

BOHÓRQUEZ, Francisco y CORCHUELO, Miguel. Currículo y Pedagogía en Perspectiva: un Diálogo Académico. En: Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa [en línea]. Vol.1, No.3 (Julio - Diciembre de 2005). Disponible en Internet: <<http://revista.iered.org>>. ISSN 1794-8061

Copyright © 2005 Revista ieRed.

Se permite la copia, presentación y distribución de este artículo bajo los términos de la Licencia Pública Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs v2.0 la cual establece que: 1) se de crédito a los autores originales del artículo y a la revista; 2) no se utilicen las copias de los artículos con fines comerciales; 3) no se altere el contenido original del artículo; y 4) en cualquier uso o distribución del artículo se den a conocer los términos de esta licencia. La versión completa de la Licencia Pública Creative Commons se encuentra en la dirección de Internet: <<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.0/>>

CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA EN PERSPECTIVA: UN DIÁLOGO ACADÉMICO

Francisco F. Bohórquez Gongora y Miguel H. Corchuelo Mora
frabohorquez@hotmail.com, micorcho@unicauca.edu.co

Grupo de Investigación SEPA: Seminario Permanente sobre Formación Avanzada
Universidad del Cauca
Popayán - Colombia

En los albores del siglo XX surge con fuerza un movimiento pedagógico que cuestiona el modelo educativo dominante y reclama pertinencia a las transformaciones de la sociedad. Con el auge del movimiento pedagógico colombiano se abrió un espacio para plantear alternativas y nuevas visiones de la educación. Sin embargo, a pesar de haberse estudiado y cuestionado los modelos tradicionales, y a pesar de cambios nominales e instrumentales en el sistema educativo, este esencialmente mantiene su estructura y sus métodos. La auto-reflexión crítica sobre la práctica docente de los autores, los lleva a identificar algunos elementos claves para la cimentación de una visión alternativa que aporte a la transformación de los procesos educativos, basada en la construcción de identidad y en el propósito de formación como proyecto de vida de los participantes de la comunidad educativa. Se sostiene que el docente no cambia por efecto de las leyes gubernamentales o las normas institucionales. La expedición pedagógica sugiere más bien que los cambios son promovidos por iniciativas docentes mediadas por circunstancias del contexto y es desde esta perspectiva que se propone que la autorreflexión crítica del docente sobre su propia práctica, constituye el punto de apoyo y el eje para que ocurra un giro didáctico.

INTRODUCCIÓN

Para aquellos que hemos asumido la osada y excitante aventura de estudiar un doctorado en educación, nos embarga la inquietud de compartir a la comunidad académica un aporte significativo, que promueva el debate en torno a nuestro quehacer cotidiano y su proyección a la sociedad; de la misma manera, la trascendente Visión de la Universidad del Cauca “*Posteris lumen Moriturus Edat*”, invita en el mismo sentido: todo aquel que ha de morir deje su luz a la posteridad.

Al comienzo uno podría suponer que un aporte significativo deberían ser gruesos textos de profundas teorías, pero cuando va pasando el tiempo, empezamos a comprender que la tarea emprendida y el tiempo otorgado nos da la valiosa oportunidad de repensarnos a nosotros mismos y hacernos preguntas como ¿qué es lo que hacemos como educadores?, ¿qué sentido tiene nuestro trabajo docente? o ¿para qué enseñar lo que enseñamos?; preguntas no referidas en abstracto, ni buscando respuestas

universales, sino planteadas para nuestra inmediata cotidianidad, en torno a nuestras culturas y en medio de nuestro conflictivo presente. Formuladas y construidas además y fundamentalmente, en diálogo con nuestros colegas.

Esta reflexión que dos profesores de la Universidad del Cauca, de diferentes disciplinas entablamos como diálogo, a través de una serie de encuentros, desde la perspectiva de la propia práctica pedagógica, no pretende defender modelo alguno o llegar a diagnóstico contundente especial, simplemente aspira abrir espacios de reflexión, que consideramos son fundamentales como un elemento de interacción entre actores durante la puesta en escena de una propuesta curricular, esto es, no solo los profesores, sino también las directivas, estudiantes, administrativos, egresados y miembros de la sociedad; con el propósito de replantear nuestras prácticas pedagógicas y curriculares. Un espacio para hacerse preguntas desde la perspectiva curricular y pedagógica, tomando distancia de la presión por cumplir un programa o desarrollar unos contenidos. La ausencia de estos espacios pareciera favorecer los frecuentes conflictos y vacíos de comunicación que se perciben en nuestra comunidad académica.

UNA MIRADA A LA PRACTICA DOCENTE

Con el auge del movimiento pedagógico colombiano se abrió un espacio para plantear alternativas y nuevas visiones de la educación (Rodríguez, 2002). Durante más de veinte años diversos grupos pedagógicos en nuestro país se han preocupado por explorar, discutir y proponer una mirada del Campo de la Educación dando un aporte significativo y planteando diversas alternativas que siguen en debate (Tamayo, 2004). Estos aportes han incidido positivamente, al menos durante algunos años, en las políticas educativas del país, sin embargo ahora la política educativa se ha centrado en el llamado “paradigma de las competencias”, ante el cual ya hay algunas reacciones, pero falta replantear elementos para la construcción de una propuesta académica suficientemente amplia, que ponga a prueba y contraste las actuales políticas. Ricas y variadas han sido pues las consideraciones pedagógicas, pero limitados sus alcances educativos, a pesar de haberse dado ejemplos valiosos pero aislados, ya que sigue predominando el paradigma de la reproducción que se evidencia en las metodologías transmisionistas con fines instrumentales, mas no de producción del conocimiento y transformación de la sociedad.

Se podría argumentar que los modelos neoliberales han sido tan fuertes e influyentes, que resulta imposible superarlos en el terreno político y que se carece de mecanismos para influir o contrarrestar la legislación, lo cual puede ser parcialmente cierto, sin embargo hay otras situaciones que merecen revisarse. Es posible, por ejemplo, que la relativa autonomía docente no haya sido asumida suficientemente por sus actores para desarrollar las diferentes propuestas, en parte por carencia de conocimiento de la misma, pero también por falencia en los procesos de formación permanente y en las motivaciones que permiten al maestro asumirla como posibilidades ciertas del acto pedagógico, al maestro, pareciera darle miedo o tener poco interés en innovar o que al querer innovar, en su soledad, deba enfrentar el rechazo y dificultades propias de su institución (Álvarez et al: 2002, 28).

Consideremos un aula cualquiera, en la escuela más cercana a este lugar; un profesor y unos alumnos reunidos en clase. Pareciera un escenario convencional, que encontramos con facilidad en cualquier rincón de nuestra geografía, en escuelas, colegios o universidades, públicos o privados. El encuentro entre el que enseña y los que aprenden en un lugar de estudio. Sin embargo es fácil escandalizarse al recordar que en nuestro país existan entre un 6 y 21% de analfabetismo, a nivel urbano y rural respectivamente, que solo uno de cada cien escolares termine la enseñanza básica y que solo uno de cada mil niños llegue a la Universidad, además de los universitarios, que solo 8 de cada mil cursen un doctorado (Gaviria, 2003). Pero la educación no siempre fue así, era peor.

Hace tan solo ciento treinta y cuatro años, cuando se empiezan a organizar los sistemas educativos en Europa y Norteamérica, en Colombia también surgía en forma paralela a las grandes naciones, el Decreto orgánico de Instrucción Pública establecido en 1870 dictando que la educación en nuestra nación sería pública, gratuita, obligatoria y laica. Un experimento que culminó no solo en fracaso, sino que generó además una cruenta guerra: la guerra de las escuelas. Al terminar el siglo XIX se calcula que no pasaban de ser un 3% los colombianos capaces de leer y escribir, considerando que esa sola habilidad era ya de por sí privilegiada. En aquella época el campesino e incluso muchos ciudadanos del común, de las clases más numerosas y menesterosas, consideraban la educación una amenaza y un peligro, amenaza por sacar del hogar un niño que colaboraba de forma significativa en las labores productivas y peligro porque aquellos que se educaban tenían tan pocas oportunidades de trabajar que se dedicaban a tinterillos, aquel que esquilaba al pobre ignorante que necesitaba tramitar algún documento público (Rush, 1993:78).

Hoy en día nuestros problemas educativos son diferentes, si bien cerca del 94% de los habitantes de cualquiera de nuestras capitales sabe leer y escribir, ello no significa que estemos en capacidad de convivir, estudiar, trabajar y producir armoniosamente. Mejoramos el nivel de alfabetización, pero persiste el “conflicto armado”, como se le llama a esta contemporánea forma de guerrear, y además los niveles de violencia urbana llegan a generar más víctimas que la guerra, ello sin contar las mártires del maltrato intrafamiliar (Franco, 2003). ¿Qué es lo que hemos aprendido?, ¿De qué sirve la escolarización?, ¿Para qué estudiamos?

Entremos a uno de los salones de clase. Suena la campana, entran en tropel muchachitos y muchachitas regularmente vestidos, irregularmente alimentados y dispuestos a aprender. Para la mayoría de los niños aprender es una habilidad innata, entre más joven se es, más se aprende. Entra un profesor o profesora, aceptablemente vestido y alimentado, generalmente un normalista o licenciado, raras veces un especialista o magíster, dispuesto a enseñar. ¿Quién es este maestro?, las indagaciones de la expedición pedagógica muestran que en la mayoría de casos se trata de un maestro centrado en el aula, que desarrolla un tema, curso o área, aunque hay también algunos que innovan en solitario o se ven motivados por proyectos o grupos externos; ¿qué se enseña y que se aprende?. Por supuesto, es variado y muy diverso lo que se aprende; fundamentalmente se logra aprehender a leer y escribir, a realizar operaciones matemáticas y a conocer algunos aspectos generales de la vida, nuestra sociedad y geografía (Álvarez et al, opus cit.). Además se conoce algo de nuestra cultura, pero, ¿qué se logra con ello?, ¿de qué sirve alfabetizarse?

Para quienes experimentamos el aula escolar como espacio de aprendizaje antes de los años ochenta en el siglo XX, generalmente hay más afortunados olvidos y sinsabores escondidos, que bellos y cálidos recuerdos. Dicen que el 80% de lo que “oímos” en el aula lo olvidamos y eso, más que una limitante, es posible que sea un mecanismo natural de protección cerebral; uno no recuerda lo que le interesa mejor olvidar. Ahora la educación ha cambiado.

En los últimos veinte años hemos asistido al debate que ha dado el movimiento pedagógico colombiano, facilitando una mirada crítica y muchas propuestas desde diversas corrientes de pensamiento y experiencias educativas renovadoras que han replanteado las miradas clásicas e integrado diversas disciplinas al campo de la educación; gracias a ello y bajo su influencia el Sistema Educativo, ha mejorado su cobertura y el nivel de permanencia, y además ha introducido continuos ajustes programáticos y metodológicos a nivel de la educación básica y media, pensados en la formación del ciudadano, como persona y ser social, lo que ha influido en la formación y el trabajo docente; ello aunado a las dramáticas dinámicas sociales de nuestro país, han aumentado la conciencia del ciudadano sobre lo que espera de la escuela y la participación que en ella debe tener; ha hecho que los padres se tornen más participativos y exigentes que antes; con todo ello, el aula ha cambiado.

Por lo menos ya no es el mismo lugar de autoritarismo, represión, castigo y memorización, pero sin embargo, a pesar de un mejoramiento de las relaciones profesor-alumno, los modelos de enseñanza, aunque han tenido cambios nominales, en buena parte mantienen su estructura instruccional y sus métodos reproductivos. ¿Cuál es el propósito de la experiencia en el aula?, ¿qué tan benéficos serán estos cambios para la convivencia en este nuevo siglo?, ¿en qué medida serán diferentes los colombianos del año 2020?.

En el modelo instruccional, un profesor, institución o programa estatal establecían unos objetivos de conocimiento en diversos campos del saber, y el maestro era responsable de asegurar su trasmisión y lograr el aprendizaje de determinados contenidos en los estudiantes. (Figura 1)

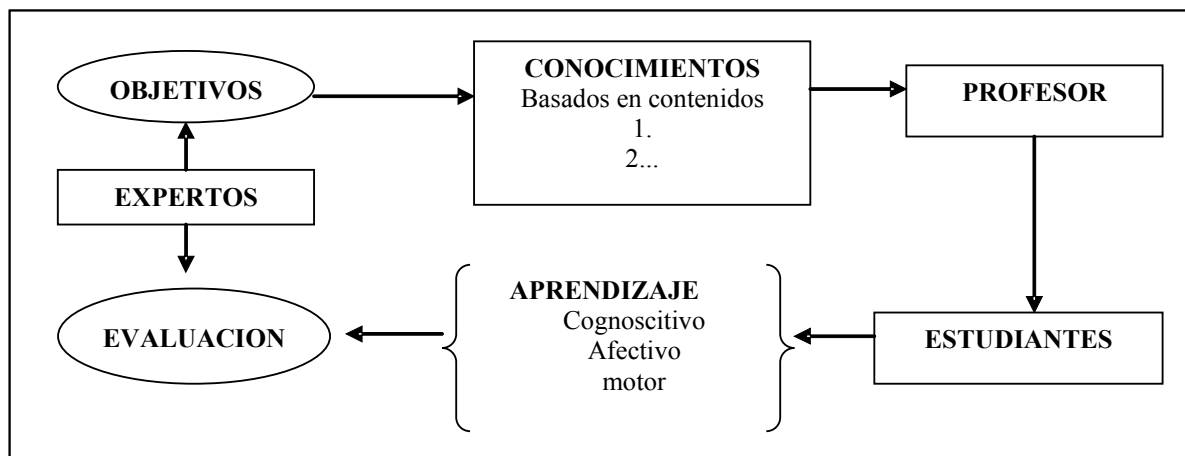


Figura 1. El modelo instruccional

Este modelo, llamado a veces “Pedagogía por objetivos”, programa los conocimientos de acuerdo a taxonomías de enseñanza. En Colombia esta Pedagogía fue difundida

bajo las políticas de la “Alianza para el progreso”, el Plan Atcon y la Misión Rockefeller (Aristizábal, 2003); que guiaron la planificación educativa en Latinoamérica y cuyo mejor ejemplo son los “Principios básicos del currículo” de Ralph Tyler (1949:133) y la implantación de la taxonomía elaborada por Benjamín Bloom, (1971) que permite planificar la educación sustentada en tres dominios de conocimiento: el cognoscitivo, el afectivo y el motor, acorde a los cuales el profesor realizaba una programación de la enseñanza, estableciendo los métodos didácticos adecuados para asegurar su logro, hecho que se verificaba mediante exámenes de estos conocimientos.

Lo que importaba en este esquema educativo era “entregar” el conocimiento, transferir un saber para homogeneizar y tener certezas de qué conoce una persona en cada nivel, el profesor asumía principalmente el rol de “mensajero” que debía cumplir a cabalidad con su tarea de entrega, de tal forma que se reprodujeran unos conocimientos específicos, un modo de pensar, una actitud especial frente a ese saber y ciertas capacidades motoras afines. El afán pragmático instruccional era tan específico que Bloom señala sobre la comprensión:

Aun cuando el término “comprensión” ha sido asociado con más frecuencia a la lectura... el uso que damos aquí es ligeramente más amplio, al aludir a una gran variedad de comunicaciones, mayor que la que abarcan los materiales presentados por escrito. En otro sentido, sin embargo, tal como la empleamos, es de alcances más limitados que en su uso corriente, pues no implica comprensión total ni siquiera la captación integral del mensaje. Aquí incluye la captación de aquellos objetivos, comportamientos y respuestas que representan la intelección del mensaje literal contenido en una comunicación o mensaje. Al llegar a esta comprensión el estudiante podrá cambiar la comunicación, en su mente o en sus respuestas de alguna otra forma paralela más significativa para él. También puede haber respuestas que representen sencillas extensiones del material que se transmite al estudiante en la comunicación. (Bloom, 1971:77-78)

Como puede verse el ánimo que mueve a la educación en esta concepción degrada la comprensión al nivel de *captación*¹, lo necesario apenas para captar un mensaje o incluso una de sus partes, lo suficiente como para que evoque la respuesta y el comportamiento que se quieren inducir. La forma más explícita de lograrlo era que el estudiante registrara lo que más pudiera en un cuaderno, lo memorizara o relacionara con otras ideas y pudiera reproducirlo. La cultura del cuidado, amor y respeto al cuaderno no tiene una mejor explicación. Eran tan valiosos los cuadernos que una vez terminado el año escolar, algunos padres o maestros los guardaban por años para preservar ese saber (que repetía insuficientemente lo que el libro y el profesor decían) y que los hermanos menores “aprovechaban” para sus tareas.

Treinta años después, la Educación Primaria y Secundaria, así como la de muchas profesiones, es ahora regida por la demostración del logro de “Competencias” (saber hacer en contexto) en diversos órdenes (lecto-escritas, matemáticas, sociales, ciudadanas, etc. o el Examen de Calidad de la Educación Superior -ECAES-) que implican –supuestamente- la demostración de desempeños especificados en tres subclases Bloomnianas: cognitivas, motoras y afectivas. En este enfoque se ha mantenido, la devoción a los contenidos arropados bajo el suntuoso manto de las competencias, que mimetizadas “aseguran” determinadas metas laborales como las

1 **Captar**, según el Diccionario de la Lengua Española, se origina del latín *captāre* y más frecuentemente de *capĕre*, coger. Puede ser percibir por los sentidos o la inteligencia, percatarse, comprender; también significa recoger, recibir, atraer a alguien, ganar la voluntad o el afecto de otro, conseguir o lograr determinada actitud.

dictadas por entidades como la Organización Internacional del Trabajo - OIT para las economías del mundo dependiente (Duccy, 1977). La mejor evidencia de ello, es el cuaderno, -sagrario de la reproducción- que ocupa un papel muy importante en la práctica pedagógica de muchos profesores y estudiantes, y que es tutelado celosamente por los padres; donde la actividad más importante es “copiar bien” y donde lo más escaso y duro es escribir libremente. La transcripción sigue pues ocupando un alto puesto en la actividad escolar, con la dudosa ganancia tecnológica que ahora puede ser digital.

Tanto esmero en asegurar la reproducción de saberes, termina implicando un pensamiento único, que homogeniza y promueve una dependencia hacia una sola forma de ver y valorar la realidad, que expresan estos programas educativos, con limitadas posibilidades de divergencia, crítica y análisis; pero algo peor, que salvo o incluso a pesar de los esfuerzos que se hacen por promover valores y culturas de nuestra propia nación, la identidad se ve debilitada ya que se convierte simplemente en un saber más y no en una experiencia.

Los conocimientos manejados como contenidos o competencias ven desdibujados sus contrastes, enfoques, puntos de vista o interpretaciones, cuando son presentados como verdades monolíticas y cuando se evalúan mediante exámenes orientados a confirmar la capacidad de imitación de las ideas del profesor o el libro. De esta forma a pesar que se diga estar desarrollando metodologías dinámicas y que haya mayor flexibilidad de movilidad y acción del estudiante en el aula, el hecho que se empleen más energías en validar saberes o competencias, que en el acto de confrontarlas, da pocas opciones al estudiante de comprenderlas. (Figura 2)

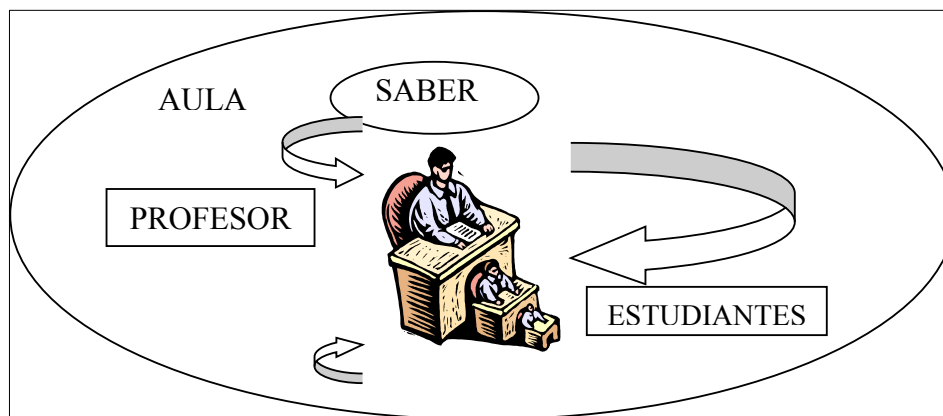


Figura 2. El enfoque educativo reproductor

El tipo de profesor visto con más encomio es el maestro centrado en el aula; por ello en la escuela, el colegio y aún la Universidad predomina lo magistral, la práctica pedagógica más común del enfoque educativo reproductor. El conocimiento predefinido por otros, se reduce a información ajena y copiada, retransmitida con escasa crítica, especialmente cuando se ignoran los aprendices y los fines del conocimiento.

Por ello es fundamental entender que no hay saber neutral. Toda forma de abordar un conocimiento corresponde a una forma de pensamiento político, económico y filosófico. Para comprender el sentido de la educación es necesario preguntarse en cuál

paradigma se inscribe nuestro actuar. El uso instruccional de las competencias evidencia dos paradigmas educativos: el técnico y el pragmático. En el paradigma técnico los fines están decididos (objetivos o competencias) y el saber es considerado solo un medio para alcanzarlos (contenidos, habilidades, destrezas), aplicándose sin discusión y aceptando la forma en que nos es presentado el mundo, está predeterminado con base en necesidades o intereses ajenos y desconociendo los nuestros. En el paradigma pragmático se considera que la verdad (el conocimiento) debe comprenderse en un contexto predefinido (las competencias) y su objeto (el saber) adquiere valor por sus medios (didácticas) y sus fines (el mundo del trabajo), que debieran estar fundamentados en la investigación científica (Serna, 2004).

La educación concebida desde estos paradigmas no hace más que fortalecer el papel reproductor del conocimiento que permite la conservación de la cultura dominante y sus estructuras económicas y políticas como lo denunciara Pierre Bourdieu en su trabajo magistral *La Reproducción*. (1975) En palabras del pensador de la educación Philippe Meirieu (2003) el paradigma de las competencias es un “imperativo técnico, una herramienta heurística y un reduccionismo intolerable”.

CREAR: LA OTRA PERSPECTIVA

*“Todos ciertamente no dormiremos, pero todos seremos transformados”
I Corintios 15:51*

Inspirados en diversas miradas críticas de la educación como la mayéutica socrática, la obra de Platón, Aristóteles, San Agustín, John Locke, Vico, Kant, Pestalozzi, Hegel y Skinner, diversos pensadores como Jean Piaget (1896-1980), David Ausubel (1918 -), Lev Semiónovich Vygotsky (1896-1934) y Jerome S. Bruner (1915 -), entre otros, plantearon que es posible superar los problemas educativos que no han sido resueltos con la aplicación de las teorías del aprendizaje, con un conjunto de métodos apoyados en la psicología, llamados hoy constructivismo (Melchor y Mateos, 2004). Los planteamientos constructivistas en educación son, en su inmensa mayoría, propuestas pedagógicas y didácticas o explicaciones relativas a la educación escolar que tienen su origen en una o varias de estas teorías del desarrollo y del aprendizaje.

Siguiendo a estos autores, hay cuatro tipos de constructivismo: el inspirado en la teoría genética de Piaget; el de las teorías del aprendizaje verbal significativo de los organizadores previos y de la asimilación propuesto por Ausubel; el inspirado en la psicología cognitiva, el que se deriva de la teoría sociocultural propuesta por Vygotsky y el pensamiento de Bruner, constructivista confeso, quien afirma que el hombre construye modelos de su mundo mediante construcciones significativas, continuas e integradas a un contexto, que le permiten ir más allá y hacer predicciones acerca de lo que vendrá (Coll, 1997). El constructivismo considera que el individuo desde el punto de vista cognitivo, afectivo y social no es un simple producto de ambiente ni de sus disposiciones internas, sino una construcción propia que se va produciendo a diario por interacción de estos dos; el conocimiento no es una copia de la realidad, sino una construcción del ser humano (Carretero, 1997).

En esta misma época el filósofo y pedagogo norteamericano John Dewey (1859-1952), apartándose de los métodos disciplinares y rígidos de la escuela tradicional por

entonces dominantes, desarrolló un enfoque de la doctrina pragmática basado en la experiencia: el instrumentalismo. Dewey consideraba que cada vez que se vive una experiencia, se experimenta un cambio que permite aprender la naturaleza de la realidad y el sentido de la vida, la experiencia era tanto la prueba como el conocimiento, estas dos dimensiones de la experiencia: hacer y experimentar, constituyen los factores esenciales de su método: aprender haciendo. Dewey considera que "Aprender, no es repetir lo que otros han dicho, hecho o escrito, aprender es emplear la información disponible y los procesos que otros utilizaron para descubrir, crear, innovar y hacer lo que los demás no han hecho" (Dewey 1898). El pensamiento estaría organizado para la formulación de planes o acciones directas, cuyo objetivo sería incrementar la experiencia y resolver los problemas de un modo satisfactorio; ideas y conocimiento serían procesos funcionales que actúan como mediadores útiles al servicio de la experiencia.

El fin de la educación, por lo tanto, no es extraer o desarrollar algo en el niño de acuerdo con algún modelo de hombre, sino ayudarlo a resolver los problemas que surgen en sus ambientes físico y social. La escuela debería ser una simplificación ordenada de dicho ambiente, y para demostrarlo Dewey fundó la Escuela experimental en la Universidad de Chicago, donde se orientaba el aprendizaje a través de actividades más que de un currículum (Brubacher, 1956, 277-294). Bajo la influencia del aprender haciendo de Dewey y de las ideas constructivistas, a partir de los años sesenta del siglo XX la resolución de problemas adquirió gran importancia en el entorno educativo escolar norteamericano y de allí se difundió por muchos países, especialmente en el campo de las ciencias por ser muy afines para utilizar la resolución de problemas como medio para desarrollar el pensamiento formal.

Desde un enfoque basado en problemas, los roles y concepciones pedagógicas cambian. El profesor no representa al saber, es un animador y un mediador, una especie de *manager* del saber que pone a prueba su conocimiento en el diseño de situaciones problemáticas ante las que es factible poder estudiar y plantear soluciones desde el contexto escolar. Cumple un rol de motivador, de facilitador para la selección de información bibliográfica y orientador del aprendizaje, aporta ideas y sugerencias, a manera de tutor y coordinador del proceso, por lo que debe ser una persona con sólida formación y experiencia, tanto en la disciplina como en los procesos de formación y de aprendizaje. Los estudiantes se transforman en investigadores, participan activamente en el diseño de estrategias de exploración, toman iniciativas y decisiones, en un camino de aprendizaje que implica preguntar, explorar, diseñar, consultar, experimentar, indagar, organizar, no solo conocimientos sino también experiencias; el estudiante es el actor de su formación y el motor del conocimiento que va surgiendo del proceso. El programa no está totalmente predefinido; el punto de partida es la identificación de problemas orientados y contextualizados por el docente o un grupo de docentes, que generan campos de estudio desde las diversas disciplinas necesarias para comprender la situación planteada.

La Investigación se convierte en una oportunidad de formación, a través de un proceso de acción-reflexión-acción, para enriquecer las soluciones planteadas. La metodología central es la indagación, la discusión, el diálogo, la reflexión, la participación y la capacidad para construir en equipo. Otorga al que aprende el carácter de sujeto de su formación. Mediante el proceso de "ir y regresar" y no "en collar de perlas" reconstruyen

redes conceptuales. Esto implica inevitablemente avances y retrocesos, lentitud y progresos, construcciones y deconstrucciones, que estimulan tanto al profesor como al estudiante a crecientes niveles de crítica, creatividad y aprendizaje.

Más que hablar de evaluación se trata aquí de una valoración del proceso que permite planear nuevas tareas y en donde el error es valorado como fuente de aprendizaje. No excluye las pruebas escritas para observar transferencias a otras situaciones, pero no se limita a ellas, sino que incluye la valoración del desempeño en las diferentes actividades: participación, debate de propuestas y argumentación sobre decisiones. Estos enfoques han tenido dos campos de desarrollo especial en la Enseñanza de las Ciencias y en la Educación en Salud, especialmente en Medicina (Campanario, 2002), (Dueñas, 2001).

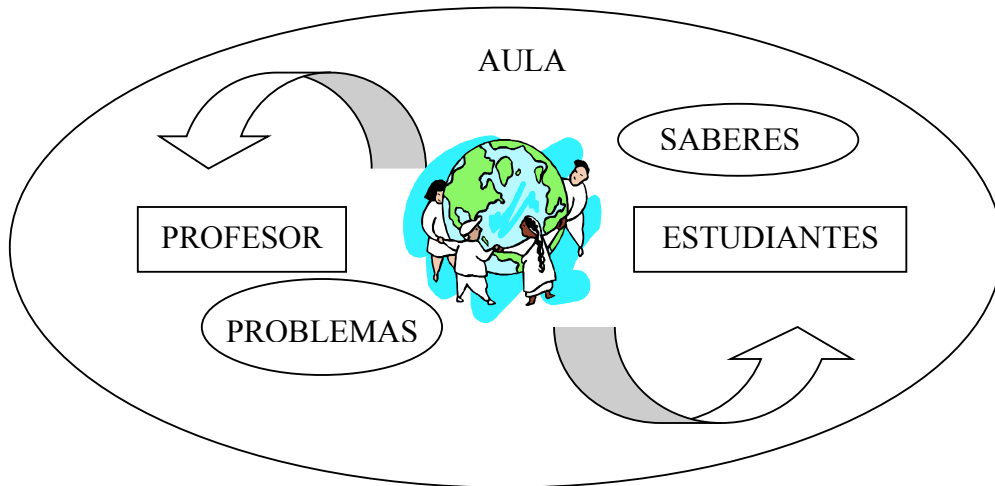


Figura 3. Una alternativa formativa: la solución de problemas

A pesar de haber dignos ejemplos de realizaciones mediante procesos educativos basados en la solución de problemas, en forma exitosa, excitantes y generadoras de aprendizajes múltiples y complejos para los estudiantes, algunos profesores en nuestro medio han recibido con muchas resistencias dichos enfoques y no se han atrevido a asumirlos, con algunas excepciones o experiencias tímidas y pasajeras: se percibe como un método inseguro, donde el profesor no tiene control permanente sobre los estudiantes, no se puede asegurar por completo la temática que termina tratándose. No sería posible asegurar que cada estudiante aprendiera y desarrollara lo mismo al tener en cuenta las diferentes potencialidades de los participantes dentro de un proyecto que tampoco se puede evaluar de la manera tradicional (mucho más segura y confiable desde la medición de contenidos). En fin, es un terreno de alta incertidumbre, donde se pierden las certezas, ya que el mismo saber que oficialmente es considerado válido puede ser cuestionado y se le buscan límites y/o explicaciones alternativas.

Bajo este esquema no es posible homogeneizar y preconfigurar la enseñanza como se hace en el enfoque reproductor, y se reduce el poder sobre el saber y el estudiante. El profesor experimenta la tentación de escudarse en el modelo reproductor más cómodo y seguro, que desde el paradigma técnico y pragmático asegura resultados supuestamente previsibles y reguladores, aunque sepa que en un grupo jamás todos logran aprender y hacer lo mismo. Por otro lado, las estructuras administrativas y legales de la educación están pensadas para mantener el sistema reproductor. Incluso

algunos de los alumnos, ante el cambio dramático en las reglas del juego, suelen verse no solo sorprendidos, sino además sentirse sobre-exigidos, más aun si estos cambios surgen en una asignatura pero no en las demás que mantienen el enfoque clásico. Se presentan casos en que los mismos estudiantes, a pesar de sentirse atraídos y motivados al principio de un curso basado en problemas, terminan boicoteando y frenando las intenciones innovadoras, al caer en cuenta de los esfuerzos que esta dinámica les impone. Para la introducción de los cambios se requerirá de establecer paulatinamente acuerdos dentro de los programas, surgidos desde la base en espacios de reflexión académica colectiva.

En el caso de aquellos países donde se ha intentado desarrollar el enfoque constructivista en la educación básica, a partir de cambios legislativos, su aplicación ha sido parcial, insuficiente y plena de resistencias y desfiguraciones orientadas a mantener el sistema tradicional. En el Brasil donde se aprobó la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB) desde diciembre de 1996, influenciada por el constructivismo y basada en la Declaración del Derecho a la Educación para Todos asumida en 1990, se instauraron medidas que imponen al Ministerio de Educación a escala federal y las secretarías de educación, de ámbito estatal o municipal, realizar una serie de proyectos a favor de la mejora de la calidad de la educación en Brasil; sin embargo, en la práctica educativa brasileña, lo que se percibe es cualquier clase de distorsiones, olvidos y juegos políticos a favor de otros intereses (Macedo, 2001).

En España el constructivismo se ha introducido como marco conceptual que guía los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Ley General de Educación (LOGSE), pero se han dejado las materias y sus contenidos casi intactos. Nadie ha hecho pública la intención de que se eliminen las materias tradicionales, agrupadas por áreas en la educación primaria, tampoco se han hecho cambios sustanciales en los contenidos disciplinarios seleccionados por la administración educativa y en las aulas, el profesor es quien sigue realizando las actividades y los alumnos se dedican, la mayoría de las veces, a oír, observar, tomar nota, memorizar lo dicho por el profesor y, en el mejor de los casos, que el alumno aplique lo dicho por el profesor (Rodrigo y Arnay, 1997).

Estos hechos sugieren que mediante la legislación los cambios pueden parecer expeditos, pero su realización lejana si se los implementa como imposiciones, con limitados mecanismos de formación docente y sin el desarrollo de una cultura educativa transformadora. El paradigma reproductor parece ser mucho más fuerte de lo que se cree, a pesar de sus declaradas debilidades, resulta más fácil y sencillo seguir haciendo lo mismo que la tradición ha impuesto por años.

ENTONCES: ¿INSTRUIR O CONSTRUIR?

Ante lo anterior cabe aclarar, que este diálogo no pretende llegar a plantear una propuesta definitiva o a señalar un modelo en particular. De hecho el modelo instruccional es válido para ciertas necesidades técnicas instrumentales (manejo de máquinas, aprendizaje y desarrollo de destrezas con materiales, fabricación de piezas, cuidado de cultivos, etc.); además no se puede pretender que la enseñanza basada en problemas sea la única metodología que permita abordar todas las posibilidades para acceder al conocimiento. Lo que queremos plantear es: ¿cuál es el proceso para la

construcción de propuestas educativas válidas en nuestro medio, que superen los enfoques reproductores y que con una mirada propia y transformadora, permita cuestionar nuestras prácticas pedagógicas?. ¿Cómo lograr dar este salto cualitativo y cuantitativo, que podría denominarse “giro didáctico”, logrando que docentes, estudiantes y administrativos se articulen creativa y armónicamente? Como puede percibirse, la distancia práctica entre el instruccionalismo y el constructivismo es grande; pasar de uno al otro implica rupturas. Es dar un giro de ciento ochenta grados en los procesos y roles que juegan profesores y estudiantes, pero ante todo es un salto mental y cultural desafiante.

No podemos pretender por tanto que pasemos de manera inmediata de un modelo positivista a uno investigativo, aunque reconozcamos sus ventajas teóricas y prácticas. El problema de la introducción de modelos educativos a nuestros países es que se los ha tomado casi literalmente a nivel normativo y se los ha introducido, pedagógicamente, con poca o ninguna consideración de nuestra cultura e idiosincrasia. Como colombianos o latinoamericanos, somos según lo recuerda la misma constitución una patria multi-étnica y multicultural y allí puede estar la primera clave importante para considerar cualquier cambio en las prácticas educativas. De manera que surgen incoherencias como por ejemplo, correr el riesgo de instrumentalizar lo constructivista.

Nuestra reflexión nos conduce a considerar la necesidad de la inclusión. No se trata de ver el problema exclusivamente en sus fines y medios, sino que requiere la inclusión de quienes los abordan, tanto profesores como estudiantes. Para la construcción de propuestas educativas se requiere considerar diversos aspectos tales como: las características de cada grupo en sus capacidades y conocimientos; de la mirada autoreflexiva del profesor identificando sus capacidades y limitaciones, las alternativas que han planteado otros, la revisión de nuestra experiencia y de nuestra propia historia, las posibilidades y límites del contexto, entre otros.

En este proceso de construcción se hace necesario superar la soledad de los actores. Se ha planteado el diálogo de saberes, mas igualmente se hace necesario el espacio para el diálogo entre los participantes de la comunidad escolar que permita identificar intereses, preocupaciones, interrogantes, iniciativas, temores, etc. El cuestionamiento, la formulación de preguntas, pareciera restringirse a la evaluación en la vía unidireccional: del profesor al estudiante. Mas entre pares, se asume como un indicador de insuficiencia al que se plantea dudas, y esta creencia genera vacíos y limita posibilidades por ejemplo, “el que dirán” cuando se priva de intervenir un estudiante en un salón de clase por temor a los juicios de sus compañeros o por ejemplo, cuando se pierde la oportunidad de discutir sobre la enseñanza de un tema entre docentes, o la posibilidad de superar el temor a equivocarse ante una posible innovación.

La auto-reflexión crítica sobre la práctica docente requiere de un espacio y permite identificar algunos elementos claves para la cimentación de una visión alternativa que aporte a la transformación de los procesos educativos basada en la construcción de identidad y en el propósito de formación como proyecto de vida de los participantes de la comunidad educativa (López, 1995). Es en la auto-reflexión que el docente se asume como sujeto y no como objeto de estudio, donde se anudan y promueven fuerzas transformadoras (Habermas, 1984). Se sostiene que el docente no cambia por efecto de las leyes gubernamentales o las normas institucionales. La expedición pedagógica sugiere más bien que los cambios son promovidos por iniciativas docentes mediadas

por circunstancias del contexto y es desde esta perspectiva que se propone que la autorreflexión crítica del docente sobre su propia práctica, constituye el punto de apoyo y el eje para que ocurra un giro didáctico.

Plantear currículo y pedagogía en perspectiva significa detener la mirada en la forma y disposición con que percibimos la educación. Es una oportunidad para encontrar otro punto de observación distante, espacial y temporal, para hacer el análisis del quehacer del docente, en principio, y de sus interacciones. Es la oportunidad para identificar rumbos.

En esta perspectiva curricular y pedagógica surge el quehacer universitario: la docencia, la investigación y la proyección social, nos cuestionan: ¿Cuál es la sociedad que queremos? ¿Cuál educación nos hará felices? ¿Qué podemos hacer por la formación de nuestros hijos? ¿Cómo influir desde la educación en el presente y futuro de nuestra sociedad? ¿Seguirá siendo el aula el lugar de aprendizaje escolar por excelencia? ¿Cuál debe ser la función de la educación básica, superior y universitaria? Estas preguntas no se resuelven desde las disciplinas que enseñamos, sino que ameritan visualizar una representación que aborde la pedagogía y el currículo con nuestros propios ojos, corazón y manos. Lo que necesitamos no lo resuelven los pedagogos en la soledad de sus teorías y modelos. Lo resolveremos nosotros, los actores educativos, dialogando, mirando nuestros problemas y creando nuestras propias perspectivas y modelos.



BIBLIOGRAFIA

ALVAREZ, Alejandro y otros. Huellas y registros: Expedición Pedagógica Nacional. Armenia: Universidad Pedagógica Nacional, OEI, Fundación Antonio Restrepo Barco, 2002. 128 p. ISBN: 9589097-74-X.

ARISTIZÁBAL Magnolia. La irrupción de la teoría curricular a partir de 1960: hecho preponderante para las reformas educativas de finales del siglo XX en Colombia. Popayán: Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia, CADE Universidad del Cauca, 2003.

BLOOM, B.S. Los objetivos educacionales y el desarrollo del currículum. En: Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales. Nuevas orientaciones en educación, (Taxonomy of education objectives,

the classification of educational goals, Davis McKay company, New York), traducción de Marcelo Pérez. Buenos Aires: Editorial el Ateneo, 1971. p. 25-54.

BORDIEAU et PASSERON. La reproduction, París puf, 1975.

BRUBACHER, Jhon y DEWEY, Jhon. En: CHATEAU, Jean, los grandes pedagogos. (les grands pedagogues, Press universitaires de France, París.) traducción de Erenestina de Cahpourcin. México: Fondo de cultura económica de México, 1996. p. 277-294. (duodécima reimpresión).

CAMPANARIO, Juan Miguel. ¿Cuál es el papel de la resolución de problemas en la enseñanza de las ciencias? [online]. Madrid, España. Universidad de Alcalá, Alcalá de Henares 2002. [Ultima actualización: 1-XII-2002]. [Consultado el 23-10-04]. Disponible en Internet: <<http://www2.uah.es/jmc/webens/portada.html>>

CARRETERO, Mario. Constructivismo y educación. México: Progreso 1997, p. 39-71

COLL, César. ¿Qué es el constructivismo?. Colección Magisterio UNO. Editorial Magisterio del Río de la Plata. Buenos Aires, Argentina, 1997, 9 p.

DEWEY, John. Citado en: GOMEZ, Margarita. Propuesta para capacitación a tutores y coordinadores sobre el modelo pedagógico para la acción tutorial en los programas de Ingeniería. Bogotá: Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Julio de 2002. 8 p.

DUEÑAS, V. H. El aprendizaje basado en problemas como enfoque pedagógico en la educación en salud. En: Colomb Med. Vol 32, No 4. 2001; p. 189-196. ISSN 1657-9534.

DUCCI, María Angélica. El enfoque de competencia laboral en la perspectiva internacional. En: Formación basada en competencia laboral. Montevideo: CINTERFOR/OIT, 1997.

FRANCO, Saúl. Momento y contexto de la violencia en Colombia. En: Revista Cubana de Salud Pública, Vol.29, No.1 (ene.-abr. 2003); ISSN 0864-3466.

GAVIRIA, Alejandro. Comentarios a la ponencia: "Equidad y Crecimiento" En: LA POLÍTICA ECONÓMICA PARA EL CRECIMIENTO Y LA EQUIDAD. (2002: Bogotá). Disponible en Internet: <http://www.banrep.gov.co/seminarios/sem_1_2002.htm>. [Consultado el 04-08-04].

HABERMAS, Jürgen. Ciencia y Técnica como Ideología. Madrid: Editorial Tecnos; 1984. p. 176-177. ISBN 84-309-1031-X.

LOPEZ Jiménez, Nelson (1995) La reestructuración curricular de la educación superior: hacia la integración del saber. Bogotá: ICFES. Edit. Presencia, Ltda.; 1995.

MACEDO, Lino de. La situación actual del constructivismo en el Brasil: elementos para un debate. En: Perspectivas. Revista trimestral de educación comparada. Vol. XXXI, No. 2. (junio, 2002); p.237-245.

MELCHOR, Jaime y MATEOS Verence. Nociones acerca del constructivismo. [online] Instituto Tecnológico de Oaxaca. Universidad Mesoamericana Campus Oaxaca e

Instituto Johann Goethe. [Consultado el 22-10-04]. Disponible en Internet: <<http://www.monografias.com/trabajos15/constructivismo/constructivismo.shtml>>.

MEIRIEU, Philippe. La formación de profesores y el paradigma de las competencias. Videoconferencia transmitida desde París a la Univesidad Santiago de Cali. Mayo de 2003. Traducción Armando Zambrano.

RAUSH, JANE M. La educación durante el federalismo: La reforma escolar de 1870. Traducción de María Restrepo Castro. Serie: "Educación y Desarrollo". Instituto Caro y Cuervo. Universidad Pedagógica Nacional. Santafé de Bogotá, 1993.

RODRIGO, María José. La construcción del conocimiento escolar. Buenos Aires: Editorial Paidós, 1997. 374 p. ISBN 8449303583.

RODRÍGUEZ, Abel y otros. La educación después de la constitución del 91. de la reforma a la contrarreforma. el viejo y el nuevo estatuto. En: SUÁREZ, Hernán. Veinte años del Movimiento Pedagógico 1982-2002 entre mitos y realidades. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2002.

SERNA, Julián. Seminario Paradigmas Filosóficos y sus implicaciones Curriculares. Doctorado en Ciencias de la Educación, Rudecolombia. Bogotá, septiembre 6 – 17 de 2004.

TAMAYO, Alfonso. Tendencias de la Pedagogía en Colombia. En: Acción Pedagógica. No. 30 y 31 (2004), Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia.

TYLER, Ralph Principios básicos del currículo. (Basic Principles of Curriculum and Instruction, University of Chicago). Traducción de Enrique Molina. Buenos Aires: Troquel; 1986, 133 p.