

4

Eje 4

Teorías pedagógicas
contemporáneas

Autor: Alfonzo Cárdenas



Índice

Introducción	3
Reflexión sobre las prácticas	6
Transformación de las prácticas discursivas	12
Prosigamos la tarea	14
Referencias	20

Introducción

Como se recordará, el primer eje de este módulo ponía atención a los fundamentos epistemológicos de la pedagogía; por su parte, este cuarto eje se concentra en los fundamentos éticos propios de la comunicación. El espectro creado entre los dos ejes lo completan el eje sociocrítico y el praxiológico. Tenemos así una estructura que vierte su caudal filosófico hacia el contexto y las prácticas, lo que constituye un modelo que bien podría extenderse a otros niveles de la educación donde sería propicio trabajar por ejes; esta propuesta parece ser importante en la medida transdisciplinar, la transversalidad, el holismo y la interculturalidad exigen otros medios de comprensión de la problemática educativa.

Atenidos a lo dicho, este eje va a girar en torno a dos tópicos que pueden abrir perspectivas a la **transformación de las prácticas, atendiendo los lineamientos de la ecopedagogía, la pedagogía crítica y el constructivismo**. A este respecto, siguiendo a Gadotti (2005), cabe hacer referencia a algunas corrientes emancipadoras que, desde una posición crítica y descolonizadora, han surgido de la mano del pensamiento africano y latinoamericano.

En el primer caso, se destacan los planteamientos de Julios Nyerere y Amilcar Cabral, en tanto que, en el segundo, cabe mencionar a María Teresa Nidelcoff. Con respecto a Nyerere, fue un líder tanzano socialista que, como presidente de su país, llevó a cabo una revolución educativa ligada a la lucha por la independencia y basada en el rescate de los valores auténticos (socialistas y democráticos de su cultura); para ello, consideró el proceso de desarrollo como una manera de utilizar el potencial humano, adquirir confianza en sí mismo y llevar una vida digna.

Por tanto, propuso la reeducación en la antigua actitud mental de su país y en el trabajo comunitario de las tribus africanas, en oposición a la actitud colonialista europea. Tal como lo analiza Gadotti (2005), el proyecto de Nyerere de la educación para la autoconfianza no pretendía exclusivamente la reivindicación de la cultura oral y la historia nacional sino, sobre todo, su estudio de manera que la formación de cada estudiante le abriera puertas a la participación activa en la construcción de la nueva sociedad socialista que se inauguró a partir de la independencia.

Siguiendo la referencia de Gadotti (2005), para Nyerere, el sistema educativo: Debe fomentar los objetivos sociales de vivir y trabajar en conjunto por el bien común. Debe preparar a nuestros jóvenes para desempeñar un papel dinámico y constructivo en el desarrollo de una sociedad en la cual todos los miembros compartan imparcialmente la buena o mala suerte del grupo y en que el progreso sea medido en términos de bienestar humano y no en construcciones, automóviles u otras cosas semejantes, ya sean ellas de dominio público o privado. Nuestra educación debe por lo tanto proporcionar una noción de compromiso con la comunidad total y ayudar a los alumnos a aceptar los valores adecuados para nuestro futuro y no los adecuados para nuestro pasado colonial (p. 226).

En relación con Amilcar Cabral

Llama la atención que fue un líder independentista de Guinea-Bissau, cuyas ideas acerca de la educación integraban la teoría y la práctica dentro de un proyecto formativo liberador ligado estrechamente a una visión intercultural de la cultura nacional. Según referencia de Gadotti (2005) al pensamiento de Cabral, este plantea que:

La experiencia del dominio colonial demuestra que, en el intento de perpetuar la explotación, el colonizador no sólo crea un perfecto sistema de represión de la vida cultural del pueblo colonizado, sino que todavía provoca y desarrolla la enajenación cultural por parte de la población, ya sea por medio de la pretendida asimilación de los indígenas, o por la creación de un abismo social entre las élites autóctonas y las masas populares. Como resultado de ese proceso de división o de profundización de las divisiones en el seno de la sociedad, sucede que parte considerable de la población, especialmente la "pequeña burguesía", urbana o campesina, asimila la mentalidad del colonizador y se considera culturalmente superior al pueblo al que pertenece y cuyos valores culturales ignora o desprecia. Esa situación, característica de la mayoría de los intelectuales colonizados, se va cristalizando a medida que aumentan los privilegios sociales del grupo asimilado o enajenado, teniendo implicaciones directas en el comportamiento de los individuos de ese grupo frente al movimiento de liberación. Así se muestra indispensable una reconversión de los espíritus -de las mentalidades- para su verdadera integración en el movimiento de liberación. Esa reconversión -reafricanización-, en nuestro caso-puede comprobarse antes de la lucha, pero sólo se completa en el transcurso de esta, en el contacto cotidiano con las masas populares y en la comunión de sacrificios que la lucha exige (p. 223).

Como se observa, la visión de Nyerere y Cabral coincide en muchos aspectos

Sobre todo, en la integración del proyecto formador con el independentista en el rescate de los valores autóctonos del pueblo y en la mirada intercultural.

Estos tópicos apuntan a la reflexión y acción sobre las prácticas que deben ir dirigidas al pueblo, a la luz de las tres teorías mencionadas, puede iluminar una verdadera revolución educativa. En este caso, la reflexión sobre las prácticas es necesaria porque siguiendo indica-

ciones de Perrenoud (2011), ellas se atienen a las acciones que realizan los maestros en cumplimiento de su labor y, además, porque ellas implican poner en acción un saber pedagógico específico que se extiende más allá del oficio de maestro y genera vínculos con la profesión. Parece, sin embargo, que esa revolución educativa vaya ligada a un proyecto de nación, tal como lo muestran las propuestas de Nyerere y Cabral que, para el caso latinoamericano, tienen representación en el ideario educativo de Freire (Gadotti, 2005).

¿Qué acciones son necesarias para transformar las prácticas discursivas en el seno de las teorías pedagógicas contemporáneas?

En consecuencia, estas ideas nos llevan a la pregunta central sobre la cual gira el eje comunicativo: ¿qué acciones son necesarias para transformar las prácticas discursivas en el seno de las teorías pedagógicas contemporáneas?

Las competencias que se pretenden lograr son: en primer lugar, examinar la comunicación como una práctica discursiva que, además de transmitir información, incluye estrategias que afectan profundamente el cambio educativo y lo ligan a un proyecto de nación apoyado en la cultura; en segundo lugar, descubrir la naturaleza transductiva del discurso pedagógico como forma de intervenir la calidad de la educación. Entre tanto, la investigación de las prácticas nos da un conocimiento adecuado de lo que ocurre en contexto y de las posibles vías para lograr la transformación de las mismas. La transformación es un elemento propositivo y creador de tendencias emergentes e innovadoras frente a las nuevas condiciones educativas que cada vez son más veloces y, si se quiere, pasajeras en el mundo contemporáneo.

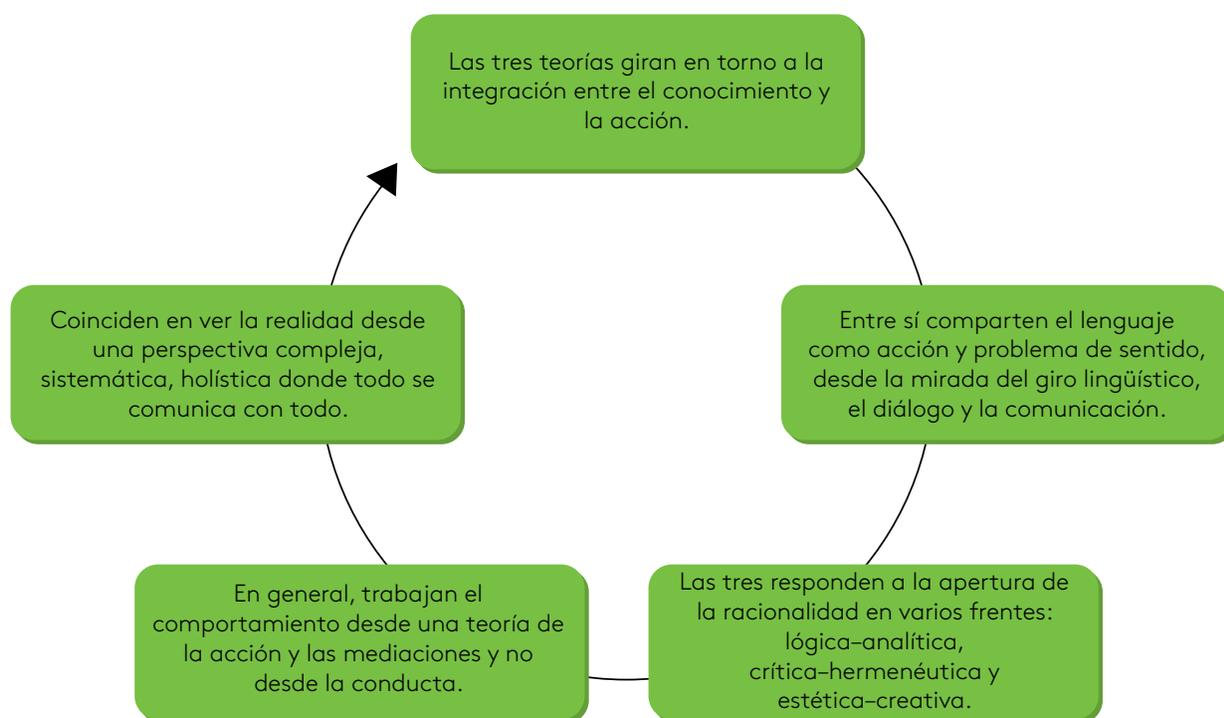
Planteamientos de la pedagoga argentina María Teresa

Atendiendo a lo dicho en torno a Nyerere, Cabral y Freire, con miras a la transformación de la educación, se puede atender a los planteamientos de la pedagoga argentina María Teresa, quien, a partir de su experiencia con niños de barriadas pobres, propone formar educadores comprometidos a distancia de los tradicionales o 'profesores-policía', alejados de la realidad de la escuela, se empeñan en castrar la actitud creativa del estudiante en situación. Para cambiar la educación, propone formar 'profesores-pueblo', comprometidos con el proceso educativo y con el cambio de la sociedad para lo cual se requiere que sean ampliamente conocedores de sus contextos educativos y generadores de didácticas personalizadas que surjan de su experiencia y conocimiento del medio educativo.

Como se evidencia estas corrientes comparten el sentido como elemento disruptivo, que mira hacia el pensamiento y la acción, significa y valora a la vez que puede garantizar la emergencia de nuevas miradas a juzgar por su prestancia holística y poder integrador, tanto en lo referente al mundo como a los sujetos que en él conviven en contextos específicos.

Reflexión sobre las prácticas

Antes de entrar en materia, haremos un repaso por algunos temas que son recurrentes en las tres teorías formuladas: constructivismo, pedagogía crítica y ecopedagogía. Ellas comparten principios y criterios que, en aras de la concreción, podemos listarlos en la siguiente figura:



En los ejes anteriores, hemos aludido a las relaciones estrechas que contraen la acción y la mediación en contexto, como el ambiente dentro del cual se generan las prácticas. Si observamos el panorama descrito, la reflexión sobre las prácticas tiene que apuntar en dos direcciones; por un lado, hacia los nexos que resultan de la situación del ser humano con respecto a sí mismo, el otro y el mundo; por otro lado, hacia el contexto cultural, social e histórico donde ocurren esas prácticas. La pregunta que surge, entonces, apunta a situar la comunicación y el discurso en un contexto, donde todo está conectado con todo, gracias al papel comunicativo y/o discursivo del lenguaje .

Así, por ejemplo, el constructivismo ha puesto en cuestión las prácticas basadas en la fractura entre el conocimiento y la acción. La pedagogía crítica se fundamenta en la teoría de la acción comunicativa, mientras que la ecopedagogía sitúa en el centro de su reflexión el sentido acerca de las relaciones entre naturaleza y cultura. Así, la racionalidad dialógica, el giro lingüístico, la teoría de sistemas, las mediaciones y el sentido; como la transformación del aula en un espacio para pensar y argumentar, para leer y escribir en la educación, son algunos de los temas que directamente tocan la comunicación y sobre los cuales es preciso construir la calidad de la misma. Esta construcción se puede lograr si se considera la transducción (Simondon, 2009), según la cual **comunicar es formar, informar, transformar y deformar** con base en ciclos que cada vez renuevan el sentido y producen más y mejores formas de comprender el universo complejo donde vivimos.

Por estas y muchas razones más, **la educación ha traspasado los linderos de la ciencia y aborda las problemáticas de un sujeto que vive en un mundo complejo al cual hay que transformar, pero también cuidar de la misma manera que el sujeto cuida de sí mismo y cuida del otro.** Según esta perspectiva, el cultivo exclusivo de la mente no es un imperativo porque ha impedido la apertura a otras formas de educación que, a prudente distancia del saber intelectual y teórico, deben garantizar la entrada de saberes de orden técnico, práctico, artesanal, ético, político, económico, que poco han contado en la escuela, tales como el cuidado de la naturaleza, el cuidado del otro y el cuidado del cuerpo.

Un argumento más tiene que ver con la necesidad de educar en el sentido como intercambio de significado y valores, de principios epistemológicos y éticos, de pensamiento y acción, todos ellos factores que fundamentan el conocimiento y el comportamiento de los sujetos que se forman.

En otras palabras, **educar en el sentido es abrirse a la comunicación entre la naturaleza y la cultura, entre el yo y el otro, entre el yo y el mundo**, acogiendo la diversidad del saber humano sin exclusiones y procurando un comportamiento ético, respetuoso y responsable que cuide de esas relaciones de modo que la cultura, como lo hemos dicho, se convierta en la habitación del hombre, en la morada del ser humano de tal modo que le permita cultivar la vida sin dañar la de otros, como tampoco la del planeta que es la única casa donde, podemos vivir en convivencia con el mundo y con los demás.

No obstante, no bastan estas reflexiones; es preciso que los maestros conozcan e investiguen sus prácticas, siendo una de las más importantes el discurso pedagógico. Por eso, hay que disponer de nuevos conocimientos que faciliten conocer y mejorar las mismas, como una forma de interacción con los sujetos que se forman y de participación de ellos en el proceso educativo.

En esta búsqueda, damos de plano con algunas concepciones de práctica que pueden ser útiles; dichas nociones son las siguientes:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso -maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia- como los aspectos políticos institucionales, administrativos y normativos, que, según el proyecto educativo de cada país, delimitan las funciones del maestro (Fierro, 1992, p. 21).

Proceso consciente, deliberado, participativo implementando por un sistema educativo o una organización con el objeto de mejorar desempeños y resultados, estimular el desarrollo de la renovación en campos académicos, profesionales o laborales y formar el espíritu de compromiso de cada persona con la sociedad y particularmente para a la comunidad en la cual se desenvuelve (Huberman, citado en Rodríguez, 2002).

Práctica educativa como experiencia antropológica de cualquier cultura, aquella que se desprende de la propia institucionalización de la educación en el sistema escolar y dentro del marco en que se regula la educación (Gimeno, citado por Diker y Terigi, 1997, p. 120).

La práctica es "un proceso de acción y de reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar, y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir la comprensión de los alumnos y, al reflexionar sobre su intervención, ejerce y desarrolla su propia comprensión" (Pérez y Sacristán, citado por Rodríguez, 2006).

Como se observa, la mayoría de los autores citados insisten en los vínculos de las prácticas con la acción, en la conciencia de las mismas, la reflexión y la actitud crítica. Por eso, para lo que viene a continuación, las prácticas pedagógicas son el conjunto de estrategias (métodos, acciones, actividades, procedimientos, instrumentos y materiales) que utiliza el maestro para los propósitos formativos de sus estudiantes en el conocimiento y el comportamiento humano.

Como se ve, los propósitos formativos de las prácticas apuntan a desarrollar el conocimiento y comportamiento de los estudiantes; por tanto, **no hay pedagogía sin sujeto**. Si esto es así, es necesario, siguiendo la perspectiva de Nidelcoff (Gadotti, 2005), reivindicar al maestro y al estudiante como personas y:

Valorizar la comunicación y sus componentes afectivos, centrar en ella nuestro trabajo: yo y ellos, ellos y yo. Si alguna cosa -un método, una forma de evaluación- está obstaculizando nuestra relación. Con los alumnos, debe ser puesta a un lado. Aprender a ver y a escuchar a los muchachos. Buscar la comunicación individual cuando sea posible, no organizar todo partiendo de la relación con el grupo, corregir sus trabajos individualmente, enseñarlos a trabajar. Cuando las autoridades educativas nos llenan el salón con una multitud de niños es porque continúan confundiendo al profesor con el conferencista (que, además de todo, debe cuidar del comportamiento de su "público") (p. 238).

Por eso, las prácticas comunicativas constituyen un saber pedagógico que no se concentra exclusivamente en el saber académico o disciplinar, como tampoco en el saber didáctico; es un saber que se extiende al ejercicio profesional del maestro en el aula como contexto específico del acto educativo y se destina a la formación de sujetos concretos, vivientes.

En cuanto a lo primero, las prácticas se caracterizan porque demarcan un territorio que va más allá del conocimiento disciplinar que cada uno de los maestros tiene en su campo de desempeño y para el caso que nos ocupa, nos ofrece pautas para tener un acercamiento a lo que hacen, piensan y sienten los maestros.

Con respecto a lo segundo y siguiendo a Perrenoud (2011, p. 11), se trata de que el saber académico, especializado y experto de los maestros consolide una manera de actuar que, muy cercana a la resolución de problemas, se encargue de **gestionar los desajustes entre el trabajo prescrito y el trabajo real**; el hecho es que los maestros siempre se enfrentan a situaciones y sujetos múltiples y cambiantes, a fuentes de información diversas y numerosas y a mediaciones que inciden en la enseñanza y transforman el aprendizaje.

Al llegar a este punto, podemos observar la video-cápsula No. 1, sobre “La educación como sistema de comunicación”.

UTPL. [Videoconferencias]. (2012, junio 15). La educación como sistema de comunicación [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/C7EOCsLh0yU>

Estas condiciones requieren una práctica reflexiva.

1. **La misma involucra la acción como factor que define la pedagogía**; como práctica es acción y como pedagogía es formación. Así **esta es acción formativa**; la acción supone interacción e intersubjetividad en contexto que pone en situación dialógica a dos sujetos diferentes y exige reflexión y acción crítica. Estos factores (interacción, intersubjetividad, contexto, diálogo, reflexión, actitud crítica) no se dan, como nada en la cultura, al margen del lenguaje, del discurso, de la comunicación. Esto es lo que se desprende de la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1990), cuando afirma que:

El primado metafísico de la unidad sobre la pluralidad y el primado contextualista de la pluralidad sobre la unidad me resultan cómplices secretos. Mis consideraciones se enderezan a la tesis de que la unidad de la razón sólo permanece perceptible en la pluralidad de las voces (p. 157).

2. Lo que aquí se evidencia son dos cosas; una, que cualquier hegemonía basada en dicotomías excluyentes es una forma de ejercer la violencia de la razón; para evitarla, es preciso recurrir a los sistemas y al diálogo en lugar de las dicotomías; otra, que la polifonía es necesaria como expresión de la racionalidad humana; la polifonía ejecuta el diálogo social en que se cruzan voces, conciencias e ideologías; este juego constata la importancia del lenguaje y la comunicación en la generación de la conciencia de cambio del discurso pedagógico y por supuesto de la comunicación en la educación.

3. Dada la diversidad de situaciones, la práctica comunicativa trasciende el aula lo que significa que, así como el aula se proyecta en la sociedad y la cultura es indispensable llevar las situaciones y problemas sociales a la misma. Esta decantación recíproca no puede darse sin lenguaje.

Este acontecimiento somete las prácticas a cambio permanente como garantía de que la **formación es una manifestación del acontecer del ser humano**. La forma de actuar y ser en la escuela del maestro no puede cambiar si no hay innovación profunda de sus saberes, sus representaciones, actitudes, valores, esquemas de pensamiento y de acción. Estos elementos, imprescindibles para la emergencia eficaz de la práctica, tienen soporte en el lenguaje, en el discurso, en la comunicación.

4. En la medida en que el discurso sea claro, consistente, polifónico y crítico habrá bases para mejorar las prácticas, pero, también, para indagar sobre su adecuación a las circunstancias cambiantes de la sociedad contemporánea. Modificar el lenguaje hará que se transforme la educación de forma libremente asumida por los practicantes, inclusive si tal pretensión no siempre es explícita.
5. El supuesto de base es que la práctica califica al maestro profesional. Según Altet (2005), esa condición tiene varios factores; el maestro, al atravesar el umbral del oficio, muestra ser una persona hábil y especializada, con conocimientos específicos validados por la academia y surgidos de las prácticas; muestra ser una persona con conocimientos racionalizados y explicitados discursivamente, de los cuales puede dar cuenta de manera consciente, reflexiva y crítica. Un maestro profesional “Se constituye a través de un proceso de racionalización de los conocimientos puestos en práctica, pero también por unas prácticas eficaces en situación” (Altet, 2005, p. 36). En ambos casos, requiere de la comunicación discursiva.

Tal como se insinuó arriba, el oficio lo otorga el título académico, el saber disciplinar que capacita para trabajar siguiendo normas, lineamientos, estándares, competencias, libros y manuales de texto. En general, un maestro de oficio es aquel que desempeña su labor siguiendo instrucciones más o menos válidas de lo que sabe y puede hacer en las condiciones laborales estables. Sin embargo, lo importante es que el maestro se profesionalice a través de sus prácticas, sin someterse a lo que más sabe, sin habituarse a lo que sabe hacer, sin someterse a lo que le mandan hacer. Qué favorece tal cambio, qué se le opone, cómo lo pueden tomar los maestros, qué tipo de desafíos deben afrontar (Perrenoud, 2001), es el reto que debe enfrentar el maestro profesional.

1. Esta puede ser una buena manera de satisfacer las condiciones que propone Altet (2005) con respecto a la experiencia vivencial de las prácticas. Según la autora, “El análisis de las prácticas es un enfoque... centrado en el análisis y la reflexión sobre las prácticas vividas, cuyo resultado produce saberes sobre la acción y formaliza saberes de acción” (p. 50).
2. Siguiendo las líneas de pensamiento invocadas en este texto, un maestro reflexivo y crítico sobre sus prácticas ha tomado conciencia de ellas y ha asumido que la acción y

la reflexión le pueden abrir camino a diversidad de saberes que son fuente de nuevas prácticas. Estas pueden contribuir a la profesionalización del maestro (Perrenoud, 2001), siempre y cuando se haga investigación de ellas, se asuma la epistemología compleja que las comprenda, se adopte la responsabilidad ética y política, se haga el escrutinio de la alteridad del estudiante, se logre la integración de los maestros en comunidades académicas a partir de sus experiencias; en fin, se adquiera conciencia de la complejidad de la labor magisterial. Esta conciencia está atravesada por el lenguaje como mediación necesaria del conocimiento y la comunicación con los estudiantes.

3. Esta es la conclusión a la que se llega a partir de las reflexiones de Tardif y Gauthier (2005) cuando afirman que:

El maestro no es un sabio; es decir, su objetivo no es producir nuevos conocimientos, ni incluso conocer las teorías existentes. Los juicios del maestro se orientan hacia la actuación dentro de un contexto y en relación con los demás, en este caso los alumnos. El maestro no quiere conocer sino actuar y hacer, y si quiere conocer es para actuar mejor y hacerlo mejor (Gauthier, 2005, p. 340).

4. De igual manera, si bien esta no sería la única perspectiva, sí parece ser eficaz la medida que “La enseñanza es un proceso interpersonal e intencional, que utiliza básicamente la comunicación verbal y el discurso dialógico con una finalidad: como medios para provocar, favorecer y conseguir aprendizajes en una situación determinada” (Altet, 2005, p. 38).

Hasta aquí, hemos encontrado algunos lineamientos que nos ayudan a comprender las prácticas pedagógicas y su naturaleza comunicativa; ahora pasamos al segundo punto: la investigación de las mismas.

Es momento de observar la video-cápsula No. 2 sobre “La educación como sistema de comunicación”.

UTPL. [Videoconferencias]. (2012, junio 15). La educación como sistema de comunicación [Archivo de video]. Recuperado de <https://youtu.be/C7EOCsLh0yU>

Lectura recomendada

Realiza la siguiente lectura *Acción sobre las prácticas de Alfonso Cárdenas*, para complementar lo visto.

Transformación de las prácticas discursivas

La investigación educativa crítica tiene el propósito de apoyar los procesos de reflexión y de crítica de la interacción y de la situación educativa para tratar de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por tanto, la conciliación de teoría y práctica procurará “revelar el significado de las formas particulares de la vida social mediante la articulación sistemática de las estructuras de significado subjetivo que rigen las maneras de actuar de los individuos típicos en situaciones típicas” (Carr & Kemmis, 1988, p. 105).

Esta reconstrucción de las reglas y de los supuestos sobre los cuales los individuos actúan, crea la posibilidad del cambio práctico:

1. Clarifica el sentido y mejora la comunicación entre interpretados e interpretantes.
2. No siempre los individuos comprenden de manera intuitiva las razones de su comportamiento.
3. 3) Corresponde al analista proveer una nueva manera de pensar y aportar nuevos conceptos y criterios que además ofrezcan la posibilidad de adquirir conciencia de los patrones de pensamiento a través de los cuales cobran sentido de sus actos, de manera que “La práctica se modifica cambiando la manera de comprenderla”. (Carr & Kemmis, 1988, p. 106).

Como se evidencia, **este modelo crítico le apuesta a la comprensión del sentido en situación**; uno de sus pioneros es Habermas en quien se apoya la pedagogía crítica de Carr y Kemmis (1988), quienes parten de algunos lineamientos que definen **la pedagogía como una práctica reconstructiva**. Entre esos lineamientos, destacamos los siguientes:

1. Crítica de las nociones positivistas de racionalidad, realidad, verdad y objetividad.
2. Admisión como necesarias de las interpretaciones de los docentes.
3. Capacidad de distinguir las interpretaciones distorsionadas de las que no lo son.
4. Suministro de explicaciones de los factores de orden social que impiden el logro de los fines educativos.
5. Reconocimiento que la teoría educativa es práctica.

Intereses	Saberes	Mediaciones	Ciencias
Técnico	Causal	Trabajo	Naturales
Práctico	Entendimiento	Lenguaje	Hermenéuticas
Emancipador	Reflexión	Poder	Críticas

Tabla 1.
Fuente: propia

Ahora, hagamos un alto en el camino, para observar el video resumen “Hacia un modelo pedagógico”, en el cual se integran algunos elementos trabajados a lo largo del módulo, con miras a establecer un modelo que atienda a los principios de las tres corrientes pedagógicas trabajadas.

Si la educación no puede centrarse en la ciencia y, por tanto, requiere la incorporación del sujeto como factor social y cultural, es porque **la investigación educativa debe poner interés especial en el sujeto que se educa** y no tanto en el conocimiento en sí mismo. En este caso, la reflexión se convierte en el eje articulador del currículo y ejerce su papel sobre cada uno de los componentes, en especial sobre los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

En consecuencia, le concierne al maestro formar y formarse en el encuentro con el otro, en la discusión con los colegas, en las propias elaboraciones de su práctica docente, en la búsqueda continua del conocimiento labrado por los especialistas, en la transformación de su propio conocimiento; aprovechar la experiencia propia y ajena y prestar atención a los imaginarios docentes; esforzarse en la construcción de su historia de vida docente, en la lectura y escritura permanentes, en la producción de didácticas específicas, en la generación de ambientes de aprendizaje, etc. De este modo, puede propiciar el acercamiento a su experiencia de vida con actitud crítica y creativa y esto ocurre a través de la comunicación y el discurso.

***La docencia es una práctica social** que implica relaciones interactivas e intersubjetivas desde donde se construyen objetos, espacios y ambientes a los cuales se les atribuyen sentidos acordes con experiencias y conocimientos nacidos de la interacción docente con sujetos inscritos en distintas prácticas pedagógicas.*

Tal docencia debe apoyarse en el discurso pedagógico crítico; este debe significar un encuentro con el otro, en torno a conocimientos, enfoques, puntos de vista, valores, perspectivas, acciones y prácticas de sujetos en acción dentro de un mundo intersubjetivo e interobjetivo, en el cual debe prevalecer una perspectiva dialógica consecuente con la compleja red de sentido que enmarca el proyecto curricular dentro del cual se mueve la enseñanza. Allí confluyen conocimientos científicos generales y particulares de una determinada área, conocimientos pedagógicos y didácticos derivados de la propia práctica docente, en un universo complejo, sinérgico y transversal.

Hagamos un alto en el camino

Realicemos la lectura del texto: *El discurso pedagógico y su doble significado. Obra de B. Bernstein (1994)*, de autoría de Alma Delia Rocha Simental.

Prosigamos la tarea

Cabría decir entonces que **la transformación de las prácticas exige potenciar el sentido** (Babolín, 2005) y tomar distancia de las meras estructuras informativas de la enseñanza de la ciencia **para avistar tendencias hipotéticas y artes** transductivas (Cárdenas, 2011a y b) que conjeturen acerca de saberes y procesos para transformarlos a favor de la formación del sujeto. Por eso, una exigencia que se hace a los maestros consiste en **integrar la docencia y la investigación en un proceso discursivo de carácter comprensivo y disruptivo** que, al procurar interpretaciones y explicaciones, haga posible multiplicar, objetivar y relativizar la visión dialéctica y analéctica del conocimiento y reconstruir dialógicamente e ideológicamente los efectos típicos de la formación en valores de sujetos en proceso de desarrollo.

De este modo, se podría moderar los efectos de **las tácticas de violencia y control simbólico que se ejercen mediante el lenguaje**; esta apreciación no debe impedir atender al poder constituyente del capital simbólico y su función política reguladora de las formas como se produce y se distribuye el poder, a través de la comunicación discursiva.

Por eso, desde la perspectiva de la transducción, es necesario entrar en el proceso de **transformar las prácticas a través del discurso pedagógico**, por ejemplo, desde la perspectiva de Habermas (1989a) y su teoría de la acción comunicativa, donde la racionalidad argumentativa busca acuerdos universales. ¿Por qué? Si el interés educativo consiste en enseñar la ciencia, lo humano permanece sojuzgado bajo el poder demostrativo de la verdad sobre la realidad y su sentido trascendente; pero si el objeto es el ser humano, tal transformación debe atender las características de lo social y, en ese caso, **la comunicación no puede ser pasada por alto en las actuales circunstancias en que median diversos lenguajes, aparece la multimedia, la transmedia y los social media que nos sitúan a todos en red, todo ello puesto al servicio de múltiples saberes.**

Esto se hace evidente, en el constructivismo y la ecopedagogía. En el constructivismo, se realiza una crítica del principio de representación, según el cual el lenguaje es un medio que refleja objetivamente la realidad. Esta crítica se extiende a la verdad y al conocimiento científico, como expresión de esos principios y, por supuesto, al lenguaje mismo al que también

se le considera un medio de comunicación que transmite mensajes. Sobre esta base, se establece una cierta conducta homogénea y una concepción transmisionista de la educación que son puestas en cuestión.

El constructivismo es una corriente pedagógica que, al contrario, plantea que el lenguaje es una mediación que, tal como lo propone Vygotsky (1988), nos permite pensar de manera abierta el mundo, valiéndonos de nociones, conceptos, imágenes, estructuras cognitivas, operaciones, etc. Allí, juegan diversos tipos de signos que exigen la mediación intersubjetiva, la cual se hace manifiesta en la zona de desarrollo próximo.

Propuesta de Bruner

Algo similar encontramos en Bruner (1989) cuando distingue el pensamiento paradigmático del pensamiento narrativo como sustrato sobre el cual se puede montar una educación distinta a la que se da en colegios y escuelas. Adicional a esto, para el constructivismo la realidad es una construcción que se realiza a partir de la acción que el ser humano ejerce sobre el mundo. De ahí que el lenguaje cumpla un papel fundamental en el conocimiento y en la manera de compartirlo por sujetos activos que intersubjetivamente lo construyen.

Ecopedagogía

Con referencia a la ecopedagogía, es preciso aclarar que los modelos científicos en que se inspira la educación se basan en la realidad y en una metodología de orden causal y demostrativa, orientada hacia el interés técnico-científico, dependiente de la racionalidad instrumental y del conocimiento útil, son opuestos a la formación de un sujeto consciente de su condición natural y de su papel en la protección y defensa de la naturaleza. Con-vivir humanamente en la naturaleza es imposible si los maestros no cambiamos el discurso científico, si no hacemos la crítica del discurso positivista, objetivista y causal de la ciencia que, normalmente adquirimos a través de la formación disciplinar. La ciencia misma ya ha dado pasos gigantescos en una dirección contraria a través de la teoría cuántica, la teoría del caos y las catástrofes, de lo transdisciplinar y la transversalidad; la educación debe, en consecuencia, contemporizar sus propósitos a los de la ciencia.

¿Dónde se localiza la educación en el campo del conocimiento?

De aquí, se desprende una pregunta de interés para los maestros: ¿dónde se localiza la educación en el campo del conocimiento? Esta pregunta toca varios asuntos; en principio, evidencia la discusión acerca de si la educación es una ciencia, una disciplina, una práctica o un campo, según ya vimos; en segundo lugar, supone su orientación hacia el conocimiento científico o hacia el sujeto, lo que supone indagar por su naturaleza científica o humanística. Frente a esta disyuntiva, **el maestro tiene que tomar posición y hacerlo con criterio para mirar la educación dentro de márgenes humanísticos. No se educa sino en función de principios y fines humanos y allí debe contar el sujeto, la persona**, tal como lo propone Nidelcoff en (Gadotti, 2005). Pero también deben contar la cultura y la naturaleza, no como temas excluyentes sino conectados dialógicamente por el sentido.

El discurso científico en la educación

Es claro **que la ciencia es un discurso lastrado por el poder. Pero esto se descuida cuando se forma informando desde el significado.** Por consiguiente, acudir al sentido es ventilar su índole ideológica, la cual no puede permanecer oculta bajo la capa de objetividad que se alega. El discurso científico conlleva una fuerte carga de subjetividad y, por supuesto, obedece a una epistemología compleja que no se puede pasar por alto. Si la educación trata de sujetos, no hay garantía ni de objetividad ni de subjetividad a ultranza. De que esta dicotomía es perniciosa, debe ser consciente el maestro en sus prácticas y su discurso pedagógico.

Otro asunto que debe interesarle se refiere a los objetos de conocimiento que enseña. **Pocas veces nos detenemos a preguntarnos si lo que enseñamos es el objeto de conocimiento científico o es el objeto pedagógico.** La mayoría de veces, los maestros enseñamos ciencias o disciplinas porque eso es lo que nos dicta nuestro oficio de profesores, pero poco nos preocupamos por lo que nos exige la profesión de docentes. En otros términos, pocas veces averiguamos cuál es el objeto pedagógico de la enseñanza, cuál es su papel formativo, cómo interviene nuestras prácticas. Este planteamiento tiene varias aristas que hay que considerar, entre las cuales cabe detenerse en las siguientes:



1. La primacía del lenguaje como elemento constitutivo de la sociedad, introduce una nueva ontología en este tema, en tanto construcción comunicativa e intersubjetiva, distinta y opuesta a la consideración de lo social como objetividad simplemente dada. Los dos

referentes tienen implicaciones importantes: uno, el énfasis en el carácter procesual de lo real social, lo cual sólo puede ser fijado por un sistema de relaciones; dos, siendo el lenguaje un sistema relacional transubjetivo (no constituido por la conciencia, aunque consciente; no constituido por cada uno de los sujetos, aunque reelaborados por ellos y entre ellos) constituye la nevadura de lo real social, con lo cual se cuestiona su origen. En este sentido, el aporte de Habermas (1989) reconoce que es necesario pensar en los sistemas por los cuales los saberes técnicos y los criterios prácticos (éticos) pueden ser dispuestos, acumulados y comunicados, por un modo de producción y una formación económico social determinados, para posibilitar, tanto su reproducción, como su transformación, lo cual sugiere una nueva ontología del tema distante de las cosas y anclada en relaciones y tensiones que generan el acontecimiento, el devenir permanente.

2. El sujeto ya no es productor de la significación porque deja de ser un ente que se transforma de acuerdo con su posición, siendo presa de su escisión y finitud. Esta muerte del sujeto impacta inevitablemente el individualismo metodológico de las “explicaciones” de la teoría de los modelos racionales, lo cual hace que el objeto quede también maniatado en la relación.
3. La significación y la comunicación tienen injerencia en la determinación de la acción, en oposición a la conducta de la cual sólo pueden reconocerse regularidades estadísticas (distinción cara a Habermas). Una acción es social, y no mera conducta reactiva; ella supone el reconocimiento de reglas que confieren sentido a lo que hacen los hombres en las sociedades que integran. En cuanto a la comunicación, es una síntesis semántica de lo objetivo y lo subjetivo, vinculada a la pragmática de los actos de habla. Estas son bases del sentido que contribuyen a una concepción del discurso como práctica humana y esta como discurso.

Estos planteamientos pueden servir de apoyo para que la práctica educativa desarrolle formas de pensamiento, acción y pasión humana que le otorguen sentido a la realidad compleja a partir del acontecimiento divergente del ser-hacer humano que mira desde determinada perspectiva la multiplicidad de saberes y acciones que constituyen experiencias de maestro y contribuyen a la cultura.

Acorde con esta visión, **el cambio educativo supone formar para informar y transformar los intereses pedagógicos** (intelectuales, éticos, estéticos, políticos, ideológicos, etc.) con la finalidad de **producir una referencia compleja pero comprensiva del quehacer docente** y las estrategias de subjetivación y objetivación mediante las prácticas.

Para efectos formativos, el sentido se encarga de las manifestaciones primarias constitutivas de la subjetividad; **el ser y el hacer humano son formas que, desde el punto de vista de la comunicación, se informan, se transforman y deforman en un proceso transductivo** en que el hombre vivencia los hechos y los convierte en experiencia y conocimiento de acuerdo con fines.

Gracias a estas manifestaciones subjetivas, **el sentido estructura el marco dentro del cual se mueven las formaciones culturales, entre ellas la ciencia**; que está atravesada por el pensamiento y por la acción, diversificada por las mediaciones y puesta en escena a través de prácticas, entre las que figuran la investigación, los laboratorios, los rituales académicos, la socialización del conocimiento, la escritura de tratados, etc. Estas prácticas nos ponen en el horizonte del acontecimiento del sentido de la misma.

Por eso, **el reto para el maestro** no reside tanto en hacer investigación, cosa que podría hacer en cualquier centro académico; **consiste en investigar sus prácticas, los contextos educativos, los principios pedagógicos, la producción de didácticas y la reconstrucción del proceso educativo mismo**. En este caso, **la pedagogía se consolida como el quehacer teórico-práctico que sirve de médula al ejercicio docente**.

Por tanto, el docente debe acometer varias acciones, a la vez:

- a. Pensar la educación desde una epistemología compleja.
- b. Pensar la educación desde una visión ecosistemática.
- c. Adoptar una postura crítica y reflexiva frente al principio de representación.
- d. No perder de vista la relación estrecha entre teoría y práctica.
- e. Concebir el aula como un nicho ecológico situado en el mundo de la vida.
- f. Instalar el conocimiento dentro de la práctica.
- g. No perder de vista las relaciones complejas entre el yo, el otro y el mundo.
- h. Convocar analéctica y dialécticamente el saber/hacer como una manera de alcanzar dominio sobre la red intersubjetiva e interobjetiva de sujetos y objetos.
- i. No descuidar el lenguaje como una mediación cognitiva, ideológica y dialógica.
- j. Plantear problemas acerca del conocimiento y el comportamiento que impliquen la renovación de las formas de pensar y actuar.
- k. Actuar de manera responsable dado que somos seres que acontecemos y nos transformamos de manera permanente.
- l. Reconocer que el sentido no es neutral y que en cuanto obedece al descubrimiento y la invención se carga de intenciones, actitudes, puntos de vista, modalidades y valores.

Cuando la comunicación no pierde de vista esta carga de sentido, el mundo de la vida (Rodríguez, 1997) se constituye en el contexto educativo primigenio que, adosado a la cultura, abre perspectivas al quehacer de los maestros lo que debe configurar una tarea bien realizada, con responsabilidad y capacidad de intervención y de transformación tanto de las prácticas como del discurso pedagógico.

1. De apreciar en su justa medida esta lista de pretensiones, podemos bosquejar posibles estrategias para controlar el sinnúmero de variables, de manera que la indagación nos suministre elementos para adelantar la espiral propia de la investigación acción; planificación acción; observación y reflexión. Asimismo, este listado puede contribuir positivamente a que el investigador crítico se mantenga alerta en relación con las dificultades de control y reflexión del proceso de investigación mismo.
2. En esta perspectiva, la práctica del discurso pedagógico no se somete solo al carácter disciplinar y menos exclusivamente al conocimiento científico. Su organización gira alrededor de acciones articuladas con tipos de conocimiento y conductas heterogéneas cuya congruencia resulta de la capacidad para intercambiar las miradas dialéctica, analéctica, dialógica e ideológica que, en este caso, deben influir en la formación humana del sujeto (Cárdenas, 2014).
3. Sobre esta base, se puede pensar que el discurso pedagógico (Bernstein, 1993) es un dispositivo productor, reproductor y transformador de sentido en diversos contextos culturales y en una red compleja de relaciones sociales que constituye sujetos y mundos, dentro de una formación discursiva (Foucault, 1970). Esta es un sistema de dispersión de objetos, temas, enunciados, enfoques, agentes que se dan en determinado momento histórico, según ciertas reglas que especifican qué se puede decir, cómo y cuándo se puede decir.
4. Por eso, la investigación educativa debe proyectar los problemas de la formación (conocimiento y comportamiento) en la sociedad; para ello, se requiere pensar en el sujeto pedagógico desde una epistemología no individualista y compleja y una ética dialógica donde primen el respeto y responsabilidad por el otro y con el otro/Otro. Esta es una manera de tomar conciencia de la importancia del discurso pedagógico para superar la instrucción propia del oficio de maestro que enseña para potenciar en el sujeto educativo la capacidad para pensar y actuar en un mundo complejo y cambiante, donde debe convivir e interactuar en red con muchas personas y en situaciones cada vez más inverosímiles.
5. De ser así, la formación toma distancia de la instrucción, la información, la enseñanza, la ciencia, de las normas de conducta y se orienta a desarrollar la capacidad de pensar, asumir posturas, abrir la racionalidad al mundo para verlo desde una perspectiva múltiple, transversal, no excluyente e intercultural. Tal parece que estos principios se pueden extender a las tres corrientes sobre las cuales hemos discurrecido a lo largo de este módulo: el constructivismo, la pedagogía crítica y la ecopedagogía, desde la comunicación que, como hemos visto, abren una nueva perspectiva al discurso pedagógico.

Referencias

- Altet, M. (2005). *La competencia del maestro profesional o la importancia de saber analizar las prácticas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Babolín, S. (2005). *Producción de sentido*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Madrid, España: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1993). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid, España: Morata.
- Bruner, J. (1988) *Realidad Mental y mundos posibles*. Barcelona, España: Gedisa.
- Cárdenas Páez, A. (2014). *Campo, lenguaje y formación*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España: Martínez Roca.
- Carr, W. y Kemmis, S. (2004). *Becoming Critical-Education, Knowledge and Action Research*. Nueva York, Estados Unidos: Taylor & Francis e-Library.
- Cárdenas, A. (2011a). Piaget: lenguaje, conocimiento y educación. *Revista Colombiana de Educación*, (60), pp. 71-91.
- Cárdenas, A. (2011b). Lenguaje, razonamiento y educación. *Innovación Educativa*, (55), pp. 44-54.
- Charlier, E. (2005). *Cómo formar maestros profesionales. Por una formación continua vinculada con la práctica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997). *La formación de maestros y profesores. Hoja de ruta*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Fierro, C., Fortour, B., y Rosas, L. (1993). *Transformando la práctica docente*. Barcelona, España: Paidós.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Gadotti, M. (2005). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.

- Habermas, J. (1989). *Conocimiento e interés*. Madrid, España: Taurus.
- Habermas, J. (1989a). *Teoría de la acción comunicativa I y II*. Madrid, España: Alianza.
- Habermas, J. (1990). *Pensamiento postmetafísico*. Madrid, España: Taurus.
- Nidelcoff, M. (1979). *¿Maestro pueblo o maestro gendarme?* Bogotá, Colombia: ECOE Ediciones.
- Paquay, L, Altet, M., Charlier, É., y Perrenoud, Ph. (2005). *La formación profesional del maestro - Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Perrenoud, Ph. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona, España: Graó.
- Rodríguez, M. (1997). *Hacia una didáctica crítica*. Madrid, España: La Muralla.
- Rodríguez, E. (2002). Concepciones de práctica pedagógica. *Folios*, (16), pp. 105-129.
- Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la realidad y la práctica. *Pedagogía y saberes*, (24), pp. 19-25.
- Simondon, G. (2009). *La individuación*. Buenos Aires, Argentina: Cactus-La Cebra.
- Tardif, M., y Gauthier, C. (2005). *El maestro como 'actor racional': racionalidad, conocimiento, juicio*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Vargas, G. (2014) *Lecciones de la Cátedra Doctoral: teoría de campo y educación*. Bogotá, Colombia: Universidad Pedagógica Nacional.
- Vygotsky, L. (1989). *El desarrollo de los procesos mentales superiores*. Barcelona, España: Crítica.