bogotá, Colombia: Consejería Presidencial para Política Social.
- Costadoat, J. (1997). *Teología y vida: características y alcances de la humanidad de Jesucristo*. Chile: Facultad de Teología, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Decroly, O. (1968). *Iniciación general al método Decroly y ensayo de aplicación en la escuela primaria* (8ª ed.). Buenos Aires: Losada.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá, Colombia: Magisterio.

- De Zubiría Samper, M. (24 de septiembre de 2018). Como mejorar la calidad de la educación en Colombia [Sección Opinión]. *Revista Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/noticias/julian-dezubiria/114758>.
- De Tezanos Castiñeiras, A. (1987). *Maestros: artesanos-intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Bogotá. CIUP. IDRC.
- Dewey, J. (1904). *The relation of theory to practice in education*. The thir NSSE Yearbook (1st part). Chicago, United States: The University of Chicago Press.
- Díaz Osorio, J. (2004). *Formación y educación en el contexto de la Fundación Universitaria Luis Amigó*. Medellín, Colombia: Funlam.
- Díaz Villa, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia y los modelos pedagógicos*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.
- Eisner, E. (1979). *The education imagination. On the design and evaluation of school programs*. Nueva York, United States: Macmillan.
- Elliot, J. (1981). *Educational Accountability and Evaluation of Teaching*. Cambridge, Institute of Education.
- Fromm, E. (2005). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Flórez Ochoa, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. México: McGraw-Hill.
- Flórez Ochoa, R. y Zapata Villegas, V. (1992). *Programa de estudios científicos de la educación*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI editores.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de libertad*. México: Siglo XXI. Recuperado de <http://www.slideshare.net/linacervantes/pedagogia-critica-2042130>
- Freire, P. (1991). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1997). *Verdad y Método I*. Salamanca, España: Sígueme.
- Gallego Badillo, R. (1995). *El saber pedagógico: una visión alternativa*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- García Márquez, G. (2002). *Vivir para contarla* [Epígrafe]. Barcelona, España: Mondadori biblioteca.
- Gardner, H. (1983). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Bogotá, Colombia: CFC.

- Gianella, A. (1986). La relación de la epistemología con la ciencia. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (26-27), 261-266.
- Gil, G. (1999). *Propuesta de lineamientos para la formación de maestros en el contexto de los procesos educativos para el contexto de poblaciones con capacidades excepcionales*. Bogotá, Colombia: UPN.
- Gimeno Sacristán, J. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid, España: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez, A. (2009). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Giroux, H. y McLaren, P. (1989). *Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture*. New York: State University Press of Nueva York.
- González Agudelo, E. (1999a). *Lecciones de Didáctica General*. Medellín, Colombia: Ecoe ediciones.
- González Agudelo, E. (1999b). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Medellín, Colombia: Aula abierta.
- González Zapata, M. (8 de septiembre de 2017). ¿Estamos ante el fin de las humanidades? [Artículo de opinión]. *Revista Semana*. Recuperado de <https://www.semana.com/educacion/articulo/opinion-la-importancia-de-las-humanidades/535726>
- Gramsci, A. (1977). *Selections from political writings (1910-1920)*. (trad. J. M., Lawrence). Londres. ed Q. Hoare.
- Guerra Montoya, J. (1998). *La investigación en el currículo* (Manuscrito). Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia.
- Guerra Montoya, J. (2001). *Educación y currículo integral* (Documento inédito). Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia.
- Guerra Montoya, J. (2004). *Epistemología e historia de la pedagogía* (2ª versión, módulo inédito). Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Guerra Montoya, J. (2007). Proceso de diseño curricular. En: *Proyecto Formación de Directivos Docentes de Antioquia* (pp.1-62). Medellín: Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de https://www.academia.edu/14310270/PROCESO_DE_DISE%C3%91O_CURRICULAR
- Guerra Montoya, J. (2011a). *Estructura y diseño curricular* (Documento inédito). Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Guerra Montoya, J. (2011b). *Instructivo elaboración del Proyecto Docente*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Guerra Montoya, J. (2013a). *Educación, pedagogía y currículo* (Documento inédito). Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia.

- Guerra Montoya, J. (2013b). *Epistemología y objetos de conocimiento de la pedagogía*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó. Recuperado de <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/objetodeconocimiento.pdf>
- Guerra Montoya, J. (2013c). *Perspectivas, tendencias y enfoques pedagógicos* (Documento inédito). Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia.
- Guerra Montoya, J. (2014). *Reflexiones pedagógicas* (Documento inédito). Fundación Universitaria Luis Amigó. Medellín, Colombia.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- Hanson, N. (1971). *Observación y explicación: guía de la filosofía de la ciencia. Patrones de descubrimiento*. Madrid, España: Alianza.
- Hidalgo, H. (1996). *Concepto de modelo y modelos pedagógicos*. Bogotá, Colombia: Foro.
- Horkheimer, M. (2004). *Teoría crítica*. España. Amorrortu.
- Hoylen, E. y Megarry, J. (1980). *World Yearbook of Education: The Professional Development of Teachers*. Londres, Kogan Page.
- Iafrancesco, G. (2003). *Nuevos fundamentos para la transformación curricular a propósito de los estándares*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Iafrancesco, G. (2004). *Currículo y plan de estudios*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Jung, C. (1976). *The concept of the collective unconscious*. London, Inglaterra: C-W.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum más allá de la teoría de la reproducción* (2 ed.). Madrid, España: Morata.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value orientations in the theory of action. In T. Parsons and E. A. Shils (Eds.), *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lemke, D. (1981). *Pasos hacia un currículo flexible*. Santiago de Chile: Unesco.
- López, N. (2002). *La de-construcción curricular*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- López Velarde, R. (2017). *Obras* (ed. electrónica). México: Fondo de la Cultura Económica.
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid, España: Morata.
- Magendzo, A. (1991). *Currículum y cultura en América Latina* (2 ed.). Santiago de Chile: PIIIE.

- Magendzo, A. (1996). *Currículo, educación para la democracia en la modernidad*. Bogotá, Colombia: Cinep.
- Malaver, J. (2000). Pensamiento de Cornelio Castoriadis. *Conferencia Diálogos Académicos*, 6 de octubre de 2000. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.
- Marcuse, H. (1954). *El hombre unidimensional*. (trad. A. Elorza). Barcelona, España: Ariel.
- Martínez, A. y Álvarez, A. (2010). *Figuras contemporáneas del maestro en América Latina. 30 años del Grupo Historia de la práctica pedagógica*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Martínez Torres, L. (2013). *Fundamentos para una pedagogía crítica*. Recuperado de https://docs.google.com/document/d/17VEhEYGN02qEcpRdFAyS3FwAb-VL3yyimukthltwbhQ/edit?hl=en_US.
- Martínez Rodríguez, M. (1999). El enfoque sociocultural en el estudio del desarrollo y la educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 1(1), 16-36. Recuperado de <http://redie.uabc.mx/vol1no1/contenido-mtzrod.html>
- Mayor, F. (1999). "Prefacio". En: *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: Unesco.
- Medina, A. y Mata, F. (2009). *Didáctica General*. Bogotá, Colombia: UNED.
- Melich, J. (2010). *Ética de la compasión*. Barcelona, España: Herder.
- Merani, A. (1969). *Psicología y pedagogía*. México: Grijalbo.
- Mintz, J. (2014). *The genesis paradigm: Strategies for creative living*. Google Books.
- Ministerio de Educación Nacional. (11 de febrero de 1998). Decreto 0272 de 1998. Por el cual se establecen los requisitos de creación y funcionamiento de los programas académicos de pregrado y postgrado en Educación ofrecidos por las universidades y por las instituciones universitarias, se establece la nomenclatura de los títulos. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-86202.html?_noredirect=1
- Ministerio de Educación Nacional. (19 de junio de 2002). Decreto 1278. Por el cual se expide el estatuto de profesionalización docente. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_
- Ministerio de Educación Nacional (2008). Foro Educativo Nacional: evaluar es valorar, octubre 21 al 23. Recuperado de <http://186.113.12.182/catalogo//dlfile.php?id=3155>
- Ministerio de Educación Nacional (16 de abril de 2009). Decreto 1290. Por el cual se reglamenta la evaluación del aprendizaje y promoción de los estudiantes de los niveles de educación básica y media. Recuperado de <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-187765.html>.

- Mockus, A. (1995). *Las fronteras de la escuela*. Bogotá, Colombia: Magisterio.
- Monferrer Bayo, R. (2002). Fundamentación filosófica de la pedagogía amigoniana. *Revista Surgam*, (476), 5-23.
- Montessori, M. (1912). *The Montessori Method*. New York: Frederich A. Stokes Company.
- Morín, E. (1977). El Método I. *La naturaleza de la naturaleza* (1a ed.). Madrid, España: Cátedra.
- Morín, E. (1984). *Ciencia con consciencia*. Barcelona, España: Anthropos.
- Morín, E. (1994). *Sobre la interdisciplinariedad*. Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires. Boletín No 2. (CIRET).
- Morín, E. (1995). *Mis demonios* (Trad. Serrat M.). Barcelona, España: Kairos.
- Morín, E. (1998). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, España: Gedisa.
- Morín, E. (1999a). *Siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paris, Francia: Unesco.
- Morín, E. (1999b). *La cabeza bien puesta. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Niño Mesa, F. (1998). *Antropología pedagógica*. Bogotá, Colombia: Mesa Redonda.
- Novak, J. (1982). *Teoría y práctica de la educación*. Alianza Universidad.
- Not, L. (1983). *Las pedagogías del conocimiento*. (Trad. S., Madero Báez). México: Fondo de la Cultura Económica.
- Nudler, O. (1976). Epistemología, psicología y cambio y científico. *Revista Crítica*, 8(24), 103-122.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano* (Trad. Santos, A.). España: Paidós.
- Papa Francisco (2013). *Evangelii Gaudium: La alegría del Evangelio*. Recuperado de http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_Evangelii-Gaudium.html
- Papa Francisco (2015). *Misericordiae Vultus. Bula de Convocación del Jubileo extraordinario de la misericordia*. Recuperado de <https://www.ucn.edu.co/institucion/sala-prensa/noticias/Documents/2015/misericordiae-vultus.pdf>
- Pedroza, R. (julio-diciembre, 2018). La Universidad 4.0 con currículo inteligente 1.0 en la Cuarta Revolución Industrial. *Revista Iberoamericana para la investigación y el Desarrollo Educativo*, 9(17), 168-194.

- Perkins, D. (2005). La enseñanza para la comprensión: Cómo ir de lo salvaje a lo domesticado. *Revista Magisterio*, 14, 10-14.
- Piaget, J. (1970). *Psicología y Epistemología*. Buenos Aires, Argentina: Ernecé.
- Popper, K. (1972). *Conocimiento objetivo*. Madrid, España: Tecnos.
- Proudhon, P. (1840). *¿Qué es la propiedad?*. Google Books.
- Quiceno Castrillón, H. (1998). De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento. *Revista Educación y Pedagogía*, (19-20), 140-158.
- Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la Lengua Española*. Madrid, España: Edición de tricentenario.
- Reichenbach, H. (1938). *Experiencie and Predicción*. Chicago, Estados Unidos: Universidad de Chicago.
- Riviére, A. (1996). Desarrollo y educación: el papel de la educación en el “diseño” del desarrollo humano. En M. Belinchón, A. Rosa, M. Sotillo e I. Marichalar (Comp.), *Ángel Riviére. Obras escogidas* (vol. III, pp. 203-242). Madrid: Panamericana.
- Rousseau, J. (1762). *Du Contract Social: ou Principes Du Droit Politique*. Amsterdam, Marc Michel Rey.
- Sáenz Obregón, J. (1998). Hacia una pedagogía de la subjetivación. *Revista Educación y Pedagogía*, 9-10(19-20), 116-135. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2566166>
- Savater, F. (2008). *Ética para Amador*. España: Ariel.
- Schwab, K. (2016). *La Cuarta Revolución Industrial*. España: Penguin Random House.
- Segura, D. (2018). *Hacia una escuela contemporánea*. Bogotá. Colombia: Magisterio.
- Sevillano García, M. (2005). *Didáctica en el Siglo XXI: ejes del aprendizaje y enseñanza*. México: McGraw-Hill.
- Stenhouse, L. (1981). *Una crítica al modelo de objetivos*. Madrid, España: Morata.
- Stenhouse, L. (1987). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid, España: Morata.
- Stone Wiske, M. (1999). *Enseñanza para la comprensión: vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Tamayo Valencia, L. (2007). Tendencias de la Pedagogía en Colombia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. 3(1), 65-76. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1341/134112603005.pdf>

- Teilhard, P. (1955). *Le Phénomene Humain*. París: Ed. Seuil. Copyrighth de la Traducción Castellana (1965). By Taurus Ediciones. Crusafont Pairó.
- Tyler, R. (2003). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.
- Unesco. (1996). Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. *Revista Cultura y Desarrollo* (6).
- Universidad Católica Luis Amigó. (2019). *Proyecto Educativo Institucional*. Medellín, Colombia.
- Universidad Sergio Arboleda. (septiembre 28, 2018). *Hacia una ética de la compasión análisis desde el cristianismo, la filosofía y el budismo* [Resumen del conversatorio]. Recuperado de https://www.usergioarboleda.edu.co/Notisergio/etica_de_la_compasion.htm
- Valery, P. (1990). "Primera lección del curso de poética". En: *Teoría poética y estética*. Madrid: Visor.
- Van Dijk, T. (2000). *El discurso como estructura y como proceso*. Barcelona, España: Gedisa.
- Vasco Uribe, C. (2001). *El saber tiene sentido: una propuesta de integración curricular*. Bogotá, Colombia: Cinep.
- Vicenzo Zani, A. (2018). Las perspectivas y desafíos que se plantean hoy a la iglesia en la línea pastoral de la educación católica (Conferencia). *Tercer Congreso Internacional de Pedagogía Amigoniana*. Medellín, Colombia: Universidad Católica Luis Amigó.
- Vives Aguilera, J. A. (2002). La pedagogía amigoniana: un proyecto de liberación integral. *Revista Surgam. N.476, enero-febrero- 25-38*. Godella (Valencia).
- Vygotsky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Grijalbo.
- Wallon, H. (1987). *Del acto al pensamiento*. Buenos Aires, Argentina: Psique.
- Zemelman, H. (2011). *Configuraciones críticas. Pensar epistémico sobre la realidad*. México: Siglo XXI, Ed. Crefal.
- Zuluaga Garcés, O. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá, Colombia: Editorial Foro.
- Zuluaga Garcés, O. L. (1994). Las Escuelas Normales en Colombia. Historia del Saber Pedagógico. *Revista Educación y Pedagogía*, (12-13), 263-278. Recuperado de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/6221/5737>

Información de los autores

Carlos Enrique Cardona Quiceno

Religioso Terciario Capuchino. Magíster en Educación, Universidad Católica de Manizales. Actualmente, Rector General de la Universidad Católica Luis Amigó. Medellín-Colombia.
Correo electrónico: rector.general@amigo.edu.co

Experiencia laboral:

Superior Provincial de la Provincia de San José (2016-2019)
Vicerrector Académico de la Universidad Católica Luis Amigó (2013-2015)
Rector de la Institución de educación Superior Ideartes (2012-2013)
Decano de la Facultad de Educación de la Universidad Católica Luis Amigó (2011-2012)
Decano de la Facultad de Teología y Filosofía de la Universidad Católica Luis Amigó (2010-2011)
Rector del Colegio Seminario Espíritu Santo, Bogotá (2009)
Trabajó en casas de reeducación durante 15 años (1993 a 2008)
Director de Grupo Colegio Técnico San Rafael en la ciudad de Manizales (1991 a 1992)

Escritos:

Cardona Quiceno, C. E. (2017). El proceso de enseñanza-aprendizaje en el acontecer de la educación en tiempos de la posmodernidad líquida. En P. A. Montoya Zuluaga y J. D. Betancur Arias. *Hacia un concepto multifactorial del aprendizaje y la memoria. Aproximaciones neuropsicopedagógicas* (Vol. 1, pp. 76-88). Medellín, Colombia: Fondo Editorial Universidad Católica Luis Amigó. Recuperado de https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/343_Hacia_un_concepto_multifactorial_del_aprendizaje_y_la_memoria_Aplicaciones_tendientes_a_una_vision_neuropsicopedagogica_Vol_II.pdf

Cardona Quiceno, C. E. (2015). Consideraciones sobre moral, ética y política en responsabilidad social universitaria. En O. E. Arango Tobón, J. E. Moncayo Quevedo y J. J. Martí Noguera. *Experiencias Iberoamericanas en Responsabilidad Social Universitaria* (pp. 76-94). Medellín, Colombia: Fondo Editorial Luis Amigó. Recuperado de https://www.funlam.edu.co/uploads/fondoeditorial/183_Experiencias_iberamericanas_en_responsabilidad_social_universitaria.pdf

Cardona Quiceno, C. E. (2014). A propósito del Segundo Congreso de Filosofía. *Revista Fundación Universitaria Luis Amigó*, 1(2), 85-86. Recuperado de <https://www.funlam.edu.co/revistas/index.php/RFunlam/article/view/1329/1206>

Cardona Quiceno, C. E. (2013). *Lo etho-político en el acontecer de la educación: una perspectiva ciudadana* (Tesis de maestría). Universidad Católica de Manizales. Recuperado de <http://repositorio.ucm.edu.co:8080/jspui/handle/10839/505>

Jorge William Guerra Montoya

Magister en Educación, Universidad Javeriana. Profesional Departamento de Gestión del Talento Humano, Universidad Católica Luis Amigó.

Pertenece al grupo de investigación Filosofía y Teología Crítica, Universidad Católica Luis Amigó. Medellín-Colombia.

Correo electrónico: profesional3.ghumana@amigo.edu.co

Experiencia laboral e investigativa

Docente de Educación Oficial (1974-2006). Jubilado

Docente en instituciones de educación superior: Universidad de Antioquia, Universidad de Medellín, Universidad Católica de Oriente, Universidad Católica Luis Amigó y Católica del Norte Fundación Universitaria.

Ha sido autor de documentos inéditos para la formación de directivos y docentes sobre: educación, pedagogía, didáctica, currículo y evaluación (1998-2020). Publicó diversos artículos en la Revista Fundación Universitaria Luis Amigó; fue precursor de las Especializaciones en Gestión de Procesos Curriculares y Gestión Educativa; y ha sido asesor de investigación y trabajos de grado de maestrías (2002-2018).

Escritos:

Guerra Montoya, J. W. (2008). *Función directiva y gestión educativa de los directivos docentes*. Medellín, Colombia: Fundación Universitaria Luis Amigó.

Guerra Montoya, J. W. (1995). *Humanistas libres para la ciencia* (Trabajo de grado de Maestría). Universidad Javeriana.

El texto *Profesionalismo y profesionalidad del maestro* tiene la intención de generar reflexiones conscientes y sistemáticas de los profesionales de la educación, en relación con los procesos de capacitación y formación que requieren y las obligaciones que necesitan asumir, si desean contribuir en forma altruista al desarrollo humano integral de los estudiantes y a la transformación de la sociedad.

El primer capítulo plantea las dimensiones de capacitación y de formación del profesional de la educación, las implicaciones del título que obtiene para desempeñarse en un determinado nivel educativo y el de ser verdaderamente acompañantes y co-gestores de procesos formativos que posibiliten la transformación de sí mismos y de los estudiantes, así como el mejoramiento de condiciones vida y atención a las demandas de los contextos históricos, naturales, familiares, sociales, económicos, políticos y culturales.

El segundo apartado presenta las disciplinas propias del quehacer educativo y las relaciones entre estas, ya que quien se dedique a ser maestro, más allá de ser licenciado o posgraduado en educación (o en otras profesiones), debe comprender el sustento histórico, epistemológico y metodológico de la educación, la pedagogía, la didáctica, el currículum y la evaluación, en sus múltiples relaciones e interdependencias.

El tercer capítulo presenta algunas pistas sobre los propósitos educativos que se requieren en la contemporaneidad, de acuerdo con las demandas de los contextos sociales y culturales.

En síntesis, lo importante es reconocer que para ser maestro no basta con el dominio de una o varias áreas del conocimiento en las que se organiza la cultura -el qué enseñar y el cómo enseñar a partir del método específico de cada área del conocimiento-, se necesita, además, dar respuesta a las múltiples preguntas que surgen en un contexto sociocultural determinado, referidas a las intencionalidades de la educación, las verdaderas necesidades e intereses educativos de los seres humanos y las demandas y expectativas del desarrollo ético, político, ambiental, intelectual, económico y cultural de la sociedad. En ese sentido, los nuevos propósitos educativos demandan del maestro un pensamiento crítico transformador que dé respuestas a las demandas de las nuevas generaciones, para ser auténticamente humanos y capaces de pensar, amar y actuar, por el bien de sí mismos y el de la humanidad.