

Jairo Gómez Esteban
Colombia



La **ped** **Agogía** como **sAber** profesional
en la formación de
docenteS

Resumen Abstract

Palabras Clave

Key Words

El propósito de este artículo es presentar las diversas perspectivas y concepciones de la pedagogía y sus implicaciones en el proceso de formación de docentes. Básicamente se explica la pedagogía desde las ciencias de la educación, como saber profesional y como método de enseñanza. Se finaliza con una propuesta de lineamientos pedagógicos tanto para la formación de docentes como de docentes en ejercicio.

Pedagogía, enseñanza, saber pedagógico, formación.

The pedagogics as professional knowledge in the masters formation

This article intends to present different perspectives and positions on Pedagogy and their implications in the process of training educators. It basically expounds Pedagogy from the viewpoint of the Science of Education, as a professional knowledge and teaching method. The article ends with a proposal of pedagogical lines for the training of new and experienced teachers.

Pedagogics, teaching, pedagogical knowledge, formation.

Jairo H. Gómez Esteban

Psicólogo Magíster en Sociología de la Educación. Doctorado en Educación. Profesor Titular de la Maestría en Investigación Social Interdisciplinaria de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Coautor de los Lineamientos Curriculares de Ciencias Sociales del MEN. Coautor de las Pruebas COMPRENDER de la Secretaría de Educación. Autor de diversos libros y artículos sobre construcción de conocimiento social en la escuela y aprendizaje ciudadano y formación ético política.





El saber pedagógico es el saber profesional del docente. Este aserto –que para algunos puede sonar tautológico o pleonástico– probablemente constituye el principal núcleo de debate sobre la función y representación de la pedagogía en el proceso de formación de docentes. En efecto, asumir el concepto de saber como el tipo de conocimiento propio de la pedagogía ha permitido a sus investigadores y exégetas comprender, interpretar y clasificar la pedagogía desde miradas mucho más abarcadoras, críticas y propositivas que lo que otras perspectivas como la científicista o la lúdico-estética (la pedagogía como arte) no han podido desarrollar.

El saber pedagógico es entendido fundamentalmente como un saber en construcción que se está moviendo pendularmente entre un saber procedimental y un saber declarativo, es decir, entre un saber-cómo y un saber- qué. Esta oscilación permanente hace que la pedagogía, como saber reconstructivo, se ocupe y preocupe no sólo del problema del cómo educar (y por supuesto del cómo enseñar) sino también del a quiénes se educa (problemas psicológicos y culturales), así como del para qué se educa (problemas sociales y ético políticos). Esta multiplicidad de problemas del saber pedagógico –que en últimas se puede reducir a una palabra: educación– ha generado unos modelos y perspectivas en los procesos de formación de docentes que fracturan, atomizan o disuelven la pedagogía en reduccionismos epistemológicos, técnicos o sociales. Por eso estoy completamente de acuerdo con Porlán y Rivero (1998) en que el saber profesional de los profesores ha sido abordado o asumido desde tres modelos diferentes en los procesos de formación: a) El modelo academicista; b) el modelo tecnológico y c) el modelo fenomenológico. Veamos las características de cada uno de estos modelos, para, con base en sus ventajas y limitaciones, proponer un modelo integrador apoyado en unos fundamentos epistemológicos, culturales y psicológicos que le posibiliten al docente entender y asumir el saber pedagógico como saber profesional.

El modelo academicista

El modelo academicista cree que el saber pedagógico debe estar sustentado en la ciencia: por un lado, con las disciplinas relacionadas con los contenidos escolares, y por otro, con las ciencias de la educación. Para esta perspectiva, el saber del profesor (sus representaciones, creencias, imaginarios, prácticas, etc.) no son relevantes o, incluso, se constituyen en obstáculos epistemológicos en el proceso de formación, “parten del supuesto de que es posible transmitir los significados de las disciplinas a través de su exposición ordenada, de manera que pasen de la mente del experto a la mente del profesor sin sufrir modificaciones, deformaciones, interpretaciones o mutilaciones significativas” (Porlán y Rivero, 1998). Esta relación mecánica de saberes es más común de lo que se cree en las Facultades de Educación, y lo que es peor, es promovida por muchos profesores de pedagogía en un ciego y anacrónico afán cientificista de atribuirle a la pedagogía un estatuto epistemológico semejante a las ciencias físico-experimentales, sin entender sus diferencias ontológicas y sociales. Este modelo lleva entonces al saber pedagógico a una práctica descontextualizada de la cotidianidad del maestro y cree ingenuamente en la “integración dialéctica” entre teoría y práctica, y asume que el discurso académico, por sí mismo, garantiza su validez y legitimidad.

El modelo tecnológico

Mientras que el modelo academicista ha sido criticado por su limitación para reconocer la dimensión práctica, cotidiana, representacional de la profesión docente, el modelo tecnológico exalta esta dimensión práctica hasta llevarla a una sistematización y rigorismo metodológico, que termina prescindiendo de la figura del profesor (como es el caso de las máquinas de enseñanza) y cayendo en lo que R. Lucio denomina una didáctica sin pedagogía,¹ es decir, en la desviación educativa que asume la enseñanza sin un horizonte social y cultural, ético y político, global e integrador, en fin, sin horizonte pedagógico.

¹ Lucio, R. “Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones”. Bogotá: Revista U. de La Salle. Año XI N°1, Julio de 1989.



El modelo tecnológico adolece entonces de un reduccionismo racionalista e instrumental cuyo énfasis está puesto en el desarrollo de *competencias técnicas* que devienen en saberes funcionales que le permiten a los profesores desarrollar una intervención eficaz, esto es, generar procesos de aprendizaje controlados, medibles, predictibles y observables. El diseño instruccional, la tecnología educativa (ya no la skinneriana, sino la informática educativa, la edumática, y los ambientes de aprendizaje controlados) y la operativización de las ciencias de la educación en un saber hacer, se constituyen en el equipamiento metodológico de este modelo para alcanzar sus fines prácticos. Es la máxima expresión de la perspectiva racional técnica. En palabras de Carr (1990) queda claramente expuesta: “Dentro de esta perspectiva, el cambio educativo es interpretado como un proceso neutral, no ideológico y apolítico dirigido a identificar y resolver los problemas de la educación institucionalizada de forma racional y, metódica. Su concepto clave es la aplicación (implementación), su principio clave es que el cambio educativo consiste, fundamentalmente, en llevar la teoría a la práctica”.

El modelo fenomenológico

El activismo en la escuela ha generado propuestas interesantes de participación y redefinición de contextos, pero también ha causado estragos y desafueros en la investigación pedagógica. En efecto, aquellas perspectivas donde suele primar la acción sobre la reflexión, la intervención sobre la planificación, el espontaneísmo sobre la organización, los procedimientos sobre los conceptos, en fin, los denominados programas informales, se pueden considerar como representativas del modelo fenomenológico.

Al igual que el modelo tecnológico, el modelo fenomenológico considera que el saber pedagógico no requiere de la apropiación de contenidos específicos. Esto significa que este modelo comparte su énfasis en el saber procedimental y funcional (saber práctico); pero sus diferencias con el modelo tecnológico están en la independencia y a veces rechazo que el modelo fenomenológico tiene de la teoría (en oposición al tecnólogo el cual tiene una dependencia máxima).

En el modelo fenomenológico, aspectos como la libertad, el excesivo inductivismo (la teoría es especulación) y a veces un extremo relativismo (todo depende del contexto) llevan a este modelo a prácticas excesivamente espontaneístas y pragmatistas. Tal vez sea ésta la razón de fondo por la cual Vargas Guillén (1999) considera la imposibilidad de hablar de una epistemología de la pedagogía. Y es obvio: un relativismo e inductivismo extremos no permiten hablar de método o validez de la práctica en sí misma, resulta muy difícil reconstruir el objeto de una disciplina que se disuelve en múltiples opciones. Germán Vargas tiene razón:

La pedagogía como saber práctico, como pura fenomenología, como puro oficio experiencial y vivencial dependiente del contexto cotidiano no puede construir una epistemología. No se puede proponer una epistemología a un saber cuyo objeto depende de las intencionalidades e idiosincrasia de quienes agencian ese saber. Desde este punto de vista entonces, una práctica fenomenológica de la pedagogía, corre el peligro de quedarse sin fundamentos epistemológicos. Ahora bien, a pesar de su posición crítica frente al autoritarismo y el absolutismo (curricular, evaluativo, etc.) el modelo fenomenológico no puede sustraerse a la reproducción de unas prácticas pedagógicas dominantes y hegemónicas. En palabras de Pérez

Gómez (1992) “este conocimiento profesional acumulado a lo largo de siglos, saturado de sentido común, destilado en la práctica, se encuentra inevitablemente impregnado de los vicios y obstáculos epistemológicos del saber de opinión, inducidos y conformados por las presiones explícitas o tácitas de la cultura e ideología dominante. Nace subordinado a los intereses socioeconómicos de cada época y sociedad y aparece saturado de mitos, prejuicios y lugares comunes no fácilmente cuestionados”.

A pesar de estas limitaciones (pedagogía sin epistemología, reproductora de prácticas dominantes, ateórico, etc.), algunas tendencias del modelo fenomenológico se esfuerzan por recuperar la *reflexión en la acción* y la *reflexión crítica en la acción* (la investigación etnográfica, el socioconstruccionismo, la pedagogía crítica) que le posibilitan al profesor tomar conciencia de su conocimiento tácito o intuitivo, y le proporcionan herramientas conceptuales para someter a crítica los resultados de sus actuaciones, de otras experiencias e incluso de las teorías académicas más formalizadas. Por tanto, debemos entender que el modelo fenomenológico no es uno solo, sino que presenta “un gradiente de posibilidades que van desde una concepción simple de la práctica profesional hasta otra más compleja y crítica que no alude el contraste con el saber disciplinar”.²



2 Porlán, R. y Rivero A. Op. cit., pág 44.

Teniendo en cuenta esta diferenciación, Porlán y Rivero, dividen el modelo fenomenológico en dos tipos extremos:

Enfoque artesanal: Aquí hay una exaltación eufónica de la práctica frente a la teoría. El objetivo es un saber hacer, un saber cómo, sin ningún interés reconstructivo. El agotamiento de los modelos académicos o tecnológicos en los cursos de capacitación y/o actualización llevó a los docentes a rechazar la teoría pedagógica y asumir, con toda la razón, este enfoque. Este practicismo se expresa en los procesos de formación mediante posturas que consideran que la experiencia es el único indicador positivo del saber pedagógico (“yo puedo enseñar pedagogía porque soy profesor hace 15 años” me dijo alguna vez un ingeniero electrónico que quería vincularse al Departamento de Pedagogía”).

Enfoque ideológico: Este enfoque se mueve entre el discurso político veintejuliero, lleno de lugares comunes (lucha contra el imperialismo, el sistema educativo o la ley de educación en vigencia), o supuestos principios genéricos de autonomía y desarrollo (partir de los intereses del niño, desarrollar la creatividad, trabajar en grupos, potencializar procesos de comunicación, etc.) que de ninguna manera pueden constituir una base seria y rigurosa para orientar procesos de innovación. En síntesis, la ausencia de conceptos y métodos relativamente sistemáticos, la carencia de un seguimiento reflexivo de la práctica y su tendencia a

trabajar desde generalidades impiden que la vertiente practicista del modelo fenomenológico sea asumido como una opción fuerte en el proceso de formación de docentes. No obstante, su visión relativista del conocimiento profesional y la posibilidad de construir una horizonte de significado a partir del quehacer pedagógico cotidiano, de las concepciones empíricas y el conocimiento práctico, se constituyen en insumos y preceptos imprescindibles a la hora de adelantar procesos de formación de docentes de cara a la investigación, el desarrollo cultural y la constitución de sujetos con alto potencial humano propositivo y transformador.

Hacia una perspectiva integradora del saber pedagógico

Los tres modelos expuestos presentan ventajas y limitaciones, usos y disfunciones, aplicaciones y desfases; en fin, aspectos contradictorios cuyas causas pueden hallarse en la complejidad del objeto que estudian: la educación. No obstante, creo que hay un aspecto en particular que hace que estos modelos sobreestimen (o subestimen) unas dimensiones del saber pedagógico sobre otras. Me refiero a la dificultad que tienen para hacer explícita una teoría del conocimiento que permita diferenciar los diversos saberes circulantes durante el proceso educativo.

Es posible que la resistencia a la reflexión epistemológica obedezca a las siguientes razones: a) las Facultades de Educación no forman para la reflexión sobre y en la acción, sencillamente porque la acción —es decir, la práctica docente— se realiza al final de la formación de manera mecánica y reproductiva de prácticas consuetudinarias; b) por creencias científicas de algunos docentes universitarios que creen que la estructura conceptual de la ciencia es la misma de los contenidos curriculares de las asignaturas escolares, es decir, no establecen ninguna diferencia entre la ciencia como saber disciplinar y la ciencia como asignatura escolar y c) por creencias pedagógicas de algunos docentes del Magisterio que descalifican la epistemología por “teórica” y “filosófica” que no aporta nada al saber práctico que es la pedagogía.

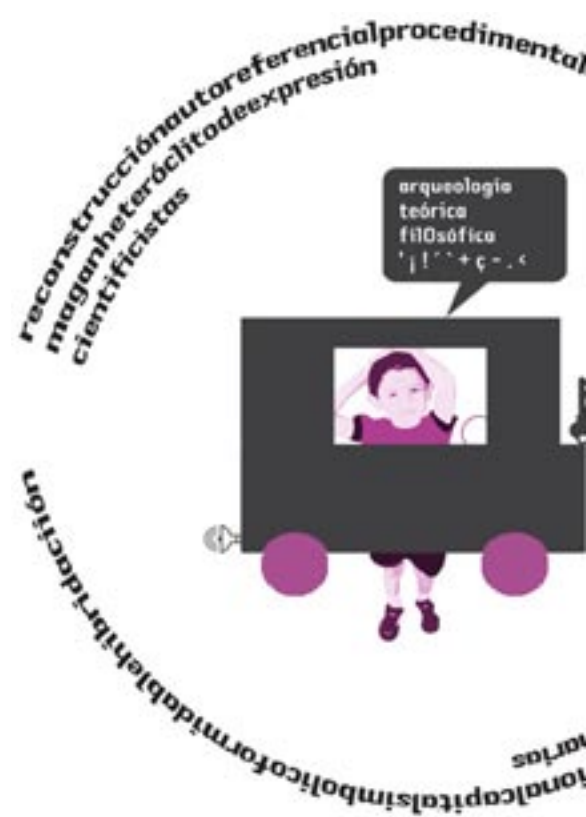
Se trata entonces de proponer unos principios o fundamentos integradores que sustenten una teoría del conocimiento profesional —si se quiere, una epistemología del saber pedagógico— que dé respuestas a los problemas básicos de la profesión. Estos principios o postulados se pueden considerar interdisciplinarios en la medida que intentan atravesar y articular el proceso de formación desde el reconocimiento de que el saber profesional no puede reducirse al conocimiento académico, o a un conjunto de competencias técnicas, así como tampoco a una interiorización atórica de la experiencia. Estos postulados son:

El conocimiento profesional es cultural, histórico y constructivista. La educación como hecho cultural está sustentada en la negociación e intercambio de significados que se da a través de los diversos tipos de comunicación y transmisión de valores, actitudes y representaciones, en donde la palabra se constituye en el dispositivo central de reproducción del capital simbólico de una sociedad. Como se ve, empleo la noción de “lo cultural” en un sentido amplio que reúne varias acepciones.³

Esta circulación de múltiples significados en la educación hacen del saber pedagógico un campo cognoscitivo en donde se construye una formidable hibridación de saberes.⁴ Agenciar este saber híbrido implica una permanente reconstrucción autoreferencial del saber procedimental en diversos contextos, y es allí en donde el saber pedagógico necesariamente se vuelve histórico y socioconstruccionista.

3 Geertz R. (1980), Bourdieu (1990), Weber, M. (1978).

4 Gómez, Jairo. “La hibridación de saberes en la escuela”. *Revista Pedagogía y Saberes* N°13. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional, 1999.



La memoria histórica del saber pedagógico, esto es, la reconstrucción (y si se quiere, la arqueología) de las prácticas pedagógicas se constituye en una *necesidad empírica* del educador para consolidar su saber procedimental (saber cómo) y transponerlo en saber declarativo (saber qué). Esto requiere proyectarse en un horizonte de comprensión de sentido y significado, en un proceso de construcción permanente de autocrítica y despojamiento de dogmas ideológicos y creencias consuetudinarias erradas. Implica asumir una actitud constructivista frente al mundo, la cultura y la sociedad.


El conocimiento profesional es interdisciplinario y complejo. Si entendemos con Rodríguez (1999) que “la interdisciplinariedad escolar o profesional se fundamenta en la reconceptualización y recontextualización de los conocimientos científicos para los fines de formación”, esto implica que el saber pedagógico debe diferenciar y al mismo tiempo establecer los vasos comunicantes entre los saberes cotidianos, disciplinares y éticos, entre otros.

Este “saber pedagógico de los contenidos”, como lo denomina Lee Shulman (citado por Pendlebury, 1998), refiriéndose al saber profesional, exige del educador pasar de un pensamiento analítico, disciplinar, unívoco, a un pensamiento complejo, holístico,

interdisciplinar, multivalente. Desde este punto de vista ya no es posible enseñar una disciplina sin referencia a contextos particulares, sin establecer sus implicaciones éticas y políticas, sin ningún tipo de anclaje en las representaciones sociales de los estudiantes, así como tampoco sin un lenguaje que respete y potencialice los códigos simbólicos circulantes.

Por tanto, la reflexión epistemológica del sentido común (lo que Alfred Schutz llamó epistemología cotidiana) debe articularse a la reflexión epistemológica científica ya que el saber pedagógico se mueve en tal diversidad de espacios, imaginarios, prácticas, conceptos, ideales y utopías que su proceso de reconstrucción necesariamente tiene que estar asociado a indeterminaciones, incertidumbres, desórdenes y toda clase de fenómenos aleatorios y para lograrlo sólo es posible hacerlo revirtiendo la perspectiva epistemológica del educador hacia la ambigüedad e imprecisión de los saberes científicos y escolares, hacia el carácter abierto de los sistemas conceptuales y metodológicos, reconociendo que hay fenómenos inexplicables y entendiendo que se puede trabajar con lo insuficiente y lo impreciso, y que es a todo este magma heteróclito de expresiones del conocimiento a lo que se refiere la complejidad del pensamiento.⁵

⁵ Morín, E. “Introducción al pensamiento complejo”. Barcelona: Gedisa, 1990.



El conocimiento profesional es, por naturaleza, crítico e investigativo. El conocimiento humano no es natural, el saber pedagógico tampoco podría serlo. La diversidad de significados que se desarrollan durante el proceso educativo en un contexto de incertidumbre y aleatoriedad extrema como nuestro país, exige explicitar la relación profunda entre conocimiento e interés, entre los fines de la educación y la educabilidad, y desde el punto de vista de la enseñanza entre el qué de la enseñanza y el para qué y el a quiénes de la enseñanza. El problema de la enseñanza lo desarrollaré en la tercera parte de este trabajo. Por ahora quiero referirme concretamente a la necesidad de incorporar al proceso de la formación de docentes una visión crítica del saber pedagógico.

Adoptar una visión crítica implica al menos reconocer: a) que el conocimiento se genera dentro de estructuras de poder que lo limitan y lo condicionan; b) que el conocimiento se hace hegemónico y su espacio fundamental de reproducción y dominación es la educación y el

dispositivo que legitima esta reproducción es la formación de profesores; c) que la autonomía, competencia propositiva y capacidad de cambio del profesor se reducen considerablemente debilitando la función social, cultural y política que implica la profesión docente.

El reconocimiento de los diversos tipos de interés que movilizan el saber pedagógico, ha llevado a muchos autores (Porlán 1999, Bruner 1997, Zuloaga,) y profesores a entender que la investigación en el aula en particular y la investigación educativa en general, consiste no sólo en mantener una “vigilancia epistemológica” de los intereses circulantes de los saberes en la escuela, sino en desarrollar estrategias, procedimientos y conceptos para generar mecanismos de resistencia y oposición a las ideologías e imágenes del conocimiento hegemónicos que se imponen a través de todos los medios (textos escolares, medios de comunicación, currículos oficiales, etc) y que quieren infiltrarse y apropiarse del proceso educativo.

Por tanto, hacemos nuestras las capacidades profesionales que Porlán y Rivero (1998) consideran que debe desarrollar un profesor investigador:

Tomar conciencia del sistema de ideas propio acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje y, especialmente, de aquellos modelos pedagógicos que cada uno de nosotros emplea en su práctica docente.

Observar críticamente la práctica y reconocer los problemas, dilemas y obstáculos que son significativos en ella; problemas y dilemas que no sólo deben ser analizados desde un punto de vista técnico y funcional, sino, también, desde valoraciones éticas e ideológicas.

Contrastar, a través del estudio y la reflexión, las concepciones y experiencias propias con las de otros profesionales (equipo de trabajo) y con las procedentes de los saberes organizados, como forma de hacer evolucionar el sistema de ideas personal y de formular hipótesis de intervención en el aula más potentes que las anteriores, que den cuenta de los problemas detectados.

Poner en práctica dichas hipótesis y establecer procedimientos para un seguimiento riguroso de las mismas (evaluación investigativa).

Contrastar los resultados de la experiencia con las hipótesis de partida y con el modelo didáctico personal, establecer conclusiones, comunicarlas al conjunto de la profesión, detectar nuevos problemas, o nuevos aspectos de viejos problemas, y volver a empezar.

La pedagogía como enseñanza

La forma más conocida de entender la pedagogía es como la disciplina que se ocupa de la enseñanza. Destacados autores de diversa procedencia, tanto epistemológica como disciplinar no discuten esta delimitación conceptual y metodológica de la pedagogía (véase por ejemplo, Bruner, 1997, Piaget, 1980, Vigotsky, 1996, Davidov, 1985, Gardner, 1993, Porlán, 1996, y en nuestro país, Florez, 1999, Zuloaga, 1999). Las diferencias estriban en las funciones, procesos e implicaciones que tendría la enseñanza en el desarrollo humano. De acuerdo como se caractericen, la pedagogía adopta un carácter técnico instrumental en unos casos, sociocultural y político en otros casos, o como proceso inherente e indisoluble del desarrollo humano. Veamos por separado cada una de estas perspectivas de la pedagogía como enseñanza.

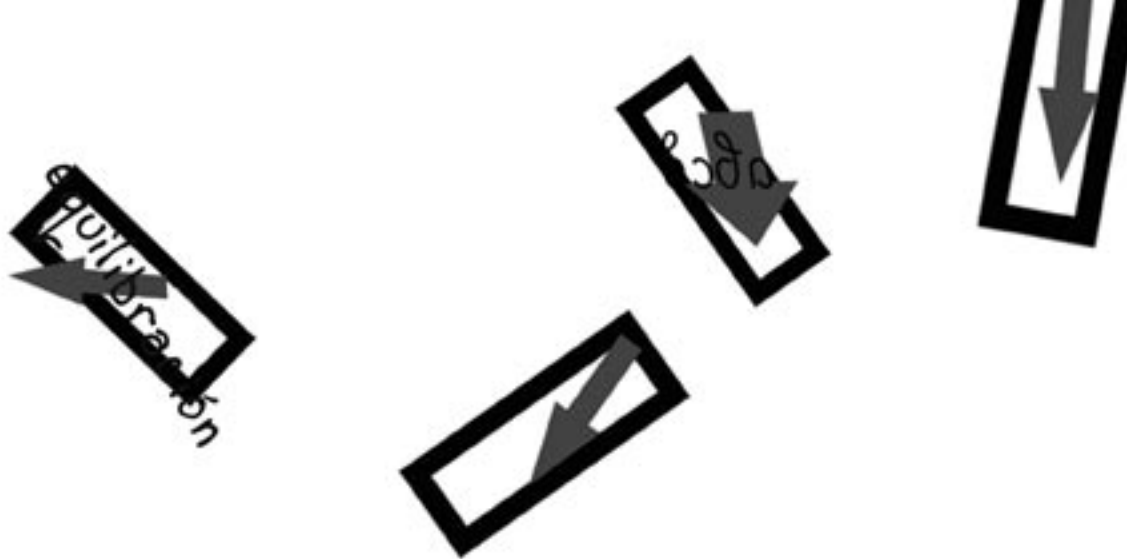


Si bien es cierto que en el discurso teórico muy pocos asumen la enseñanza como un saber puramente instrumental y procedimental, en la práctica la exigencia que se le hace a la pedagogía es que dé respuesta a los problemas puramente instruccionales, es decir al cómo enseñar una disciplina o saber determinado, cómo diseñar un currículo, cómo evaluar unos aprendizajes, etc. Este reduccionismo de la pedagogía a la pura enseñabilidad de los saberes obedece a múltiples causas que pueden ir desde las creencias que se tienen acerca de lo que debe ser un profesor de un saber particular –el profesor de física debe saber ante todo física– pasando por los imaginarios y representaciones que se tienen acerca del aprendizaje, la escuela, el conocimiento y la epistemología de la ciencia, hasta llegar a la confusión y fusión completa entre educación, pedagogía, didáctica, aprendizaje y desarrollo.



El reduccionismo técnico instrumentalista, ya sea por ignorancia o por perversión, conduce inevitablemente a desligar la forma del contenido, los procesos de formación con los resultados, el aprendizaje del desarrollo, la teoría de la práctica, la educación y la sociedad. Naturalmente que la pedagogía como enseñanza, y como cualquier disciplina aplicada, debe dar respuestas prácticas, pero esas respuestas y lineamientos tienen que efectuarse y aplicarse desde unos referentes psicológicos, culturales, epistemológicos y sociales, concretos, vale decir, desde unas concepciones de desarrollo humano, aprendizaje, conocimiento, educación, sociedad civil, nación y cultura explícitas y sistemáticas que le permitan al profesor –o al estudiante para profesor– tener un “horizonte de significado” claro, delimitado y comprometido.

Una segunda perspectiva es asumir la enseñanza y la educación en general desde una mirada fundamentalmente socio-cultural y política, cuyas funciones y procesos están determinados por el carácter de reproducción, conservación y consolidación de prácticas, ideologías e instituciones sociales (Bourdieu, 1993, Freire, 1970, Giroux, 1990). Desde esta mirada, la labor y compromiso ético y político del proceso de formación de docentes estaría en las rupturas y resistencias que, desde una pedagogía liberadora y emancipante, se deberían desarrollar de cara a una sociedad injusta, desigual y antidemocrática.



Aquí la pedagogía, a diferencia de la reducción instrumentalista, lo es todo. Ya no se trata de fórmulas o recetarios para un “buen enseñar”. Por el contrario, la pedagogía y la educación en general es la base que puede transformar las formas de dominación y hegemonía ideológica y social de las clases dominantes. Apoyados en el concepto gramsciano de intelectual orgánico, investigadores como Freire y Giroux asumen el papel de los profesores como intelectuales con la capacidad potencial de transformación de grupo dominado por prácticas culturales hegemónicas. El papel de una pedagogía liberadora está pues en la descodificación ideológica de esas prácticas dominantes, tarea que necesariamente debe efectuarse desde la dialogicidad, la confrontación y, por supuesto, desde la comunicación abierta y desprejuiciada (Freire, 1970).

Desde esta perspectiva social, la pedagogía se convierte en educación, en educabilidad política y social, sólo a través de una “pedagogía del oprimido”, de una oposición crítica y práctica a la cultura dominante y hegemónica, se podrá avanzar en pos de un conocimiento y una ciencia que realmente beneficie a las clases más empobrecidas de la sociedad. La enseñanza se nos revela aquí, como un trabajo de “concienciación” que se construye a partir de la dialogicidad, la investigación políticamente comprometida y una profunda acción cultural.

Una tercera forma de entender la pedagogía como enseñanza es asumiendo esta cultura como una dimensión

indisociable e inherente al desarrollo humano. Uno de los puntos más neurálgicos de la discusión entre Piaget y Vigotsky (o si se quiere entre una concepción dialéctica del desarrollo y una estructuralista) fue la del papel que la educación y específicamente la enseñanza, jugaban en el desarrollo humano. En efecto, para Piaget la fuente del desarrollo intelectual es la organización y la coordinación de acciones que al ser interiorizadas dan lugar a las estructuras intelectuales mediante procesos de autorregulación y equilibración, que se dan de manera espontánea y donde la enseñanza cumple la función de atrasar o acelerar dichos procesos como factor *externo* del desarrollo.

Por el contrario, la perspectiva de Vigotsky asume la enseñanza como una actividad que se convierte en procesos internos o *intrapsíquicos* que garantizan el desarrollo psíquico en general. En palabras de Davidov (1985), la posición de Vigotsky se puede sintetizar en tres puntos fundamentales: “En primer lugar, la educación y la enseñanza del hombre, en un sentido amplio, no es otra cosa que la “apropiación”, la “reproducción” por él de las capacidades dadas histórica y socialmente. En segundo lugar, la educación y la enseñanza (“apropiación”) son las formas universales del desarrollo psíquico del hombre. En tercer lugar, la “apropiación” y el desarrollo no pueden actuar como dos procesos independientes, por cuanto se correlacionan como la firma y el contenido del proceso único de desarrollo psíquico humano”.

Esta discusión entre Piaget y Vigotsky tiene una profunda repercusión en la tematización y conceptualización de la pedagogía como disciplina fundante y la enseñanza como objeto de la pedagogía, no sólo porque si asumimos la enseñanza como un proceso inherente al desarrollo, la formación de docentes necesariamente tiene que adoptar el *desarrollo humano* como categoría y programa fundamental, sino también entender que la enseñanza es en sí misma desarrollante y, en consecuencia, que tanto los cambios y transformaciones cuantitativas y cualitativos tanto individuales como de las sociedades dependen de la forma (creencias, representaciones, imaginarios) como entendamos cómo se debe enseñar y cómo se aprende.

En este sentido, resultan muy iluminadores los planteamientos de Jerome Bruner (1998) cuando habla de la pedagogía popular refiriéndose a las creencias que cualquier ser humano tiene acerca de cómo hacerse entender cuando quiere explicar (enseñar) algo a alguien. “Observando a cualquier madre, cualquier maestra, incluso cualquier canguro con un niño, nos sorprenderá cuánto de lo que hacen está guiado por nociones de cómo son las mentes de los niños y cómo ayudarles a aprender, aún cuando puede que no sean capaces de verbalizar sus principios pedagógicos. Este problema, que en Filosofía se le denominó el problema de las Otras Mentes, plantea un aserto incontrovertible: La enseñanza está inevitablemente basada en nociones sobre la educación misma y en nociones sobre la naturaleza de la mente, del aprendizaje, es decir, sobre nociones de lo que es el aprendizaje”.

Las creencias y representaciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, ya sea en la escuela o en cualquier otro contexto, necesariamente se conectan con unas creencias y supuestos de lo que es el desarrollo humano (y por supuesto de la mente y el aprendizaje). Si creemos que las ciencias, el arte o la filosofía, sólo se pueden enseñar de una manera particular (y en consecuencia aprender sólo de esa forma) es porque estamos asumiendo, implícita o explícitamente, que el desarrollo humano, vale decir, sus niveles de organización y complejidad, deben subordinarse a esos contenidos y metodologías, cuando en realidad, el desarrollo siempre se adelanta a la enseñanza y ésta se estructura sobre él. De esta forma, el papel de la enseñanza, es activar y potencializar los procesos de desarrollo que se encuentran en la “zona de desarrollo próximo” y con los cuales se consolida el proceso de humanización. La enseñanza es pues, en esta perspectiva, la contraparte del desarrollo, el aspecto inherentemente necesario, para la apropiación social e histórica de la humanidad.

La enseñanza en la formación de docentes

Hemos visto que asumir la enseñanza como objeto de la pedagogía genera posturas diferentes no sólo en relación al papel de la educación en general, sino a posiciones frente al conocimiento, el poder, las ciencias, el aprendizaje, y por supuesto frente al desarrollo humano y la sociedad.

Lo que vamos a hacer ahora es intentar integrar estas tres perspectivas de la enseñanza en un planteamiento que asuma la pedagogía como disciplina fundante en el proceso de formación de docentes. De las tres perspectivas analizadas es evidente que las tres aportan elementos claves para la formación de docentes.

Una redefinición epistemológica de la perspectiva instrumentalista nos permitirá entender que la enseñabilidad es mucho más que procedimientos didácticos y en consecuencia tiene que ver con los procesos de construcción de los saberes específicos, esto es con las epistemologías locales (de las disciplinas), con el desarrollo de las nociones que los estudiantes se hacen de los conceptos científicos, con la transformación didáctica y las creencias epistemológicas de los maestros y maestras y en fin con todas las relaciones posibles que se pueden establecer entre el saber pedagógico y el saber disciplinar. De aquí se desprende, entonces, la necesidad de trabajar la enseñanza de saberes específicos de manera interdisciplinaria, mediante seminarios y proyectos que busquen articular los diversos saberes que circulan en la escuela (en científico, el escolar y el cotidiano) y desarrolle en el docente verdaderas competencias pedagógicas tanto de su disciplina particular como de los procesos de pensamiento de sus aprendices. Para esto se recomienda capacitación y profundización en seminarios y talleres sobre *modelos pedagógicos, didácticas específicas, epistemología e investigación educativa*, los cuales se constituyen en núcleos temático-problémicos para cubrir esta dimensión de la formación de docentes.



En segundo lugar, la mirada social y política de la enseñanza nos permite entender el carácter crítico, comprometido, participativo y transformador que debe tener la pedagogía en un proceso de formación de docentes. En efecto, una sólida formación ética y política que garantice los ideales de dialogicidad, crítica, propositividad y democracia sólo es posible si asumimos la formación de educadores como un proyecto político en donde tengamos claro un proyecto de sociedad civil y de nación, en donde el futuro docente pueda ver en su actividad profesional el espacio para su desarrollo social, cultural y político y se sienta orgulloso y profundamente responsable de haber elegido la profesión de maestro. Trabajar y estudiar áreas como sociología de la educación, ética y desarrollo moral, cultura política, historia de la educación se presentan como núcleos temáticos-problémicos que pueden satisfacer esta necesidad en la formación de docentes y a la vez proporcionar los elementos de integración con los saberes disciplinares específicos.

En tercer lugar, si asumimos que la enseñanza es parte constitutiva del desarrollo, y de ninguna manera se reduce a un factor o componente más de éste, entenderemos que la educabilidad del ser humano va más allá de los procesos de socialización y en consecuencia, tiene que ver con problemas de orden psicológico, histórico y cultural, en otras palabras, la educabilidad desde esta perspectiva se nos revela como una dimensión del *desarrollo humano*.



Ahora bien, si asimilamos el concepto de formación al de desarrollo podemos sacar algunos puntos clave en lo que podría ser un programa de formación de docentes orientado en términos de una enseñanza desarrollante. Veamos algunos de estos puntos:

- Trabajar a partir de las concepciones y representaciones que los estudiantes tienen de educación: aprendizaje, ciencia, escuela, enseñanza, etc., y desde allí generar procesos de desarrollo, mediante procedimientos y metodologías activas y constructivistas.
- Desarrollar procesos metacognitivos y metacomunicacionales que permitan reflexionar sobre cómo estamos pensando (que procesos o estrategias estamos empleando) y cómo nos estamos comunicando (cómo se expresan nuestras competencias interpretativas y argumentativas).
- Promover el desarrollo de procesos autoreferenciales para que podamos expresar nuestras sensaciones y sentimientos e intencionalidades sobre nuestra condición de profesores.
- Desarrollar procesos de pensamiento en áreas específicas que le proporcionen al estudiante sólidas competencias en solución de problemas, interpretación y contextualización, propositividad y argumentación.

Estas vías para promover el desarrollo pueden concretizarse en seminarios y talleres sobre *psicología del desarrollo, procesos psicológicos, desarrollo humano y creatividad, talleres de crecimiento personal*, los cuales se constituyen en el “horizonte de significado” que implica asumir la formación de formadores como un compromiso con el desarrollo humano.



Referencias

- Bonal, X. “Sociología de la educación”. Barcelona: Paidós, 1998.
- Bourdieu, P. “La reproducción”. Madrid: Gedisa, 1993.
- Bruner, V. “La educación, puerta de la cultura”. Madrid: Visor, 1998.
- Davidov, V. “La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico”. Moscú: Progreso, 1980.
- Echeverry S. Jesús A. “El lugar de la pedagogía dentro de las Ciencias de la Educación”, en: “Objeto y Método de la Pedagogía”. Núcleo profesoral pedagógico. Depto. de Pedagogía. U. de Antioquia, 1993.
- Florez, R. “Enseñabilidad y pedagogía”. Conferencia. Tunja, 1999.
- Freire, P. “Pedagogía del oprimido”. México: Siglo XXI, 1970.
- Gardner, H. “La mente no escolarizada”. Madrid: Paidós, 1993.
- Geertz, C. “La interpretación de las culturas”. Barcelona: Gedisa, 1980.
- Giroux, H. “Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje”. Barcelona: Paidós, 1990.
- Gómez, Jairo. “La hibridación de saberes en la escuela”, en: *Revista Pedagogía y Saberes* N°13 Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá D.C., 1999.
- Habermas, J. “¿Qué es la pragmática universal?”. Mimeo. Bogotá: Universidad Nacional, 1985.
- Heitger, Marian. “Sobre la necesidad y posibilidad de una pedagogía sistemática”, en: *Revista Educación*. Volumen 42. Instituto de Colaboración Científica. Tübingen. 1990.
- Lucio, R. “Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones”, en: *Revista U. De la Salle*. Año XI N° 1. Julio de 1989.
- Mockus, A., Hernández, C.A. y otros. “Las fronteras de la escuela”. Bogotá: Socolpe, 1994.
- Morín, E. “Introducción al pensamiento complejo”. Barcelona: Gedisa, 1990.
- Piaget, J. “Psicología y pedagogía”. México: Ariel, 1980.
- Porlán, R. “Escuela y constructivismo”. México: Diana, 1996.
- Weber, M. “Sobre la teoría de las ciencias sociales”. Bogotá: Planeta Agostini. 1978.
- Zuluaga, O.L. “El pasado presente de la pedagogía y la didáctica”. Bogotá: Temas de acreditación 1. Universidad Distrital, 1999.