

**EL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA EN LA OBRA PEDAGÓGICA DE RAFAEL
FLÓREZ OCHOA**

DIANA LUCÍA GALLO NOREÑA

INFORME FINAL DE INVESTIGACIÓN

**UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MAESTRÍA EN EDUCACIÓN, ÉNFASIS EN FORMACIÓN DE MAESTROS
MEDELLÍN
2007**

**EL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA EN LA OBRA PEDAGÓGICA DE RAFAEL
FLÓREZ OCHOA**

DIANA LUCÍA GALLO NOREÑA

Tesis para optar al título de Magíster en educación con énfasis en
Formación de Maestros.

ASESOR

Doctor Jesús Alberto Echeverri Sánchez

UNIVERSIDAD DE ANTIOQUIA
FACULTAD DE EDUCACIÓN
DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN AVANZADA
MEDELLÍN
2007

Dedicado a todos aquellos que sueñan, que no han perdido todavía la esperanza y trabajan diariamente por construir un mundo mejor, más humano.

Para quienes piensan que no hay nada imposible. A todos aquellos que nunca se rinden.

AGRADECIMIENTOS

Mi mayor agradecimiento es para ese ser que nunca deja de sorprenderme, que diariamente me demuestra su grandeza, su amor y su poder, quien me lo ha dado todo para que sea feliz en este camino de la vida y que me ha enseñando lo realmente importante, especialmente que nada es imposible para Él. Gracias papito Dios.

A mi familia que con su amor y paciencia me ha impulsado siempre a seguir adelante y a luchar por mis ideales.

A todas aquellas personas que creen en mí, en lo que puedo dar, quienes han sido una voz de aliento en este proceso tan difícil para mí.

A mi maestro y asesor Jesús Alberto Echeverri Sánchez, del cual me quedaría corta en palabras en describir su calidad humana y profesional. Gracias por su paciencia y comprensión y especialmente por demostrarme lo que significa un verdadero maestro.

CONTENIDO

pág.

INTRODUCCIÓN -----	8
1. TEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN -----	11
1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN -----	11
1.1.1 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. -----	11
1.1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN-----	16
1.1.2.1 OBJETIVO GENERAL -----	16
1.1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS -----	16
1.1.3 METODOLOGÍA-----	17
1.1.3.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN. -----	17
1.1.3.2 TÉCNICAS DE ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN. -----	18
1.1.3.3 FASES DE LA INVESTIGACIÓN. -----	18
2. EL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA EN LA OBRA DE RAFAEL FLÓREZ OCHOA -----	19
2.1 PROPÓSITO DEL LIBRO DE RAFAEL FLÓREZ OCHOA -----	19
2.2 OBJETO DE LA PEDAGOGÍA -----	20
2.3 OPTIMISMO DE LA PEDAGOGÍA -----	22
2.4 GRACIA DE LA PEDAGOGÍA -----	23
2.5 LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA -----	24
2.6 FUTURO DE LA PEDAGOGÍA -----	25
2.7 LA PEDAGOGÍA PERTENECE A LA VERTIENTE SOCIOHUMANÍSTICA -----	32
2.8 OBSTÁCULOS EN EL DESARROLLO ACTUAL DE LA PEDAGOGÍA -----	33
3. NIVEL CONCEPTUAL -----	37
3.1 CONCEPTOS CLAVES QUE AYUDAN A LA DEFINICIÓN DE PEDAGOGÍA EN LA OBRA DE RAFAEL FLÓREZ OCHOA -----	37
3.1.1 CONCEPTO DE EDUCACIÓN. -----	37
3.1.1.1 RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN E HISTORIA. -----	39
3.1.1.2 CRÍTICA A LOS SISTEMAS DE ENSEÑANZA -----	41
3.1.1.3 RELACIÓN ENTRE LOS CONCEPTOS DE EDUCACIÓN, PEDAGOGÍA Y FORMACIÓN-----	42
3.1.1.4 RELACIÓN ENTRE LOS CONCEPTOS DE EDUCACIÓN Y CULTURA -----	42
3.1.1.5 SITUACIÓN ACTUAL DE LA EDUCACIÓN-----	43
3.1.1.6 RELACIÓN ENTRE LOS CONCEPTOS DE EDUCACIÓN Y EVALUACIÓN -----	45
3.1.1.7 RELACIÓN ENTRE LOS CONCEPTOS DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y CULTURA -----	47
3.1.2 CONCEPTO DE ENSEÑANZA Y DE APRENDIZAJE -----	49

3.1.2.1 RELACIÓN ENTRE LOS CONCEPTOS DE ENSEÑANZA Y PEDAGOGÍA	49
3.1.2.2 RELACIÓN ENTRE LOS CONCEPTOS DE APRENDIZAJE Y PEDAGOGÍA	51
3.1.2.3 RELACIÓN ENTRE LOS CONCEPTOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	54
3.1.3 CONCEPTO DE DIDÁCTICA	57
3.1.3.1 RELACIÓN ENTRE DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA EN EL PROCESO FORMATIVO	57
3.1.3.2 DIDÁCTICA Y NUEVAS TECNOLOGÍAS	67
3.1.4 CONCEPTO DE CURRÍCULO	70
3.1.4.1 RELACIÓN ENTRE LOS CONCEPTOS DE CURRÍCULO Y PEDAGOGÍA	70

4. NIVEL TEORICO ----- 74

4.1 EL CAMPO CIENTÍFICO DE LA PEDAGOGÍA ----- 74

4.1.1 SISTEMATIZACIÓN TEÓRICA Y EL CONCEPTO DE FORMACIÓN COMO MISIÓN DE LA PEDAGOGÍA	74
4.1.2 PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS DERIVADOS	84
4.1.3 PERSPECTIVAS Y MODELOS PEDAGÓGICOS	88
4.1.3.1 MODELOS PEDAGÓGICOS	89
4.1.4 CRITERIOS DE VALIDACIÓN PEDAGÓGICA	91
4.1.5 DEFINICIÓN DEL CAMPO DE LA PEDAGOGÍA COMO DISCIPLINA EN CONSTRUCCIÓN	94
4.1.6 EL MÉTODO DE LA PEDAGOGÍA	99
4.1.6.1 EL ENFOQUE HERMENÉUTICO	100
4.1.6.2 FECUNDIDAD DE LA HERMENÉUTICA EN PEDAGOGÍA	104
4.1.6.2.1 La fecundidad teórica	104
4.1.6.2.2 La riqueza teleológica	106
4.1.7 CONSTRUCTIVISMO PEDAGÓGICO	106
4.1.7.1 LA ENSEÑANZA CONSTRUCTIVISTA	111
4.1.7.2 LA ENSEÑANZA POR PROCESOS	113
4.1.7.3 CURRÍCULO POR PROCESOS	115

5. NIVEL EMPIRICO ----- 117

5.1 RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO ----- 117

5.1.1 CRÍTICA AL MAESTRO	117
5.1.2 REQUERIMIENTOS DEL NUEVO MAESTRO	120
5.1.3 EL INDAGADOR HERMENEUTA COMO ENSEÑANTE	123
5.1.4 RELACIÓN DEL MAESTRO CON SUS ALUMNOS EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	131

5.2 RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA PEDAGÓGICA ----- 136

5.2.1 OBSTÁCULOS EN EL DESARROLLO ACTUAL DE LA PEDAGOGÍA EN RELACIÓN CON LA TEORÍA Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA	136
--	-----

5.3 LA ENSEÑABILIDAD COMO CONCEPTO PEDAGÓGICO ----- 139

5.3.1 EL CONTEXTO DE LA ENSEÑABILIDAD	139
5.3.2 LA ENSEÑABILIDAD DE LAS CIENCIAS Y SU RELACIÓN CON LA LABOR DEL CIENTÍFICO Y DEL MAESTRO	149
5.3.3 CONDICIONES PARA LA ENSEÑABILIDAD	154

5.3.4 ENSEÑABILIDAD Y PEDAGOGIZACIÓN DE LOS SABERES -----	154
6. A MANERA DE CONCLUSIÓN -----	157
BIBLIOGRAFÍA -----	164
ANEXO 1-----	171
ANEXO 2 -----	173

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación pretende hacer un análisis del concepto de Pedagogía que concibe Rafael Flórez Ochoa a través de sus escritos pedagógicos y principalmente en su más reciente obra “Pedagogía del Conocimiento”¹. El tratamiento de la temática apunta a considerar los aspectos más sobresalientes de su propuesta conceptual y a dar cuenta desde allí de los aportes más significativos para la construcción de la Pedagogía como disciplina científica.

Las temáticas relacionadas al concepto de pedagogía fueron abordadas en diferentes capítulos distribuidos de la siguiente forma: en el primer capítulo se hace una presentación general del problema de investigación, así como la manera como fue llevado el tratamiento del tema propuesto en esta investigación.

El segundo capítulo se define el concepto de pedagogía que concibe Rafael Flórez Ochoa a través de su obra pedagógica como una disciplina científica en construcción.

El tercer capítulo llamado “nivel conceptual” esta centrado en definir los conceptos claves que ayudan a la definición de pedagogía como disciplina en construcción hacia la ciencia, al mismo tiempo la relación con los conceptos articuladores de su reflexión.

El cuarto capítulo “nivel teórico” se define el campo de la pedagogía como disciplina en construcción y los requerimientos epistemológicos para la

¹ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá: Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 360.

delimitación del mismo y se esboza el concepto de constructivismo pedagógico propuesto por el autor.

El capítulo quinto “nivel empírico” se establece la relación entre teoría y práctica pedagógica; se plantea las condiciones del nuevo maestro que requiere la sociedad colombiana y la relación con el alumno actual; se desarrolla el tema de la enseñabilidad de las ciencias propuesto por Flórez y su relación con el maestro de ciencias y las didácticas especiales.

Finalmente a manera de conclusión se plantean las ideas más sobresalientes desarrolladas por Rafael Flórez en su propuesta pedagógica y la relación establecida con los objetivos propuestos en esta investigación.

La presente investigación no tiene como propósito solucionar las problemáticas colombianas actuales en el campo educativo, ni resolver la discusión entre práctica y teoría pedagógica. Pretende hacer una reflexión del concepto de Pedagogía, en un pedagogo colombiano reconocido como lo es Rafael Flórez Ochoa, para analizar los alcances y limitaciones del concepto desarrollado por el autor en su obra y a partir de ellas, visualizar qué lecciones importantes puede aportar su trabajo a la definición de las condiciones de posibilidad del campo conceptual de la pedagogía o a otras empresas que se dediquen a la construcción de la pedagogía como disciplina científica.

Básicamente la propuesta de Rafael Flórez se constituye en un aporte para el campo conceptual de la pedagogía al presentar de manera sistemática los conceptos y teorías de los grandes pedagogos. Extrae de los diferentes autores aquellos conceptos que son considerados más sobresalientes para pensar sus teorías y que permiten construir un núcleo conceptual esquemático y más esencial alrededor del cual se puede formar mejor a los educadores, si se extrae el núcleo

esencial, estructural que permita ir definiendo las relaciones teóricas básicas que constituyen los fundamentos de la pedagogía.

A través de la tematización de los textos pedagógicos de Rafael Flórez Ochoa, se puede observar que es una obra por ahora poco explorada y reconocida en nuestro medio, pues la mayoría de las veces se valora lo que se produce fuera del país y se tiene más en cuenta la teoría pedagógica construida desde otros contextos muy diferentes a la realidad educativa colombiana.

Con el resultado de la investigación se espera abrir un espacio de discusión donde el maestro tenga un mayor acercamiento a los legados conceptuales de los Pedagogos colombianos, en este caso particular de la obra pedagógica de Rafael Flórez Ochoa (ver anexos).

1. TEMÁTICA DE LA INVESTIGACIÓN

El concepto de Pedagogía en la obra pedagógica de Rafael Flórez Ochoa

1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1.1 Planteamiento del problema. La presente investigación está enmarcada dentro de la línea de investigación del Campo Conceptual de la Pedagogía², perteneciente a la Maestría en Educación énfasis en “Formación de Maestros” de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia. Se pretende indagar las posibilidades de existencia de la pedagogía³, de su interioridad y especificidad mediante la tematización de las experiencias que se han generado en torno a ella y los conceptos articuladores⁴ en la obra de Rafael Flórez Ochoa, de manera que sea posible aportar a la definición de las condiciones de posibilidad del campo conceptual de la pedagogía.

La pregunta de investigación que se pretende analizar es ¿Cuál es la relación que tiene la parte conceptual de la pedagogía con la parte empírica o experimental en la propuesta pedagógica de Rafael Flórez Ochoa? Se trata de hacer visible la

² Concepto desarrollado por Alberto Echeverri (2000) al interior del proyecto de investigación Apropriación Pedagógica del Campo Intelectual de la Educación para la construcción de un modelo comprensivo de la formación de docentes. Financiación Conciencias. Universidad de Antioquia y la Secretaría de Educación del Departamento.

La propuesta del Campo Conceptual de la Pedagogía, es la que mejor recibe la pluralidad de concepciones que hay acerca de la pedagogía, ya sea desde las culturas, los paradigmas o las corrientes.

³ “Denominamos condiciones de posibilidad del campo conceptual de la pedagogía a aquellos conceptos, teorías, experiencias, prácticas y observaciones que remiten a los conceptos de enseñanza, de formación, de aprendizaje, educación, instrucción, maestro, escuela; no para su aplicación en la escuela, sino para entrar en relación con otros conceptos, teorías y escenarios” (Echeverri, 2000, sin publicar).

⁴ ECHEVERRI, Alberto. Premisas Conceptuales del Dispositivo Formativo Comprensivo. En: Educación y Pedagogía. Medellín vol.16 No.2. Universidad de Antioquia, 1996. p. 21-39.

pedagogía como disciplina en construcción y la forma cómo logra articular estas dos partes.

En relación a la pregunta de investigación se busca indagar ¿Qué relación existe entre el concepto de pedagogía con otras teorías que permiten organizar el discurso pedagógico de Rafael Flórez?, ¿Cuáles son los conceptos básicos que ayudan a la definición de Pedagogía por el autor?, ¿qué relaciones se establecen entre estos conceptos? ¿Cómo usa los conceptos para articular el nivel teórico con el empírico en su pedagogía?, ¿Cómo articula la empiricidad con el nivel teórico y conceptual?

El problema de investigación se centra en identificar el nivel que tiene el concepto de “constructivismo” en la teoría de fundamentación de la científicidad pedagógica expuesta por el autor⁵. A partir de esta hipótesis, se trata de indagar la posición de Flórez frente al constructivismo y de analizar la posibilidad de considerarlo como la teoría más apropiada para abordar la práctica pedagógica en el aula. De acuerdo a lo anterior, es importante preguntarse como lo plantea Juan Felipe Garcés, si en ese proceso de construcción de la pedagogía como disciplina científica -en la propuesta de Flórez-, ¿es el constructivismo la única alternativa? y si es así, la única alternativa sería ¿Constructivismo sin más o antipedagógica teórica al menos?

Esta investigación no pretende dar solución a las problemáticas colombianas actuales en el campo educativo, pretende hacer una reflexión del concepto de pedagogía, en un pedagogo colombiano reconocido como lo es Rafael Flórez Ochoa, para analizar los alcances y limitaciones del concepto desarrollado por el

⁵ Esta hipótesis fue planteada por Juan Felipe Garcés, quien realizó una reseña sobre la obra “Hacia una Pedagogía del conocimiento. GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe. “Hacia una pedagogía del conocimiento. En: Educación y Pedagogía. Medellín vol.6 No.12-13. Universidad de Antioquia, 1994-1995. p. 339-350.

autor en su obra y a partir de ellas, visualizar qué lecciones importantes puede aportar su trabajo a la definición de las condiciones de posibilidad del campo conceptual de la pedagogía o a otras empresas que se dediquen a la construcción de la pedagogía como disciplina.

Inicialmente se realizó un rastreo del tema por diferentes medios (Internet, consulta bibliotecaria y de base de datos) de los textos o base documental. Se encontraron algunos trabajos sobre la obra de Rafael Flórez, entre ellos está un artículo en la Revista Educación y Pedagogía de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia elaborado por Juan Felipe Garcés⁶, quien realizó una reseña sobre la obra *“Hacia una Pedagogía del conocimiento”*. En ella hace una presentación general del texto, destacando los elementos más relevantes expuestos por Flórez (1994-1995), al respecto dice:

“El profesor Flórez, nos ofrece en ésta obra, el fruto de su prolongado trabajo en torno al problema de la Epistemología de la Pedagogía, asunto que ha ocupado su atención, pero que sólo hasta ahora se presenta en forma sistemática, planteando coherentemente una propuesta pedagógica de reflexión autónoma y enriquecida -no limitada- por elementos filosóficos de la tradición hermenéutica”. Pág.339.”⁷

Según Garcés todo el libro busca construir en forma sistemática, los diversos niveles lógicos del saber, la “constelación categorial” necesaria para comprender cada uno de ellos, el método y criterios de verdad adecuados, y las relaciones lógicas existentes entre esos niveles del saber establecidos previamente, todo esto desde una perspectiva pedagógica de la cual es necesario realizar un análisis que enriquezca la reflexión pedagógica en nuestro medio.

⁶ En el año 1994-1995 se desempeñaba como auxiliar docente de cátedra del instituto de Filosofía de la Universidad de Antioquia.

⁷ GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe. “Hacia una pedagogía del conocimiento En: Educación y Pedagogía. Medellín. vol.6 No.12-13,. Universidad de Antioquia, (1994-1995); p. 339-350.

Garcés argumenta que Flórez en su obra insiste permanentemente sobre la tesis de la secuencialidad y periodización del desarrollo de la inteligencia como lo sostiene Piaget, pero recurre también a Ausubel y Brunner para superar lo netamente formal y llegar al nivel de los contenidos. También se ocupa del papel del lenguaje y las condiciones histórico-sociales.⁸

En la reseña realizada por Juan Felipe Garcés, se plantean algunas críticas a la obra de Flórez⁹ que serán presentadas a través del desarrollo de los capítulos, pero llama la atención algunos cuestionamientos que realiza al final de su trabajo de los cuales bien vale la pena reflexionar: ¿Qué nivel tiene el concepto de “constructivismo” en la teoría de fundamentación de la científicidad pedagógica expuesta por el autor?, ¿hay otras alternativas?, ¿Constructivismo sin más o antipedagógica teórica al menos?

Otro trabajo sobre la obra de Flórez es el elaborado por Eduardo Castillo González¹⁰ (1997) quien realizó una tesis sobre “*La obra Pedagógica del profesor Rafael Flórez Ochoa*”, en ella hace una aproximación analítico descriptiva a diferentes aspectos fundamentales en la obra¹¹. El primero de ellos tiene que ver con el rendimiento de la aproximación que hace Rafael Flórez a una pedagogía sistemática, desde la reflexión epistemológica acerca de sus objetos, sus

⁸ *Ibíd.*, p.343.

⁹ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá. Mc Graw-Hill, 1994. 311 p.

¹⁰ CASTILLO GONZALES, Eduardo. *La obra pedagógica del profesor Rafael Flórez Ochoa*. Medellín. Tesis de grado (magíster en Educación: Docencia). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, 1997. 53 p.

¹¹ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá. Mc Graw-Hill, 1994. p.311.

estructuras, su capacidad explicativa, su sistematicidad y coherencia, y sus criterios de verificación y verdad.

Eduardo Castillo apoya su análisis en la obra *“hacia una pedagogía de conocimiento”*, de ahí retoma el concepto de pedagogía como un proyecto científico en construcción que puede alcanzar un buen grado de rigurosidad y coherencia a partir de concepto unificador de la FORMACIÓN del hombre (como misión, meta y principio regulador de la pedagogía.)¹²

En la Tesis de Eduardo Castillo¹³ se analiza principalmente el concepto de formación, y realiza algunos comentarios interesantes sobre la obra *“Hacia una pedagogía del conocimiento”*, destacado algunas críticas que más adelante serán abordadas en esta tesis.

La obra de Rafael Flórez ha sido poco explorada en nuestro medio, a pesar del recorrido profesional del autor. En la búsqueda realizada en diferentes medios, se encontraron varios artículos en revistas reconocidas como “Educación y Pedagogía” de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia; “Acción Pedagógica”. San Cristóbal Tach. De la Universidad de los Andes; “Cuadernos Pedagógicos” de la Universidad de Antioquia; “Estudios Educativos”, Medellín. Además de estas publicaciones se encuentran varios artículos en la Internet de fácil acceso y varios libros destacados que están referenciados en la bibliografía de este trabajo.

¹² *Ibíd.*, p. 108

¹³ CASTILLO GONZALES, Eduardo. La obra pedagógica del profesor Rafael Flórez Ochoa. Medellín. Tesis de grado (magíster en Educación: Docencia). Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, 1997. 53 p.

1.1.2 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

1.1.2.1 Objetivo general

Analizar el concepto de Pedagogía propuesto en la obra de Rafael Flórez Ochoa, indagando las posibilidades de existencia de la pedagogía como disciplina científica, a través de la tematización de las experiencias que se han generado en torno a ella y de sus conceptos articuladores de manera que sea posible aportar a la definición de las condiciones de posibilidad del campo conceptual de la pedagogía.

1.1.2.2 Objetivos específicos:

- Explorar el concepto de Pedagogía que trabaja Rafael Flórez en su obra.
- Indagar cuales son los conceptos básicos que ayudan a la definición de Pedagogía manejada por el autor.
- Establecer relaciones entre los conceptos articuladores y el concepto de Pedagogía.
- Caracterizar el concepto de constructivismo pedagógico en la obra.
- Definir el concepto de enseñabilidad de las ciencias propuesto por Flórez y su relación con el maestro de ciencias y las didácticas especiales.

1.1.3 METODOLOGÍA

1.1.3.1 Tipo de investigación. La presente investigación es un análisis de conceptos, en ella se abordan los textos pedagógicos de Rafael Flórez Ochoa. Como se había mencionado anteriormente, apunta a considerar los aspectos más sobresalientes de su propuesta y a dar cuenta desde allí de los aportes más significativos para la construcción de la Pedagogía como disciplina científica. Se pretende indagar las posibilidades de existencia de la pedagogía de su interioridad y especificidad mediante la tematización de las experiencias que se han generado en torno a ella y de sus conceptos articuladores en la obra de Rafael Flórez Ochoa, de manera que sea posible aportar a la definición de las condiciones de posibilidad del campo conceptual de la pedagogía.

Específicamente se aborda el concepto de pedagogía y sus conceptos articuladores. Un concepto¹⁴ puede ser abordado teniendo en cuenta sus relaciones de significación, sus funciones epistemológicas, sus propiedades gramaticales, sus perspectivas disciplinarias y sus exigencias teóricas¹⁵.

El análisis conceptual permite al campo conceptual de la pedagogía traducir el lenguaje de las producciones de las diferentes corrientes o disciplinas pedagógicas y de toda teoría que tenga pretensión de cientificidad, propiciando el intercambio de conceptos.

¹⁴ “Los conceptos tienen las funciones de producir, articular, regular, prescribir, traducir, fundamentar y clasificar, de ahí el puente que podrían tender entre el campo conceptual de la pedagogía y su campo aplicado.” Echeverri, Alberto. 2000.

¹⁵ ZULUAGA, Olga Lucía. Filosofía y Pedagogía. Presentación metodológica y de directrices del trabajo. Medellín: Cied. Facultad de Educación. U de A, 1976. p. 38

1.1.3.2 Técnicas de análisis de la información. El diseño metodológico para el análisis de este trabajo de investigación se fundamenta en la propuesta realizada por Olga Lucía Zuluaga¹⁶, reconocida pedagoga colombiana, fundadora del grupo de investigación de Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia. Se utilizó la técnica de lectura temática y se complementó con otras técnicas de lectura (discursiva, metodológica y crítica) para desestructurar los textos del autor en temáticas, de tal forma que permitieran caracterizar el pensamiento pedagógico del autor en cuanto a su concepción del conocimiento, de lenguaje, el tipo de sujeto que se pretende formar, la relación de la pedagogía con otros saberes, entre otros; establecer relaciones entre los niveles conceptual, teórico y empírico de la propuesta pedagógica de Rafael Flórez Ochoa con el propósito de visualizar su articulación en la construcción de la pedagogía como ciencia.

1.1.3.3 Fases de la investigación. El desarrollo de la investigación se realizó en tres fases: en la primera se inició la búsqueda bibliográfica de los textos pedagógicos de y sobre el autor por diferentes medios, como ya se había mencionado en el planteamiento del problema. En esta fase se inició la lectura temática y la elaboración de las fichas temáticas; en la segunda fase se comenzó a armar el proyecto de investigación y el análisis de las fichas temáticas; y por último en la fase tercera se realizó la escritura, la revisión y las correcciones necesarias para entregar el informe final de la investigación.

¹⁶ *Ibíd.*, p. 38-40.

2. EL CONCEPTO DE PEDAGOGÍA EN LA OBRA DE RAFAEL FLÓREZ OCHOA

Para abordar el objetivo general de esta investigación, es necesario definir el concepto de pedagogía que concibe Rafael Flórez en sus textos pedagógicos para delimitar el campo pedagógico en el cual se mueven los conceptos claves para la fundamentación de su propuesta.

2.1 PROPÓSITO DEL LIBRO DE RAFAEL FLÓREZ OCHOA

Uno de los objetivos que se propone Rafael Flórez en su libro *“Pedagogía del conocimiento”*¹⁷, es realizar una aproximación de el espacio, el objeto y método de la pedagogía como una disciplina científica abierta que describe de manera constructivista y hermenéutica la articulación entre el “contexto de enseñanza” y el contexto del aprendiz, con el propósito de formular estrategias que posibiliten elevar y orientar el rigor de la reflexión docente y la calidad de la enseñanza.¹⁸

De acuerdo al autor, esta obra brinda elementos para una reflexión crítica acerca de lo que es la pedagogía, sus posibilidades actuales, su nivel y perspectivas de desarrollo desde una disciplina que ha sido históricamente normativa hasta otra que se centra hoy en la descripción, explicación y comprensión de la enseñanza, como intersección creadora de dos dinámicas bien diferentes: la de la producción de los conocimientos culturales y científicos, y la de su apropiación cognoscitiva por parte de los aprendices en formación, ambas dinámicas abarcadas por el

¹⁷ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. *Pedagogía del Conocimiento*. 2 ed. Bogotá: Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 360.

¹⁸ *Ibíd.*, p. XXII.

empuje y el sentido del pasado histórico en cuyo horizonte también se inscribe su trabajo¹⁹

2.2 OBJETO DE LA PEDAGOGÍA

En el libro “*Pedagogía del conocimiento*” se plantea el objeto de la pedagogía como -la articulación de la conciencia individual con la ciencia y la cultura- Al respecto dice:

“...es un objeto histórico por excelencia (no el estilo restaurador de los románticos sino desde el presente y sus intereses), montado sobre la triple movilidad de la conciencia y el contexto del aprendiz por un lado, la del saber y la cultura en su autodesarrollo por el otro, y la dinámica de la apropiación interestructuradora entre ambas”²⁰.

Esto es propiamente la relación pedagógica, en la cual el objeto propio de la pedagogía es un objeto dinámico inagotable en el que toda teoría pedagógica se constituye sólo en un momento de ella. En este sentido no existe una teoría pedagógica que pueda ser considerada como superada o obsoleta, no podemos afirmar con certeza que algún modelo pedagógico sea superior a otro en educación, dado que en pedagogía ningún modelo es absoluto, no se puede considerar que uno de ellos sea el verdadero en contra de los demás.

En el artículo “*El fin de la historia o el fin de Pedagogía*”²¹, define la pedagogía como una disciplina humanista, optimista que tiene como objeto el estudio y diseño de experiencias culturales que propicien el progreso individual en la formación humana. En esta dirección la pedagogía tiene la tarea de planear y

¹⁹ *Ibíd.*, p. XXIII.

²⁰ *Ibíd.*, p. 222-223.

²¹ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. “El fin de la historia o el fin de Pedagogía”. En: Cuadernos Pedagógicos: Universidad de Antioquia. Medellín. No.2 (mar.1998); p. 23-24.

evaluar la enseñanza, basándose en principios y criterios que le permitan discernir las mejores propuestas de enseñanza teniendo en cuenta las necesidades reales y las expectativas de los estudiantes en pro de su formación²²

Con relación a lo anterior Flórez dice que precisamente, la tarea de la pedagogía es identificar y proponer aquellos conjuntos de experiencias y de caminos alternos que propicien procesos de aprendizaje y formación efectivos y placenteros para el desarrollo cultural de los individuos y de la comunidad, sobre todo en autonomía y comprensión integral del entorno natural y social.

En el artículo *“El optimismo de la pedagogía”* Flórez explicita que la pedagogía sería el estudio riguroso y sistemático del proceso de enseñanza²³. Plantea la enseñanza de las ciencias como el objeto de la pedagogía afirmando:

“La ganancia que dejaría la confirmación de la tesis de la enseñabilidad de las ciencias es que muestra el carácter absurdo del paralelismo distante y asintónico entre ciencias y pedagogía, y las consecuencias y falencias en la formación de los profesores tanto de ciencias como de pedagogía en la educación universitaria.”²⁴

Para ello es indispensable comprender lo que es la enseñanza de las ciencias como objeto de la pedagogía en el sentido del autor (en el capítulo quinto se desarrolla el tema de la enseñabilidad de las ciencias) en cuanto a su conclusión de que, ya no es la pedagogía la que requiere de las ciencias para darle contenido a su formalismo metodologista, sino que las ciencias al estructurarse internamente según un tercer contexto, -el de la enseñanza, además del contexto de la justificación y del descubrimiento reconocidos desde Reichenbach- fundamentan

²² *Ibíd.*, p. 23-24.

²³ FLÓREZ OCHOA, Rafael. “El optimismo de la pedagogía”. En: Educación y Pedagogía. Medellín. Universidad de Antioquia. Vol.2, No.5 (1990-1991); p.43.

²⁴ *Ibíd.*, p. 39- 40.

no sólo su enseñabilidad sino que incluso requieren de la pedagogía para comprenderse y presentarse mejor a sí mismas.²⁵

Para abordar la enseñanza como objeto de estudio de la pedagogía según Flórez, tendría que delimitarse más precisamente a ese proceso intencional y organizado para facilitar directamente que los alumnos se apropien de cierto nivel de dominio científico, técnico o cultural.²⁶

En los textos de Rafael Flórez Ochoa, se observa que falta hacer más claridad en cuanto al objeto de la pedagogía, pues parece que fueran objetos distintos. ¿El objeto de la pedagogía es la enseñanza? o ¿la articulación de la conciencia individual con la ciencia y la cultura? o ¿es el mismo objeto de las ciencias de la educación el hombre como ser cultural?

2.3 OPTIMISMO DE LA PEDAGOGÍA

Según Rafael Flórez la pedagogía esta orientada a reconocer las condiciones para ampliar el espacio y enriquecer la actividad consciente del individuo elevando su capacidad de producción intelectual y de interpretación simbólica; al adquirir un nuevo conocimiento²⁷, el individuo avanza en su proceso mental y no retrocede en él, dado que la mente no recupera su estrechez anterior “estado irreversible”; se abre a nuevas posibilidades que es lo que Flórez denomina “El optimismo de la

²⁵ *Ibíd.*, p. 39- 40.

²⁶ *Ibíd.*, p. 40.

²⁷ “De cualquier forma, el conocimiento no es estático. Hay que entenderlo como un proceso dinámico en permanente desarrollo, en evolución. Como todo conocimiento es esquemático y parcial, siempre podemos realizar un nuevo progreso en el conocimiento”. FLÓREZ OCHOA, RAFAEL .Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá: Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 7.

Pedagogía”. Este se asume desde una acción intencionada, planeada y dirigida a enriquecer la humanidad y la espiritualidad de los individuos, no por transmisión genética, ni por perfeccionamiento sensoriomotor sino a través de la apropiación consciente de la producción socio-cultural. Por este camino según el autor, la pedagogía adquirirá visos de disciplina científica aplicada brindando un marco diferente de los resultados de otras ciencias.²⁸

En el libro “análisis del currículo”²⁹ Flórez concibe la Pedagogía como una ciencia que le es propia a los maestros y en la que puede encontrar sentido y las herramientas necesarias para solucionar problemas de la enseñanza a través del estudio de teorías y conceptos que la fundamentan³⁰. El maestro encuentra en la pedagogía su razón de ser y la fundamentación necesaria para desarrollar su labor con pleno dominio e intencionalidad; si se desconoce la teoría y los conceptos pedagógicos que lo orientan, se estaría improvisando y las consecuencias en los alumnos no serían las mejores; no habría cómo realizar una reflexión pedagógica, porque no hubo una teoría que orientara la enseñanza. Aquí se hace evidente para el autor, la relación entre teoría pedagógica y la enseñanza, dado que sin teoría pedagógica la práctica de la enseñanza no tendría sentido

2.4 GRACIA DE LA PEDAGOGÍA

Flórez argumenta que la gracia de la pedagogía, consiste “en que sin perder contacto con las experiencias y hechos empíricos, suministra una visión global

²⁸ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL .Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá: Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 34-35.

²⁹ POSNER, George. Análisis del currículo 2 Ed. Colombia: Mc Graw-Hill, 1998. 347 p.

³⁰Ibíd., p. XXIII.

holística desde la cual comprender el acontecimiento de la enseñanza”³¹. Para el autor el pedagogo es capaz de articular y comprender su interacción profesor-alumno en relación con el avance del desarrollo cognitivo-afectivo del alumno, con el propósito de alcanzar ciertas metas de formación a través de algunas experiencias de enseñanza eficaces (didácticamente), todo ello considerado como una totalidad. Para alcanzar tal comprensión es necesario que el maestro sea poseedor no sólo de teoría sino también de experiencia pedagógica.

2.5 LA REFLEXIÓN PEDAGÓGICA

La reflexión pedagógica en la actualidad para ser comprensiva debe ser flexible, abierta, transdisciplinar y multimetodológica y especialmente permeable a todo lo humanístico, pues la misión y reto de la pedagogía es generar la formación de las personas acorde a su época y cultura³².

Aunque la pedagogía ha oscilado entre los vaivenes de los megasistemas de la modernidad, de estar aprisionada por la razón lógica, por la razón histórica, por las contradicciones sociopolíticas, por el cientificismo o por la lógica de la productividad, el autor expresa que es necesario que reconstruya su camino, facilitando oportunidades y experiencias de humanización a los individuos y evidenciar en los educadores las consecuencias de sus acciones en los

³¹ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL .Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá: Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 257-258.

³² “convencionalmente se define la cultura por la variedad de producción material de una sociedad, pero una concepción dinámica de la cultura permitiría entenderla como una actividad creadora del hombre y como el desarrollo del mismo, en cuanto sujeto de la actividad cultural a través no sólo de su creación material, sino, sobre todo de su autocreación”. “La cultura es un campo en el que las ideas, las ideología y las concepciones del mundo se contraponen”. Véase FLÓREZ OCHOA, RAFAEL .Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá: Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 41-42.

alumnos³³. A pesar de los obstáculos, estancamientos de la pedagogía y de las múltiples críticas que de ella han planteado y que la han tendido a desaparecer, ha pasado por diversos momentos y hoy más que nunca surge como una posibilidad de desarrollo³⁴ individual y social.

2.6 FUTURO DE LA PEDAGOGÍA

Flórez afirma que la pedagogía no se agota en lo clásico ni en la tradición, pues su carácter de disciplina científica en construcción implica cierta dinámica y progreso que le permite profundizar y validar hermenéuticamente su teoría aun con el aporte de nuevas conjeturas y refutaciones³⁵. La pedagogía es una disciplina que sigue y seguirá siendo vigente y va adquiriendo cada vez más fuerza convirtiéndose en la principal disciplina que se ocupa del estudio del fenómeno de la educación debido a que en primer lugar su objeto de estudio se centra en la enseñanza y no al estudio exclusivo de los alrededores de la escuela como lo hacen las “Ciencias de la Educación” entre ellas la sociología, la antropología, la economía, etc. Y en segundo lugar porque gracias a sus recientes desarrollos teóricos y experimentales, la pedagogía esta logrando integrar y apoyarse en los aportes de otras disciplinas que se ocupan de la educación, configurando un

³³ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. El fin de la Historia o en fin de la pedagogía. En: Cuadernos pedagógicos N. 2 (marzo de 1998): p. 20-21.

³⁴ “...el desarrollo no se puede confundir con la mera acumulación de conocimientos, de datos y experiencias discretos y aislados. Al contrario, el desarrollo del individuo en formación es el proceso esencial y global en función del cual se puede explicar y valorar cada aprendizaje particular, como lo han planteado los pedagogos clásicos. La clásica discusión pedagógica entre educar e instruir aclaró que lo importante no era informar al individuo ni instruirlo, sino desarrollarlo, humanizarlo.” FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. Santafé de Bogotá: Mc Graw-Hill, 2da. Edición, 2005. p. 271.

³⁵ *Ibíd.*, p. 224-225.

horizonte conceptual, abierto, articulador y recontextualizador³⁶ de las demás Ciencias de la Educación.³⁷

De acuerdo a lo anterior el autor retoma la definición de pedagogía planteado por Zuluaga y Echeverri³⁸ (1990) afirmando que "...la pedagogía es también un campo intelectual abierto en el que se recontextualizan aportes de otras disciplinas"³⁹. Semejante requerimiento exige que la pedagogía posea al menos un marco de referencia teórico propio desde el cual recontextualice, reconstruya y reinterprete los sentidos segregados desde enfoques diferentes por otras disciplinas acerca de las condiciones, acciones, motivos y fines de los actores espontáneos o deliberados, directa o indirectamente participantes en el proceso educativo⁴⁰.

Por lo anterior, no hay que seguir pensando que otras ciencias se puedan unir para tratar de sustituir a la pedagogía, por el hecho de ocuparse de algún aspecto parcial del hombre. En realidad, disciplinas científicas de carácter descriptivo-explicativo como la sociología, la economía, la lingüística o la psicología pueden y de hecho contribuyen a explicar el fenómeno educativo, cada una desde su

³⁶ El concepto de reconceptualización es definido por Olga Lucía Zuluaga: "Entiendo por dominio de reconceptualización la región discursiva, los conceptos, el campo práctico o los métodos de una disciplina o de un saber que se requieren para tomar posesión de conceptos, modelos o métodos de otra disciplina o práctica. Este proceso se puede dar de la Pedagogía hacia fuera, y de modo inverso, de otras disciplinas o prácticas hacia la pedagogía". RÍOS BELTRÁN, Rafael. "De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiana" *En*: Educación y Pedagogía, vol. XVIII, No.44, (enero-abril) Medellín. Universidad de Antioquia, 2006, p. 19.

³⁷ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. "El fin de la historia o el fin de Pedagogía". *En*: Cuadernos Pedagógicos: Universidad de Antioquia. No.2 (mar.1998); p. 17.

³⁸ ZULUAGA, O. y ECHEVERRI, A., "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas", *En*: Pedagogía, discurso y poder, Mario Díaz (comp.), Ed. Corprodic, Bogotá, 1990.

³⁹ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. *Pedagogía del Conocimiento*. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 95.

⁴⁰ *Ibíd.*, p. 14.

especificidad conceptual y metodológica, involucrando su objeto de estudio en algún aspecto de la educación. Es innegable que la educación es un subproceso sociopolítico, que requiere la utilización de “recursos escasos” produciendo cierta rentabilidad privada y social, que sin lenguaje⁴¹ no puede haber enseñanza, y en la operación concreta del conocimiento individual y en el origen de los aprendizajes la psicología tiene mucho que explicar, lo mismo que la epistemología genética. Pero los aportes de estas ciencias de la educación aunque valiosos por su veracidad metodológica particular y por su objetiva dispersión, no pueden reemplazar competentemente el marco teórico-experiencial de la pedagogía que permitiera comprender de forma integral y unificada el proceso de humanización del individuo -en la formación concreta de su autonomía, universalidad e inteligencia- y apropiarse e interpretar los resultados de aquellas mismas ciencias según la calidad de su aporte a ese proceso que se libra más intensivamente en la enseñanza de la ciencia y la cultura, como el proceso en el que el individuo se constituye a sí mismo recreando la producción más altamente diversa y compleja del pensamiento humano, de lo específicamente humano.

De esta forma la pedagogía no sería una más entre las ciencias de la educación sino que estaría convocada a constituirse en la ciencia de la educación por

⁴¹ “El lenguaje es el intermediario entre el sujeto y el mundo, es el instrumento de interiorización y de enriquecimiento de los procesos de interestructuración entre ambos. Las palabras permiten aprehender y ordenar lo real sin tener que manipularlo, al mismo tiempo que ordenar las propias acciones antes de ejecutarlas, pues el lenguaje funciona como una especie de “ordenador” interior”. Véase FLÓREZ OCHOA, RAFAEL .Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p.72. “El lenguaje lleva en sí la cultura del grupo, inserta al individuo en la cultura, y es mediador entre el niño y el adulto. Gracias al lenguaje, el hombre “puede asimilarla experiencia acumulada durante milenios de historia humana, y la asimilación de la experiencia común a toda la especie humana se convierte rápidamente en el factor básico de su psiquismo”. Citado por Flórez A. R. Luria, L'enfant retardé mental. Citado por Louis Not, Pedagogía del conocimiento, Fondo de Cultura Económica, México, 1984. p. 261.

excelencia⁴². Y si por pedagogía se entiende el cómo de esta educación, Flórez propone que entonces la pedagogía “podría ser un proyecto cada día más racionalizado de control discursivo de la vida entera de los individuos, incluyendo las creencias, sus costumbres, su moral, su concepción del mundo⁴³, etc., a la manera de un mecanismo racional para fundar la irracionalidad que le interesa a una determinada clase social.”⁴⁴

La pedagogía según Flórez debe fundarse en conceptos tales como el de comprensión, experiencia, tradición, pregunta, diálogo, verdad, formación, horizonte histórico, etc. Fundación no sobre la roca, pues estos conceptos también necesitarán mañana ser reinterpretados a la luz de las demandas sociohistóricas por una nueva formación y una nueva pedagogía.⁴⁵

El grupo Federici, de la Universidad Nacional de Colombia⁴⁶ define la pedagogía como teoría reconstructiva, y traslada sus concepciones pedagógicas a la universidad, la ciudad y el Estado. De esta manera, vinculan a la pedagogía a múltiples disciplinas, como la filosofía (Habermas, Wittgenstein), la sociología (Bernstein) y la lingüística (Chomsky). Su mérito consiste en haber vinculado a los procesos de construcción y comprensión de la pedagogía múltiples campos de conocimiento y conceptualizaciones. En efecto, sus reflexiones acerca de la

⁴² FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. Mc Graw-Hill, Santafé de Bogotá, 2da. Edición, 2005. p. 211.

⁴³ “...Entendemos por mundo, siguiendo a Husserl, el horizonte de todo aquello que tiene sentido para mí, el mundo de la vida en el que son posibles las experiencias de cada uno, el suelo nutricional desde donde los alumnos pueden sentir, pensar, hablar, comunicarse y aprender.”. FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 259.

⁴⁴ *Ibíd.*, p. 79.

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 256.

⁴⁶ Conformado por Antanas Mockus, Carlos Augusto Hernández, Jorge Charum, José Granés, bajo la dirección del profesor Carlo Federici Casa.

enseñanza, la escuela, el maestro y el entorno, desde diferentes lugares de la ciencia y la filosofía, prepararon su propuesta de una didáctica de las ciencias naturales (Mockus, 1986: 15-24).⁴⁷

La concepción de pedagogía del Grupo Federici como disciplina reconstructiva hizo posible transformar la posición del maestro, de un simple reproductor del conocimiento, a un sujeto con autonomía intelectual y le permitió un espacio para pensarse como actor social y cultural al interior del aula. De aquí surge la definición del maestro como trabajador de la cultura⁴⁸.

Flórez no se centra en visualizar la pedagogía como disciplina reconstructiva como lo hace el Grupo Federici, sino que la observa como una disciplina que se centra en la descripción, explicación y comprensión de la enseñanza.

La concepción de maestro en el Grupo Federici es mucho más amplia que la de Flórez, puesto que su función se limita a aproximar el conocimiento científico a la comprensión del estudiante mediante la enseñanza. ¿No se asemeja esta función a la de reproductor del conocimiento?

El Grupo de Investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia, ha desempeñado un papel importante para el reconocimiento de la pedagogía en nuestro país. Con sus aportes, se ha especificado un discurso crítico sobre la situación de la pedagogía y el maestro, creando una nueva condición de

⁴⁷ RÍOS BELTRÁN, Rafael. “De la pedagogía a las ciencias de la educación: una lectura desde el saber pedagógico colombiano” *En*: Educación y Pedagogía, vol. XVIII, No.44, (enero-abril) Medellín. Universidad de Antioquia, 2006, p. 11-31.

⁴⁸ *Ibíd.*, p. 25.

existencia de éstos y se ha ido ganando credibilidad en la comunidad académica que trabaja en el campo de la educación⁴⁹.

Olga Lucía Zuluaga en su libro *“Pedagogía e historia”* define la pedagogía como la disciplina que conceptualiza, aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos, en las diferentes culturas⁵⁰. Con el Grupo de Investigación Historia de las Prácticas Pedagógicas en Colombia ha intentado: “recuperar la historicidad de la pedagogía tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad”⁵¹. Para Flórez es importante que la pedagogía posea al menos un marco de referencia teórico propio desde el cual recontextualice, reconstruya y reinterpreté los sentidos segregados desde enfoques diferentes por otras disciplinas.

El Doctor Carlos Eduardo Vasco considera la pedagogía:

“no como la práctica pedagógica misma, sino como el saber teórico-práctico generado por los pedagogos a través de la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, específicamente en el proceso de convertirla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las otras prácticas y disciplinas que se intersectan con su quehacer”⁵²

Esta concepción de pedagogía se relaciona con la concepción de Flórez, en que para ambos la pedagogía no es la práctica pedagógica, sino el saber teórico-práctico producto de la reflexión de los aportes de los pedagogos, de la

⁴⁹ *Ibíd.*, p. 25.

⁵⁰ ZULUAGA, Olga Lucía. *Pedagogía e Historia. La historicidad de la pedagogía. La enseñanza, un objeto de saber*, Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987. p. 21.

⁵¹ *Ibíd.*, p. 21.

⁵² VASCO, Carlos Eduardo. *Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica*. En: *pedagogía, discurso y poder*. CORPRODIC: Bogotá, 1999. p.110

experiencia y de otras disciplinas y prácticas. Aunque en las argumentaciones de Flórez en sus textos expresa que la pedagogía se centra en describir y explicar en forma sistémica los procesos educativos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje humanos, parece que su enfoque es un poco más reducido a la enseñanza, más que a la pedagogía como tal.

El Doctor Carlos Eduardo Vasco en relación con Flórez, comparte la idea de la reflexión pedagógica en el siguiente sentido:

“Tratemos más bien de pensar que la pedagogía debe ser una reflexión disciplinada, sistemática y profunda sobre nuestra práctica y sobre nuestro saber pedagógico, sobre ese saber propio de los maestros”⁵³

Flórez expresa que la práctica pedagógica del maestro debe estar orientada por la teoría pedagógica de lo contrario, no sería una experiencia pedagógica. Insiste en la necesidad del maestro en confrontar teoría y práctica pedagógica a través de la reflexión pedagógica, para hacer de su labor, una actividad más inteligente.

Para la pedagogía sistémica cognitiva, la pedagogía es la reflexión sobre la estructura y la dinámica del sistema educativo a nivel micro y macro, es la reflexión sobre la práctica pedagógica para convertirla en praxis⁵⁴. A diferencia de lo que plantea Flórez, la relación pedagógica no es solo entre maestro-alumno, ni exclusivo del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también con las relaciones con el entorno y los saberes que circulan en la sociedad.

⁵³ VASCO, Carlos Eduardo. Currículo, Pedagogía y Calidad de la Educación. En: Revista Educación y Cultura. Servigraphic Ltda.: Bogotá. Nro 30, julio de 1993. p.5.

⁵⁴ VASCO, Carlos Eduardo. Algunas reflexiones sobre la pedagogía y la didáctica. En: pedagogía, discurso y poder. CORPRODIC: Bogotá, 1999. p.111.

2.7 LA PEDAGOGÍA PERTENECE A LA VERTIENTE SOCIOHUMANÍSTICA

Para Rafael Flórez la pedagogía “es una disciplina que estudia y propone estrategias para lograr la transición del niño del estado natural al estado humano, hasta su mayoría de edad como ser racional autoconsciente y libre”⁵⁵. Este proceso de transición se subordina a la meta de la formación de los jóvenes en el sentido de su humanización. Para el autor humanizarse es el mayor logro que puede alcanzar el ser humano.

Seguidamente añade que la producción conceptual de la pedagogía es una construcción de tercer nivel en la medida en que no sólo tiene en cuenta la organización de sentidos generados por alumnos y padres de familia en su vida cotidiana como actores educativos espontáneos, sino también necesita recontextualizar las elaboraciones de segundo grado que sobre la escuela, el contexto social, la familia, la socialización, el aprendizaje y la personalidad sana han producido investigadores de otras áreas como sociólogos, psicólogos, economistas y filósofos.

De esta manera argumenta que “la pedagogía no sólo es otra disciplina paralela a las demás, sino que es también una especie de supersaber social que reelabora y reconstruye los sentidos producidos por aquéllas bajo la perspectiva de la formación de los jóvenes, dentro de un horizonte histórico-cultural determinado”⁵⁶.

Si ubicamos a la pedagogía como una disciplina del campo de las humanidades y de las ciencias sociales, su labor no es solamente indagar por el significado y los motivos de las acciones educativas, sino también se preocupa por entender las

⁵⁵ *Ibíd.*, p. 14.

⁵⁶ *Ibíd.*, p. 14.

causas de lo que sucede con los alumnos que no atienden a los maestros, que no aprenden o no desean aprender, que no logran transformarse ni humanizarse a instancias del proceso de enseñanza⁵⁷. Este es un gran reto para la pedagogía, porque es un aspecto donde los educadores tienden a relegar a un segundo plano.

2.8 OBSTÁCULOS EN EL DESARROLLO ACTUAL DE LA PEDAGOGÍA

Flórez argumenta que la elaboración de una epistemología de la pedagogía no es tarea fácil y sus desarrollos serán inacabados y provisionales, como en cualquier otra epistemología regional, por factores como los siguientes:⁵⁸

- La pedagogía, no es una ciencia plenamente autoconstituida, que pueda rectificar y juzgar su pasado discriminando lo científico de lo no científico de manera contundente.
- La pedagogía como disciplina, como un conjunto coherente de proposiciones que intenta describir y explicar en forma sistemática los procesos educativos relacionados con la enseñanza y el aprendizaje humanos, no es una disciplina unificada ni suficientemente diferenciada de las demás ciencias sociales, cuyo objeto es también el hombre cultural.
- Derivada de la dificultad anterior, el objeto de la pedagogía ha sido fraccionado desde disciplinas vecinas cuyo objeto de estudio es también el

⁵⁷ *Ibíd.*, p. 14.

⁵⁸ *Ibíd.*, p. 21-22.

hombre⁵⁹ como ser cultural –la sociología, la psicología, la economía, la lingüística, la antropología, etc.-, bajo el nombre de “ciencias de la educación”, las cuales se han dedicado al estudio del proceso educativo cada una desde su propia concepción teórica y metodológica, constituyendo como consecuencia una pluralidad de objetos de estudio que no sólo dispersa el proceso educativo sino, incluso, el ideal de un objeto pedagógico unificado, como lo ha señalado con precisión Olga Lucía Zuluaga⁶⁰.

- El carácter íntimamente dependiente del proceso educativo respecto de la cultura y, en consecuencia, la repercusión que sobre el discurso pedagógico han alcanzado los contenidos ideopolíticos histórica y geográficamente situados, como elementos esenciales del proceso educativo que la pedagogía, en último término, se propone entender con fidelidad, mantienen a la pedagogía en un estado de vulnerabilidad y de alta susceptibilidad a toda ideología en boga.

⁵⁹ “Es entonces en el progreso del conocimiento, a lo largo del desarrollo histórico-social, que el hombre construye su dimensión consciente. El hombre no conoce desde su identidad biológica sino, sobre todo, desde la cultura de su época, desde el desarrollo social y el nivel técnico de la producción en que le correspondió participar, desde la experiencia acumulada en el lenguaje, etc. Así, la producción del conocimiento y la verdad no es sólo un medio para satisfacer las necesidades inmediatas del hombre sino que, como desarrollo espiritual del mismo, el comprender como actividad reflexiva es el despliegue de su propia especificidad, es la autoconstrucción permanente de su conciencia como apertura hacia el mundo y apropiación del mismo en su existencia.” “...A diferencia de los demás seres de la naturaleza, “el hombre no es lo que debe ser”, y por esto la condición de su existencia es formarse, integrarse, como decía Hegel, empezando por romper con lo inmediato y natural y elevándose hacia la generalidad. El que se entrega a lo particular, a la restringida inmediatez, es inculto. Lo esencial de la formación humana es convertirse en un ser espiritual capaz de asumir sus propios deseos, necesidades e intereses privados y ascender a la generalidad, a la universalidad espiritual, a través del trabajo y de la reflexión teórica hasta reconciliarse consigo mismo. Ello implica también mantenerse abierto hacia lo otro con sentido general y comunitario, con tacto y sensibilidad artística, capacidad de buen juicio y sentido común.” FLÓREZ OCHOA, RAFAEL .Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p.34;216

⁶⁰ Véase Olga Lucía Zuluaga, “Historia epistemológica de la pedagogía o historia del saber pedagógico”, ponencia Tercer seminario Nacional de Investigación en Educación. Ed. Icfes, Bogotá, 1986, p. 249-271.

- La proliferación acelerada y cada día más eficaz de técnicas de comunicación y de enseñanza cada vez más refinadas que aplican tal o cual principio pedagógico, psicológico, sociolingüístico, o ninguno de ellos, descontextualiza al maestro y desconcierta a los mismos estudiosos, insuficientes para abarcar teóricamente y de manera sistemática y global tal abundancia y heterogeneidad de literatura sobre los problemas de la enseñanza especializada.
- Finalmente, la tarea de construir una epistemología de la pedagogía se complica aún más cuando nos percatamos de que los mismos objetos y temas propuestos por autores clásicos como Herbart, Pestalozzi, Claparede y Dewey son sistemáticamente abordados y desarrollados, en la actualidad, bajo títulos y rótulos diferentes al de “pedagogía”, de modo que es probable que los pedagogos clásicos configurasen una superficie de saberes acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sobre la cual haya emergido en el siglo XX, con la “Escuela Nueva, una disciplina equivalente que hubiese traspasado ya el umbral de epistemogización definido por Foucault.⁶¹

Por lo anterior Rafael Flórez asume que la pedagogía contemporánea es un disciplina científica dispersa aún bajo diferentes denominaciones y teorías, y por tanto adquiere sentido la reflexión epistemológica acerca de sus objetos, sus estructuras, su capacidad explicativa su sistematicidad y coherencia, sus criterios de verificación y de verdad, y también sus debilidades, vacilaciones, lagunas e indefiniciones fundamentales, frecuentemente dependiente del desarrollo ideopolítico de los procesos sociales en los que la educación es apenas un

⁶¹ El umbral de epistemologización es aquel momentote surgimiento de una nueva disciplina, en el que un sistema más o menos individualizado y autónomo de conocimientos se destaca sobre el saber que lo rodea por el establecimiento de ciertas reglas de verificación y rigor que le permiten autoconstituirse en modelo y patrón crítico de veracidad frente al resto del saber. Véase M. Foucault, *la arqueología del saber*, Ed. Siglo XXI, México, 1972, p. 314.

subproceso que requiere “modernizarse” cualificarse como práctica, al lado de la no ciencia, de las ideologías, de la práctica política y social.

Flórez concibe la pedagogía como un proyecto científico en construcción, pero con una rigurosidad suficiente como para poder mirar hacia su pasado, escudriñar acerca de posibles rasgos de “cientificidad” y definir su actualidad teórica aplica al campo intelectual de la pedagogía con sus niveles propios de validación y desarrollo.⁶²

⁶² FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p.25

3. NIVEL CONCEPTUAL

3.1 CONCEPTOS CLAVES QUE AYUDAN A LA DEFINICIÓN DE PEDAGOGÍA EN LA OBRA DE RAFAEL FLÓREZ OCHOA:

Después de haber definido la conceptualización de pedagogía manejada por Rafael Flórez Ochoa, es esencial definir los conceptos claves en la teoría de fundamentación de la pedagogía como disciplina científica propuesta por el autor, para establecer relaciones entre estos conceptos con la pedagogía y entre ellos mismos para esclarecer su función.

3.1.1 Concepto de Educación. Rafael Flórez (2005) en su obra “Pedagogía del conocimiento” define la educación como: “El proceso activo, consciente y efectivo de desarrollo integral de los individuos de una sociedad a través de la asimilación creadora de la experiencia social de esa sociedad y de la humanidad, en su producción material y espiritual.”⁶³. En esta definición Flórez concibe la educación como un proceso de desarrollo integral, dinámico del individuo, con plena conciencia de lo que aprende y lo adquiere de forma eficaz a través de la incorporación de la experiencia social y de todo aquello que ha construido la humanidad, pero no de forma pasiva sino también transformando esa experiencia en busca de su propia identidad.

Flórez argumenta que la educación es aquel proceso de interacción cultural y social en la que una sociedad determinada incorpora a sus nuevos miembros a valores, reglas, pautas de comportamiento, saberes, prácticas, ritos y costumbres que la caracterizan; cumpliendo así no sólo la función de adaptación social de los individuos, sino también actuando en ellos de manera insinuante y permisiva,

⁶³ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 Ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p.80

cultivando inquietudes, preguntas, espíritu crítico, de conjetura y creatividad, rescatando lo más valioso de sí mismos, sus talentos y capacidades, desarrollando sus potencialidades como personas, su compasión y solidaridad. Con respeto a este segundo sentido de la educación son pocos los maestros que se dedican a esta labor.⁶⁴

Este concepto de educación tiene relación con el nivel empírico de la propuesta de Flórez, porque la educación influye en la formación del individuo, y es el maestro por medio de su práctica pedagógica la que potencializa este desarrollo.

En este mismo sentido, el autor afirma “la educación es el proceso mediante el cual una sociedad particular inicia y cultiva en sus individuos la capacidad de asimilar y producir cultura”⁶⁵. La función de la escuela no debería sólo centrarse en la transmisión de conocimientos y pautas culturales, sino que debe estimular, motivar e incentivar en los estudiantes la capacidad de producir conocimiento. Para esto se requiere de un nuevo pensamiento en los maestros que no se limite a educar únicamente a los individuos sino de reconocer según flórez:

“...a partir de la escuela secundaria y universitaria su labor en la época contemporánea está convocada a centrarse principalmente en el aspecto de la enseñanza de las ciencias, en lo que el conocimiento científico aporta al desarrollo cultural de los individuos, es decir, en la comprensión del proceso creador de esos mismos conocimientos. Y el cómo de esa enseñanza, en sus aspectos descriptivo-explicativos, debería convertirse en objeto privilegiado de una nueva pedagogía, como disciplina científica. Y por supuesto, el cómo de esa enseñanza no puede ser comprendido adecuadamente si no se reconocen sus relaciones con la tradición y la cultura en la cual está inmersa tanto en sus metas ético-sociales, como en su contenido, en el tipo y dinámica de la relación profesor-alumno, etc.”⁶⁶.

⁶⁴ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. “El fin de la historia o el fin de Pedagogía”. En: Cuadernos Pedagógicos: Universidad de Antioquia. No.2 (mar.1998); p. 24-25.

⁶⁵ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p.81.

⁶⁶ *Ibíd.*, p. 81.

Aquí radica la importancia de la nueva educación que necesitamos, no tanto en asimilar conocimiento, sino en transformar ese conocimiento en el mejoramiento del nivel cultural de cada sociedad particular, sin olvidar el pasado histórico y las características culturales de cada pueblo o nación.

3.1.1.1 Relación entre Educación e historia. Con relación a la referencia histórica (Constancia histórica). Rafael Flórez argumenta:

“...la referencia al pasado es obligada no sólo porque hoy a nada nos podemos acercar ininteligentemente sin comprender la realidad de su pasado, sino también porque nunca antes como desde el siglo XX el hombre había asumido con tanta fuerza las riendas de su propia historia, sobre todo colectivamente, ni nunca se había concientizado tanto de su propia historicidad, hasta el punto de que ni siquiera los físicos con su objeto omnipresente escapan a la tentación historiadora...”⁶⁷

Negar el pasado sería como negar nuestra propia existencia y toda aquella construcción que hemos heredado y logrado como especie a través del tiempo, porque somos producto de toda una experiencia social y cultural, y no como resultado de un proceso espontáneo del presente. Somos lo que somos porque hubo quienes antes que existiéramos, ya habían pensado el mundo y hemos recibido de ellos su visión del mundo, que transformamos a través de la actividad reflexiva; nuestra propia visión como resultado de la mirada al pasado y de nuestro presente servirá para que otros desde el futuro reconstruyan una nueva visión del mundo.

Para el autor tal referencia al pasado es particularmente necesaria cuando se habla de educación y de enseñanza, pues su noción misma es impensable sin aludir a la función posibilitadora del hombre como protagonista y creador de su propia historia. Seguidamente añade que:

⁶⁷ *Ibíd.*, p. 159.

“de la esencia misma de la educación es la tradición, su carácter sedimentador de la experiencia histórico-cultural de los hombres a través de las generaciones, remontando fronteras étnicas, contradicciones de clases, dominaciones y derrumbamientos de imperios, aventuras, aberraciones y crímenes por encima de los cuales sobrevive un mundo de sentido que permite autocomprendernos mejor, un mundo de determinaciones socioeconómicas que pesan sobre nosotros, y un mundo de acontecimientos que, aunque ya terminaron, sigue siendo revelación de lo que el hombre es hoy como proyecto”⁶⁸.

Todo lo que tradicionalmente hemos recibido, influye en la construcción del hombre como proyecto y lo determina, aunque estos acontecimientos hayan pasado, permanecen en la memoria y generan inquietud en la mente posibilitando un nuevo pensamiento, con el fin de aprender del pasado evitando cometer sus mismos errores. Comprender el pasado es comprender el presente y futuro del hombre. Flórez expresa que:

“el pasado, el presente y el futuro no se repiten, pero se reanudan creativamente a través de un proceso y un procedimiento aparentemente oculto y gris de asimilación y recreación cultural llamado educación. Si bien el movimiento de los pueblos y de las masas en confrontación constituye el motor de la historia, la correa transmisora (a veces frenadora) de ese movimiento es la educación entendida en su sentido amplio. Por esto, quizás, el único que estaría en capacidad de acercarse a la esencia de la educación es un maestro historiador”⁶⁹.

Pensar que el pasado, el presente y el futuro se repiten, sería como tener una visión fatalista de la historia del hombre, como estar condenado a repetir la historia sin posibilidad de transformarla, como seguir un guión, donde el actor se limita a seguir las indicaciones de un libreto y un director. El hombre construye su propia historia, tiene toda la libertad para hacerlo, pero es a través de la educación que adquiere las herramientas necesarias para analizar lo pasado, comprender su presente y planear su futuro, es por ello que Flórez plantea que para este reto de la educación el maestro debe conocer la historia de la humanidad en su diferentes

⁶⁸ *Ibíd.*, p. 159.

⁶⁹ *Ibíd.*, p. 159.

procesos para orientar a las nuevas generaciones en su comprensión tanto del pasado, el presente y el futuro de nuestra historia.

3.1.1.2 Crítica a los sistemas de enseñanza. En el prólogo de la obra “Hacia una Pedagogía del conocimiento”⁷⁰, Flórez realiza una crítica a los sistemas de enseñanza en la cual afirma que la debilidad de éstos radica en su dificultad teórica y práctica de argumentar su validez y orientación por fuera del proceso político. De acuerdo con esto la educación impartida ha buscado el “control social” y ha dejado a un lado la autonomía de la reflexión y la práctica pedagógica de que se debe ocupar, trayendo como consecuencia el empobrecimiento cultural y científico-técnico de la sociedad en general. Como propuesta a este diagnóstico, Flórez propone el desplazamiento del “paradigma determinista del control, inaugurado desde Newton y abrirle el espacio al nuevo paradigma relativista que no moldea, ni modela, ni controla, sino que abre posibilidades, variedad de caminos y sentidos sin aislamiento ni fronteras”⁷¹

El autor expresa que aunque no se pueda borrar nuestra condición humana, ve en la educación una forma de preparación para discernir las consecuencias de las violaciones que se cometen contra los demás, con el objeto de que estas no se repitan. Educarse significa para Flórez también pronosticar, estar atento, prevenirse, medir las consecuencias y ponderar causas y efectos de lo que sucede en uno y en los demás que pudiera dañarnos la vida o arriesgar nuestra futura convivencia. Formarse significa aprender a valorar y a confiar en los demás, es asentar las condiciones de diálogo franco, de la acción y de la cooperación en la prevención y solución de problemas que nos acechan, aunque

⁷⁰ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Santafé de Bogotá. Mc Graw-Hill, 1994. p. XI.

⁷¹ *Ibíd.*, p. XI-XII.

apenas están por venir. Flórez observa en la buena educación la principal condición de la vida humana en la que pone el presente y el futuro de los individuos y las comunidades. Sin la Pedagogía en la Educación no habrá sentido de formación de mejores seres humanos.⁷²

3.1.1.3 Relación entre los conceptos de Educación, Pedagogía y Formación.

El concepto de educación está ligado estrechamente al concepto de formación que propone el autor dado que para Flórez la educación es la influencia positiva en la formación de la personalidad de los miembros de una sociedad, mediante un proceso social activo y consciente que garantiza no sólo la asimilación de la experiencia social, nacional y universal, sino sobre todo que los individuos se relacionen creadoramente con tales experiencias y se autotransformen a través del saber, del arte, del trabajo; es decir, la educación como un proceso mediante el cual una sociedad inicia y cultiva en sus individuos la capacidad de asimilar y producir cultura; no concibe la educación por fuera de la cultura, partiendo de esta definición de educación concluye que la pedagogía sería entonces una disciplina que desarrolla y sistematiza el saber del cómo de la educación, en el contexto cultural de una formación social particular.⁷³

3.1.1.4 Relación entre los conceptos de Educación y Cultura.

Flórez argumenta que de la misma manera que resulta paradójico pensar en una ciencia inculta, es imposible pensar la educación aislada de la cultura. La cultura se hace presente en los individuos reales a través de la educación, la poseen y se vive en las relaciones sociales de la escuela, es por esto que según el autor los pedagogos en su multiplicidad irreductible no pueden, en el desarrollo de su

⁷² FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. "El fin de la historia o el fin de Pedagogía". En: Cuadernos Pedagógicos: Universidad de Antioquia. No.2 (mar.1998); p. 22-23

⁷³ Ibíd., p. 44.

discurso acerca del cómo de la educación, dejar por fuera el trasfondo histórico-cultural que los ubica y los determina a la hora de desarrollar su discurso. Seguidamente Flórez afirma:

“Aunque los pedagogos se refieran siempre a los mismos parámetros de la escuela actual, que interrelacionados constituyen una especie de superobjeto ineludible para su discurso pedagógico: los fines o metas de la educación, el concepto de desarrollo del alumno, el carácter de la relación profesor-alumno, los contenidos científico-culturales que hay que aprender y los medios y técnicas de enseñanza. Sin embargo, este objeto pedagógico nunca puede ser comprendido por todos en sentido unívoco, precisamente por las variaciones y transformaciones propias de cada cultura y que tienen que ver con el acontecer histórico de cada sociedad.”⁷⁴

El concepto de educación interrelacionado con el concepto de cultura implica a nivel conceptual de la pedagogía que el pedagogo a la hora de formular el cómo de la educación, tenga presente todo aquello que hace posible este proceso de desarrollo en el individuo, teniendo en cuenta que cada contexto es particular y que las relaciones que se establecen en su objeto pedagógico no son universales y por ello ha de situarse específicamente en lo que esa sociedad requiere para alcanzar su desarrollo a nivel cultural y científico.

3.1.1.5 Situación actual de la educación. Reconociendo la importancia de la educación en la transformación de una sociedad, Flórez expresa que sería una torpeza dejar la educación al azar o en manos de maestros espontáneos o tradicionales, sabiendo que en los últimos treinta años de investigación se han desarrollado técnicas, conceptos, teorías y experiencias pedagógicas controladas y evaluadas que enriquecen la labor pedagógica y que permiten enseñar con mejor calidad y eficacia que en el pasado.⁷⁵

⁷⁴ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 44-45.

⁷⁵ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. “El fin de la historia o el fin de Pedagogía”. En: Cuadernos Pedagógicos: Universidad de Antioquia. No.2 (mar.1998); p. 23-24.

En el prólogo de la segunda edición del libro “Pedagogía y conocimiento”⁷⁶ El autor realiza una crítica a la situación actual de la educación en Colombia, donde el Ministerio de Educación Nacional (MEN) convoca a los maestros y a los profesionales desempleados de todo el país a concursar por las plazas o puestos vacantes en las diferentes instituciones públicas de educación. Sumado a esta problemática observa que los licenciados y normalistas siguen enseñando en las escuelas de forma tradicional. Es por ello que afirma que tal vez el MEN convoca a todos a participar por estos puestos, ya que no encuentra diferencia entre los profesionales y maestros tradicionales.

En relación a lo anterior, Flórez realiza una serie de cuestionamientos que bien vale la pena reflexionar tales como: ¿será que el sólo nombramiento del nuevo maestro por parte del Ministerio genera las actitudes y los conceptos pedagógicos que hoy se requieren para enseñar bien a nuestros niños y jóvenes, que son la fuerza de la sociedad para crecer y desarrollarse? ¿Es posible que una nación moderna y seria entregue su futuro a manos inexpertas? ¿Será que la formación de la juventud en la era del conocimiento, de la sociedad globalizada e informatizada la puede realizar cualquier profesional experto en mecánica, agronomía o computadores? El autor plantea que tal vez esta convocatoria sea una estrategia para sacar profesores no sólo de las facultades de educación sino también de otras facultades, pero habrá que ver la formación pedagógica van a recibir, puesto que lo que diferencia a los maestros de los demás profesionales es precisamente su formación pedagógica la cual es necesaria exhibir teórica y prácticamente delante sus colegas y el Ministerio de Educación.⁷⁷ Además de lo que cuestiona Flórez, también se debe pensar cómo afecta esta problemática actual al desarrollo de la pedagogía como disciplina científica en construcción,

⁷⁶ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. XI.

⁷⁷ *Ibíd.*, p. XII.

dado que si antes la reflexión pedagógica de la teoría y práctica pedagógica por parte de los maestros necesitaba ser potencializada, con los nuevos “maestros profesionales” que pretende vincular el MEN la situación podría no ser tan favorable para la consolidación o acercamiento de la pedagogía hacia la construcción de su cientificidad. Habría que analizar los pro y los contra de esta situación, porque obviamente que esto influye en el campo pedagógico.

Aunque en esta convocatoria realizada en el presente año (2005) se tuvo prioridad con los maestros licenciados y se dejó como reserva a los profesionales, es necesario reflexionar sobre los anteriores planteamientos hechos por el autor, porque es urgente la renovación pedagógica en los maestros, es importante este tipo de “revolución educativa” ya que genera una reflexión general en los diferentes estamentos de la sociedad y especialmente en el sector educativo; al parecer el maestro va perdiendo a través del tiempo ese dinamismo que lo caracterizaba en sus respectivas facultades y al llegar a la escuela, se olvida de toda teoría pedagógica y se adapta a las prácticas “pedagógicas” que observa en sus colegas o en aquella imagen de maestro que tanto le cautivo en su formación. A medida que avance este nuevo proceso de vinculación de maestros habrá que analizar y evaluar los alcances y limitaciones de esta propuesta.

3.1.1.6 Relación entre los conceptos de Educación y Evaluación. En su libro “Evaluación Pedagógica y cognición”⁷⁸ Rafael Flórez expresa que “es natural que la educación, como actividad organizada por la sociedad moderna para integrar a todos sus miembros a la tradición científico cultural, desempeñarse con competencia en la producción de bienestar y proyectarse con optimismo hacia el

⁷⁸ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Evaluación pedagógica y cognición. Colombia. Ed. Mcgraw Hill Interamericana, 1999. 226 p.

futuro, sea tan relevante que deba ser evaluada y autorregulada”⁷⁹. Flórez enuncia la importancia de que la educación como actividad organizada por la sociedad y dado a la función que cumple en ella, sea necesario que sea evaluada y autorregulada. Se invierte en la educación esfuerzos y recursos que o se deben ignorar a la hora de analizar sus resultados a demás de la gran responsabilidad que se tiene al tratar de formar a los futuros ciudadanos que desempeñarán un papel importante en el desarrollo de cada comunidad.

A la educación se le atribuyen grandes responsabilidades y la mayoría de las veces se le culpa, por los resultados de las evaluaciones globales del desarrollo de la nación, pero finalmente se descubre que “la educación fue más víctima que causa eficiente” según afirma Rafael Flórez (Flórez, 2000. XIII), posteriormente el autor concluye que el enjuiciamiento a la educación requiere de evaluaciones más precisas que permitan a los educadores y a la sociedad tomar cuentas a los diferentes actores sociales a nivel local, regional y nacional, para así valorar su trabajo.⁸⁰

El proceso evaluativo, aunque es poco explorado en la obra “Pedagogía del Conocimiento”, es importante resaltar este aspecto con base a su propuesta pedagógica. Si bien plantea la importancia de la educación en el desarrollo individual y social a nivel cultural y científico de una sociedad particular, ésta también debe ir a la par con las tendencias internacionales de estandarización que impactan el desarrollo de los países del “tercer mundo” y que demandan cambios a nivel educativo. Por esta razón, la educación debe ser evaluada para conocer qué cambios es necesario realizar y replantear los conceptos de escuela,

⁷⁹ *Ibíd.*, p.VII.

⁸⁰ *Ibíd.*, p.VII.

formación, aprendizaje, enseñanza, maestro, alumno, currículo, etc. Esto exige a nivel conceptual de la pedagogía una evaluación permanente de estos conceptos.

3.1.1.7 Relación entre los conceptos de Educación, Ciencia y Cultura. Es indiscutible que para impulsar el progreso y la modernización del país en los aspectos más esenciales, la educación de la juventud colombiana es uno de estos aspectos esenciales según lo expresa el autor; si se cualifica este aspecto se potenciaría el desarrollo de sus talentos y de las competencias que les garantizaría la igualdad de oportunidades frente al empleo y la cultura en el país y fuera de él.⁸¹ La preparación de la juventud hará posible que se generen nuevas oportunidades para acceder a nuevos campos del mercado, dado que con una educación de calidad el estudiante tendrá la confianza suficiente para explorar sus potencialidades y competir en igualdad de condiciones, para aportar al desarrollo de su comunidad o en general a su país, y por que no, ofrecer servicios a la comunidad mundial.

Para Flórez, no es suficiente con declarar públicamente, como lo hace la Constitución, la igualdad del derecho a la educación, si en la práctica no está asegurado el acceso de todos los niños y jóvenes a la misma calidad educativa, a una enseñanza técnica y científica desarrollada creativamente con un enfoque pedagógico avanzado que propicie la formación integral de la persona, a la vez que asegure en los estudiantes aprender a pensar y a solucionar los problemas concretos de nuestra realidad⁸². Es triste observar como se desperdicia el talento humano en nuestras escuelas, colegios y universidades, sin contar con aquellos niños y jóvenes que no pueden ingresar a una institución educativa por diferentes

⁸¹ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. XIII

⁸² *Ibíd.*, p. XII

causas. El recurso humano es incontable, pero falta el compromiso de los diferentes estamentos que forman la sociedad para garantizar esta educación de calidad, y más aun cuando se cree que por falta de recursos económicos se debe ofrecer también una educación estratificada.

El autor expresa:

“la voluntad de superación de la juventud colombiana respeto de la generación de los mayores no es independiente del aprovechamiento crítico de lo mejor producido por la humanidad en la ciencia y la cultura. Cómo apropiarse de la ciencia y la cultura sin repetirla, cómo aprender a pensar científicamente cada área del saber para desarrollar libremente los talentos de cada alumno, he aquí el desafío de la nueva escuela y el reto de la pedagogía contemporánea que ha de servirle a la sociedad colombiana en su conjunto. Aprender a pensar para desarrollarse y convivir, he aquí la primera meta para evaluar la calidad de la nueva educación...”⁸³

Todo aprendizaje que no lleve a la formación del individuo, todo conocimiento que no sea práctico, todo descubrimiento que no beneficie al individuo y a su comunidad, no podrá ser considerado como un logro científico ni cultural.

Aunque la educación es un proceso que influye efectivamente en la formación de los individuos a nivel de la preparación para el trabajo y la asimilación de pautas y valores de comportamiento compartido en comunidad, dicho proceso está inmerso dentro del desarrollo cultural de la sociedad, con sus cualidades y defectos. Lo cual no significa según el autor, que capacitar a los individuos para un oficio sea suficiente para el elevamiento de su nivel cultural⁸⁴. También es necesaria la disposición de cada individuo para superarse cada día más y no limitarse frente al conocimiento y ante la posibilidad de aportar al desarrollo de su país.

El autor propone que la finalidad de la educación:

⁸³ *Ibíd.*, p. XIV.

⁸⁴ *Ibíd.*, p. 43.

“no sería la de atar a los individuos a la red de prescripciones e interdicciones sociales para restringir su movimiento, sino más bien ha de movilizar su potencialidad, lo que tienen o pueden dar como personas, lo que pueden construir de valioso como caminos de supervivencia para ellos y para la sociedad que a través de ellos ensaya y enrumba su devenir por nuevos horizontes de convivencia y superación”⁸⁵

A lo anterior añade que los individuos y grupos sociales que aprenden intensivamente la ciencia y la cultura de manera constructiva y creadora se constituyen en la nueva vanguardia de la sociedad como propuesta a lo anterior el autor expresa que es necesario refundar la reflexión pedagógica en nuestro medio educativo sobre la labor pedagógica, aunque el maestro esté en un ambiente de “no inteligencia”. Este ha sido una de las pretensiones de Flórez en su obra la de tratar de superar esta situación y ofrecer una alternativa para comenzar esa refundación requerida sin perder de vista la ciencia y la cultura.

3.1.2 Concepto de Enseñanza y de Aprendizaje

3.1.2.1 Relación entre los conceptos de Enseñanza y Pedagogía. La enseñanza “es una actividad educativa más específica, intencional y planeada para facilitar que determinados individuos se apropien y elaboren creativamente cierta porción del saber o alternativas de solución a algún problema con miras a su formación personal”⁸⁶. Para que ésta se de, es necesario que no la desarrolle cualquiera, pues exige dominio del tema de la enseñanza y competencia sobre cómo hacerlo, además de saber llevar a la estructura global del sujeto aprendiz ese aprendizaje con el fin potencializar su formación humana.

⁸⁵ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Santafé de Bogotá. Mc Graw-Hill, 1994.

⁸⁶ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. “El fin de la historia o el fin de Pedagogía”. En: Cuadernos Pedagógicos: Universidad de Antioquia. No.2 (mar.1998); p. 25.

Según Flórez no se puede enseñar bien sin pedagogía. Se ve en la actualidad que cualquiera enseña, (amigos, familiares, medios de comunicación etc.), pero enseñar es un arte difícil en la cual se hace necesario saber para dónde se va, cómo aprende y se desarrolla el alumno, qué tipo de experiencias son más pertinentes y eficaces para la formación y el aprendizaje del estudiante, y con qué técnicas y procedimientos es más efectivo enseñar ciertas cosas.⁸⁷ Todo esto con el fin de ofrecer a los estudiantes un aprendizaje más significativo, creativo y agradable.

El proceso de enseñanza no se desarrolla en un sujeto universal y abstracto, sino en sujetos reales que poseen una estructura cognoscitiva particular, no podemos pensar que la enseñanza llega de igual manera a todos los estudiantes porque cada uno posee una forma particular de aprender, es necesario conocer las variables que constituyen esta estructura e influir sobre ellas si se quiere verdaderamente enseñar con rigor y eficacia, según lo plantea el autor. No se puede negar que la estructura de conocimiento del estudiante que se dispone a asimilar un nuevo material o a dar solución a una situación problema, es un aspecto esencial en su aprendizaje, y por esto su dinámica en el proceso de enseñanza-aprendizaje no puede ser ignorada por los pedagogos⁸⁸. Es necesario reconocer en el estudiante a es un ser pensante que no se limita sólo a recibir conceptos o nociones de las diferentes ciencias, sino reconocerlo como ser que construye su propio conocimiento a partir de las experiencias que se le presentan.

⁸⁷ POSNER, George. Análisis del currículo 2 Ed. Colombia: Mc Graw-Hill, 1998. p. XXIII.

⁸⁸ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 72.

3.1.2.2 Relación entre los conceptos de Aprendizaje y Pedagogía. Flórez plantea que el mismo Pestalozzi, que defiende el aprendizaje por intuición sensible y repetición memorística escrita y en voz alta, reivindica la necesidad de “establecer la educación del pueblo sobre fundamentos psicológicos”⁸⁹ y subordinaba los aprendizajes al desarrollo natural del niño, que él creía paulatino, progresivo y gradual, y al cual se propuso armonizar las nociones elementales y las impresiones que había que grabar en el niño según la edad y capacidad intelectual, bajo dirección psicológica. Con relación a lo anterior, Flórez concluye que desde Herbart y Pestalozzi el conocimiento psicológico sobre el aprendiz era garantía de una mayor eficacia en la enseñanza y de una mejor comprensión conceptual del proceso de aprendizaje.⁹⁰ Esta conclusión requiere a nivel teórico y empírico, que el maestro posea conocimiento sobre cómo aprenden sus estudiantes y también conocer cuáles son las estructuras cognoscitivas que le permiten organizar los conceptos que adquieren para lograr el aprendizaje.

El autor expresa que todo conocimiento, todo aprendizaje específicamente humano es consciente desde su adquisición. No existe aprendizaje sin tener plena conciencia de él porque no sería aprendizaje. Cada nueva percepción o cada nuevo aprendizaje se produce siempre en el contexto de esquemas y aprendizajes construidos con anterioridad⁹¹. La mente va ensamblando experiencias, va estableciendo relaciones entre la nueva adquisición y las experiencias pasadas, todo tiene cierto sentido, va acomodando y sufriendo en el proceso una serie de cambios que amplían cada vez el panorama del conocer y estimulan el interés por seguir avanzando en esta dinámica.

⁸⁹ J. E. Pestalozzi. Como Gertrudis enseña a sus hijos, Ed. Porrúa, México, 1980, p.11.

⁹⁰ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 24.

⁹¹ *Ibíd.*, p. 29.

En el libro *“Pedagogía y Conocimiento”* el concepto de aprendizaje es definido como: “el aprendizaje es siempre una reconstrucción interior y subjetiva, mientras que el conocimiento puede dejar de ser un estado subjetivo cuando se produce y formula mediante ciertas reglas públicas que llamamos método”⁹². De acuerdo a lo anterior el aprendizaje es una experiencia de reconstrucción de cada individuo, que depende de la estructura cognoscitiva de que dispone, es decir, por las características y organización presentes de sus conceptos y esquemas próximos que le permiten aprovechar mejor la nueva experiencia de aprendizaje, asimilarla y procesarla más integralmente, con precisión, claridad y eficacia⁹³. Cuando de este aprendizaje se genera una nueva construcción, que es aceptada por una comunidad se puede decir que se produjo un conocimiento científico siguiendo un método.

El autor expresa que nadie tiene la libertad para enseñar mal; y para desarrollar con calidad una de las actividades humanas más complejas, como es la enseñanza, se requiere dominar ciertas teorías y conceptos pedagógicos. En el caso de la educación de los niños esta carencia es aún más catastrófica. ¿Cómo esperar que sin un dominio de la teoría pedagógica que orienta la enseñanza, haya un desarrollo adecuado de la práctica y aún más garantizar el aprendizaje de los estudiantes? Con relación a esta pregunta Flórez afirma que sin teoría pedagógica no hay práctica pedagógica y mucho menos posibilidad de desarrollo de la pedagogía como disciplina⁹⁴

⁹² *Ibíd.*, p. 281.

⁹³ *Ibíd.*, p. 71.

⁹⁴ *Ibíd.*, p. 19.

En una entrevista realizada a Rafael Flórez⁹⁵ por la Revista Educación y pedagogía⁹⁶ sobre el tema “entre la didáctica y la enseñanza en la formación de maestros”, se le preguntó si ¿sería adecuado hablar de aprender a enseñar? a la cual respondió que en cualquier profesión se necesitan habilidades y aptitudes mínimas de comunicación, sensibilidad, solidaridad con los demás seres humanos y claro que para enseñar se necesitan estas cualidades de manera muy especial. Pero el tener éstas cualidades el ser integro, honesto y comunicativo no es suficiente para enseñar bien; quien no conoce los conceptos contemporáneos ni las estrategias modernas de enseñanza, seguirá enseñando como le enseñaron sus maestros (educación tradicional) además de las cualidades humanas naturales, el maestro necesita prepararse no sólo en el dominio del conocimiento que va a enseñar como pueden ser: conocimientos técnicos, científicos, socio-humanísticos; sino también en las corrientes, modelos, estrategias y conceptos didácticos que necesita implementar para poder generar una enseñanza que asegure el aprendizaje creativo de los estudiantes.

Para que haya enseñanza debe haber una intención según afirma Flórez “debe seguirse un plan, tener unas metas claras y regirse por ciertos principios y conceptos que los maestros estudian bajo el nombre de pedagogía”⁹⁷. De este concepto de enseñanza relacionado con el nivel empírico se concluye que la enseñanza no puede ser improvisada, porque sin un propósito claro, se tiende a confundir a los estudiantes que no observan utilidad y coherencia en lo que el maestro pretende enseñar, además se escaparían otros aspectos importantes propios de una adecuada enseñanza como se desarrollan en el campo pedagógico en la actualidad.

⁹⁵ En el año 1996 se desempeñaba como Decano de la facultad de Educación de la Universidad de Antioquia.

⁹⁶ Flórez Ochoa, Rafael. En: Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia Vol.8 N.16, 1996. p. 13-16.

⁹⁷ POSNER, George. Análisis del currículo 2 Ed. Colombia: Mc Graw-Hill, 1998. 347 p. XXIII.

3.1.2.3 Relación entre los conceptos de Enseñanza y Aprendizaje. Para Flórez la enseñanza no es contraria al aprendizaje, concibe que la verdadera enseñanza asegura el aprendizaje y no cualquier aprendizaje, pues lo que forma verdaderamente no es la acumulación de datos (instrucción), sino aquellos otros contenidos del proceso que orientan hacia la solución de problemas y secuenciar los pasos claves para alcanzar los conocimientos explícitos complejos, producto de la reflexión, del método científico, de la hermenéutica... En fin, la enseñanza que forma es la que propicia según el autor, nuevos esquemas de acción lógica o real, la que abre nuevas perspectivas sobre el mundo, o propicia la construcción o coordinación de nuevas estrategias y habilidades de pensamiento.⁹⁸

Para el autor, la contradicción entre enseñar y aprender es una falsa polémica; y la enseñanza no se puede confundir con una clase magistral tradicional, ya pasada de moda. Argumenta que la verdadera enseñanza implica el aprendizaje, lo asegura, lo produce en ese acontecimiento interactivo entre alumnos, profesor y saber, con la inspiración de algún enfoque pedagógico⁹⁹. Concibe que la discusión entre enseñanza y aprendizaje debe ser superada y enfocarse más bien en idear las estrategias para mejorar este proceso inseparable, porque cómo pensar en una enseñanza en la cual los estudiantes no aprendan, sería ilógico esta intención o pensar en que el alumno aprende por osmosis, además si este proceso no está orientado por una teoría pedagógica, cómo saber a dónde llegaremos con esta enseñanza y de dónde confrontar teoría y práctica pedagógica si no hubo antes unos principios orientadores de la pedagogía, cómo

⁹⁸ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. “El fin de la historia o el fin de Pedagogía”. En: Cuadernos Pedagógicos: Universidad de Antioquia. No.2 (mar.1998); p. 25.

⁹⁹ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 100.

pretender que los aprendices se apropien creativamente de la ciencia y la cultura que es el objetivo que busca la educación si no existe compromiso en aspecto.

Flórez afirma "...es sólo la actividad humana que denominamos enseñanza la que permite que los individuos se apropien subjetivamente del mundo de las ciencias, lo piensen y le asignen nuevos significados que enriquecerán al mundo 3 (mundo científico y cultural) y a sus nuevos generadores. He aquí la positividad objeto de estudio de la pedagogía"¹⁰⁰. Con una adecuada enseñanza el estudiante podrá aproximarse al mundo de las ciencias, que algunos maestros con su forma de enseñar se han encargado en vez de entusiasmarlos, alejarlos cada vez más, al tratar de transmitir este conocimiento pasivamente y al creer que el estudiante en interacción con su maestro no pueden reflexionar y producir conocimiento científico.

Para el nivel empírico de la propuesta de Rafael Flórez, el concepto de enseñanza es fundamental porque a través de él la pedagogía adquiere ese sentido de científicidad y de productividad.

El autor plantea que:

"precisamente esta argumentación popperiana permite mantener la hipótesis de que la pedagogía pueda ser considerada una disciplina científica sin que por ello tenga que renunciar a la vertiente humanística de la que hace parte. Permite sostener la posibilidad de que de un conjunto coherente de principios puedan derivarse en forma válida conceptos, modelos y estrategias teóricas, sin que por ello la pedagogía pierda su privilegio como mediadora, recontextualizadora e intérprete que ilumina los nexos y conversiones entre el mundo 2 y el mundo 3, nexos tejidos a través de ese proceso que se llama enseñanza, que articula los procesos de apropiación subjetiva con las necesidades de autodesarrollo de la ciencia y la cultura, y que requieren interpretación hermenéutica"¹⁰¹.

¹⁰⁰ Ibíd., p. 9.

¹⁰¹ Ibíd., p. 10.

El autor ve en el concepto de enseñanza la posibilidad de que la pedagogía se desarrolle como disciplina científica, dado que encuentra en este concepto una forma de articulación entre el mundo de los estados mentales subjetivos con el mundo científico y cultural mediante el método de interpretación hermenéutica, sin que ello implique abandonar la vertiente humanística a la que pertenece la pedagogía.

El reto que nos espera es desafiante según Flórez, si se toma conciencia de que la enseñanza es el principal proceso intencional mediante el cual la sociedad moderna convierte a sus individuos en herederos de su saber, de su tradición y pasado histórico, de su competencia productiva, de su capacidad de convivencia presente y de sus posibilidades de proyección hacia el futuro. La enseñanza es para Flórez, la experiencia sistemática que la sociedad diseña para que los jóvenes se humanicen y se enriquezcan espiritualmente. Por esta razón este proceso no debiera ir a la deriva, ni abandonarse a las arbitrarias y veleidosas concepciones ideológico-políticas del momento, o a las creencias subjetivas y apremios ideológicos de cada educador¹⁰². Quien más sino el maestro quien tiene la responsabilidad en la escuela para ofrecer un servicio de calidad con su enseñanza para reconocer la gran responsabilidad que tiene en sus manos de orientar a las nuevas generaciones en ayudar a la formación de individuos íntegros con capacidad de transformar su realidad y aportar al mejoramiento de su cultura y por que no a la ciencia.

Pero el futuro no existe todavía, afirma flórez. “Es una construcción abierta que abarca la totalidad de lo que hacemos y proyectamos desde hoy. No obstante, el compromiso de la enseñanza es precisamente descubrir y aprender del futuro

¹⁰² *Ibíd.*, p. 20.

para determinar el presente.”¹⁰³ Esta visión que se plantea sobre la enseñanza es una propuesta que puede generar grandes cambios a nivel educativo, porque sería como anticiparse y prever las consecuencias de la enseñanza antes de ir a entorpecer el proceso de aprendizaje en los alumnos; pero la realidad de lo que sucede en las escuelas y en los maestros es bien distinta se sigue pronosticando el presente limitándonos solo al pasado y tal vez lamentándonos de lo que fue sin poderlo cambiar y no haciendo nada para superarlo.

3.1.3 Concepto de Didáctica

3.1.3.1 Relación entre Didáctica y Pedagogía en el proceso formativo. Para Rafael Flórez, la didáctica es “un capítulo de la pedagogía, es más instrumental y operativa, se refiere a las metodologías de enseñanza, al conjunto de modelos y técnicas que permiten enseñar con eficacia”¹⁰⁴. Para el autor, la didáctica no es simplemente la aplicación de un conjunto de técnicas comunicativas aisladas de los principios y de la red conceptual que caracteriza a cada teoría pedagógica. Cada teoría pedagógica, cada modelo pedagógico propone una didáctica diferente. Además, considera que las directrices generales de la didáctica necesitan acoplarse y asimilarse a las condiciones de enseñabilidad de cada ciencia específica.

Según el autor, la didáctica, es el capítulo más operativo, más técnico de la pedagogía, no es un saber simplemente subordinado a las teorías pedagógicas. Las teorías pedagógicas adquieren su significación plena en su aplicación. “Una teoría pedagógica que no sea aplicable a la enseñanza en el desarrollo y

¹⁰³ *Ibíd.*, p. XVII.

¹⁰⁴ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. “El fin de la historia o el fin de Pedagogía”. *En*: Cuadernos Pedagógicos: Universidad de Antioquia. No.2 (mar.1998); p. 26.

ejecución didáctica es una teoría que no se puede validar y por lo tanto es mera especulación”¹⁰⁵. Las teorías pedagógicas se realizan en la didáctica, en las didácticas, no sólo en la didáctica general sino en las didácticas específicas. Por eso es muy limitado el trabajo de aquellos maestros que sólo se dedican a dominar el saber que enseñan y que les falta una formación sistemática tanto de los principios pedagógicos generales como de los modelos y estrategias didácticas aplicadas a ese saber específico, a ese saber por enseñar. Por lo anterior, la buena enseñanza y el buen aprendizaje se garantizan, dependiendo de la formación académica integral que posea el maestro.

Este concepto de didáctica se relaciona con los niveles teóricos y empírico, puesto que a través de su aplicación se posibilita llevar a la práctica la teoría pedagógica y confrontarla en la enseñanza.

Flórez considera que el segundo nivel de pedagogización imprescindible para la realización de la buena enseñanza es el diseño didáctico; el diseño de actividades, recorridos y ayudas oportunas y pertinentes para el aprendizaje de cada alumno (Flórez, 1999). Se realiza cuando:

“el profesor conocedor de sus alumnos concretos y específicos y de su nivel de comprensión de los conceptos requeridos o afines para entender la materia, consciente de sus necesidades, intereses, motivaciones, expectativas y experiencias previas académicas y no académicas relacionadas con su materia objeto de enseñanza, se dispone a planear la enseñanza real no para sujetos universales y abstractos sino para individuos concretos situados aquí y ahora”¹⁰⁶

La mayoría de dificultades que se presentan en la enseñanza de una ciencia específica, se debe a que muchos maestros desconocen o ignoran la importancia

¹⁰⁵ Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia Vol.8 N.16 p. 15.

¹⁰⁶ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 94.

de hacer un diagnóstico inicial de sus estudiantes en relación con la materia objeto de la enseñanza que se quiere enseñar; pretenden que sus alumnos asimilen un conocimiento aislado de lo que son y de sus expectativas frente a la ciencia que se va enseñar y frente al mundo. Cuando se piensa que los estudiantes no están en capacidad de pensar, sino de acumular información, cuando no se tiene en cuenta sus conocimientos previos frente al tema, la enseñanza adquiere poco significado y poco interés; cómo motivar y estimular el aprendizaje si no se tiene en cuenta verdaderamente al estudiante, su nivel de pensamiento y la forma cómo aprende mejor. Se pueden utilizar recursos innumerables en el diseño didáctico, pero si este aprendizaje no es significativo para el alumno, no se puede garantizar. De la actividad e interacción de éstos motivados por las propuestas de enseñanza de su maestro, habrá de derivarse un mejor nivel de dominio de la materia, y a la vez un mayor nivel de reflexión, autonomía y sensibilidad para consigo mismo y el mundo que le rodea según lo expresa Flórez.

Este diseño de la didáctica específica para la enseñanza de cada disciplina a cada grupo de alumnos es para Flórez “la concreción coyuntural y técnica de una teoría o un enfoque pedagógico que inspira e ilumina todo el proceso de enseñanza”¹⁰⁷. Las didácticas son aplicaciones técnicas cuyo sentido se deriva de una concepción o teoría pedagógica (tradicional, conductista, cognitiva o social). A esta concepción podemos afirmar que la didáctica posibilita un mejor acercamiento del estudiante a una enseñanza determinada a través de una teoría pedagógica que la inspire, pero no se puede confundir una teoría pedagógica con su aplicación técnica, de acuerdo con lo planteado por el autor, ni hay que confundir la didáctica específica con alguna teoría psicológica o sociológica, por contemporáneas que éstas sean, aunque estas disciplinas puedan aportar algunos conceptos valiosos que puedan ser aprovechados por alguna pedagogía cognitiva

¹⁰⁷. *Ibíd.*, p. 95.

o social, pues como se expresó en el segundo capítulo de este trabajo, la pedagogía es también un campo intelectual abierto en el que se recontextualizan aportes de otras disciplinas.¹⁰⁸

Una didáctica que se limitara al método, procedimientos y técnicas instrumentales de enseñanza sería “un monstruo repugnante que amenaza devorar toda la actividad del verdadero profesor”¹⁰⁹ (vasco, 1994). Seguidamente el autor cita a C. Arboleda para respaldar lo expresado por Vasco “la concepción instrumentalista de la didáctica impide pensar las condiciones de posibilidad de técnicas en relación con la naturaleza de los objetos enseñados, con las características cognitivas que movilizan en los alumnos y con la interacción profesor-alumno-saber”¹¹⁰ (Arboleda, 2000). No es solamente utilizar la didáctica como herramienta de enseñanza, sino también como medio para posibilitar en el estudiante el logro de sus metas de formación. Según lo anterior el concepto de didáctica, esta también relacionado al concepto de formación.

La didáctica entendida como el conjunto de métodos y técnicas de enseñanza que propone cada teoría pedagógica para facilitar el logro de sus metas de formación, es lo que distingue a cada teoría pedagógica y la que posibilita diseñar su intervención operacional y práctica en los procesos reales de enseñanza que inspira.¹¹¹

¹⁰⁸ *Ibíd.*, p. 95.

¹⁰⁹ VASCO, C. (1994). “La educación matemática, una disciplina en formación”. *Rev. Enseñanza Universitaria* No. 3, pp. 59-75, Universidad del Valle, Cali. Citado por Flórez. *Pedagogía del Conocimiento*. Mc Graw-Hill, Santafé de Bogotá, 2da. Edición, 2005.

¹¹⁰ ARBOLEDA, C. (2000) *Educación matemática, pedagogía y didáctica*. Ed. Universidad del Valle Cali. Citador por FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. *Pedagogía del Conocimiento*. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005.

¹¹¹ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. *Pedagogía del Conocimiento*. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 333.

En conclusión Flórez propone que:

“no hay que confundir entonces una teoría pedagógica con sus derivados didácticos e instrumentales, ni presumir que la utilización de una técnica didáctica garantice por sí sola la presencia o el cambio del modelo pedagógico en una institución educativa”¹¹². Es más afirma que “se puede permanecer en modelos pedagógicos tradicionales aunque se usen nuevas tecnologías, e incluso es posible reforzar un viejo modelo pedagógico aprovechando y asimilando alguna técnica didáctica producida en el seno de otro modelo pedagógico más avanzado.”¹¹³

La didáctica es observada por Flórez como “...elaboración sistemática de los métodos y técnicas de enseñanza, la cual debe abandonar su carácter general y abstracto y dedicarse a organizar con eficiencia el proceso de apropiación de los saberes específicos de cada ciencia en particular, a la medida y condición del contexto concreto de los grupos de aprendices según necesidades, y estructura cognitiva previa”¹¹⁴. De acuerdo a lo anterior concluye que la didáctica sería entonces la aplicación de la pedagogía, su capítulo más instrumental.

Zuluaga define la didáctica como: “... el discurso a través del cual el saber pedagógico ha pensado la enseñanza hasta hacerla el objeto central de sus elaboraciones. A través de la historia, la didáctica no ha cesado de abrir su discurso a conceptos y métodos sobre la enseñanza”.¹¹⁵ Concibe la didáctica como un discurso que tiene como centro de sus elaboraciones la enseñanza. Esta definición es mucho más abarcante que la propuesta por Flórez, porque a pesar de sus intentos por no vincularla solamente a técnicas y métodos de enseñanza, proyecta esta visión al tratar de dar estrategias didácticas para la enseñanza

¹¹² *Ibíd.*, p. 333.

¹¹³ *Ibíd.*, p. 333.

¹¹⁴ FLÓREZ OCHOA, Rafael. “El optimismo de la pedagogía”. *En*: Educación y Pedagogía, vol.2 No.5, Medellín. Universidad de Antioquia, 1990-1991. p.43-44.

¹¹⁵ ZULUAGA G., O. L., Algunas reflexiones sobre pedagogía, didáctica y campos conceptuales. Seminario taller, , Bogotá, Universidad Pedagógica de Colombia, 1 y 2 de dic. 2004, documento en fotocopia.

virtual (capítulo trece de su libro *“Pedagogía el Conocimiento”*) y al dejar a un lado aspectos de la formación del maestro que influyen en la elaboración didáctica sobre el problema de la enseñanza.

Para Luz Victoria Palacios¹¹⁶, la didáctica es: “... un espacio de actividades donde el maestro piensa la enseñanza, a pesar de su existencia instrumental y de la confusión con los métodos y los medios. Ella se constituye en lugar privilegiado para la reflexión del maestro sobre su práctica pedagógica.”¹¹⁷ Esta definición de didáctica como espacio de reflexión, posibilita la transformación de la didáctica de lo simplemente instrumental a la posibilidad de convertirla en una experiencia de rigor intelectual para el maestro sobre su labor como aprendiz y enseñante de una ciencia específica.

Palacio observa que las prácticas de enseñanza y de construcción didáctica están orientadas desde una mirada instrumental y de referencia casi exclusiva a un conjunto de actividades que confunde la didáctica con los métodos y medios, pero que carecen de una comprensión sobre el campo del saber de la pedagogía y de las implicaciones teóricas y prácticas de la construcción de conocimiento didáctico.¹¹⁸ La didáctica no reflexionada y pensada, sería la aplicación de métodos y técnicas aisladas del campo pedagógico y tal vez este tipo de actividad entorpece el trabajo de apropiación del conocimiento.

¹¹⁶ Profesora de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Magíster en Educación: Historia de las prácticas pedagógicas en el siglo XIX.

¹¹⁷ PALACIO M., Luz Victoria. “Elementos para configurar un dispositivo de formación de maestros”. *En*: Educación y Pedagogía, vol. XVI No.40, Medellín. Universidad de Antioquia, Septiembre-Diciembre de 2004. p.125.

¹¹⁸ *Ibíd.*, p. 119.

Existen grandes vacíos en la formación que han recibido los maestros en general, pero especialmente del maestro de escuela, quien confunde didáctica con metodología de enseñanza para hacer de sus clases algo dinámico, un poner hacer a sus alumnos que rompa con la rutina escolar, para salir de la monotonía. Se asocia la didáctica al cambio de actividad para no cansar al estudiante. Esta deficiente concepción sobre la didáctica es fruto de las instituciones formadoras de maestros, quienes han proyectado esta visión a los maestros que forman

Si la didáctica es una reflexión sobre los problemas de la enseñanza, el maestro tendría que ser consciente de los interrogantes que despierta esta reflexión. En esta actividad Palacio afirma, es en donde se despliegan nuevos objetos de saber y se configuran problemas que permiten elaboraciones de experiencias y de conceptualizaciones para el ejercicio de las didácticas.¹¹⁹

Palacio plantea la problematización de la enseñanza y la construcción de la didáctica afirmando:

“Dicha problematización no se ha hecho visible para el docente porque, en sus prácticas, la enseñanza ha mantenido una existencia instrumental que no posibilita sacar a la luz las discontinuidades entre el saber a enseñar y el saber pedagógico, además de las complejidades que plantean las relaciones de la enseñanza y el aprendizaje.”¹²⁰

Esta problematización en el trabajo de Flórez no es clara, o no se hace explícita, puesto que la relación entre enseñanza y didáctica se centra en cómo una ciencia puede ser enseñada a la luz de garantizar el aprendizaje de los estudiantes del conocimiento científico o alcanzar su apropiación, se desconoce como se dijo anteriormente de aspectos como la formación del maestro, fundamental en la construcción de este proceso.

¹¹⁹ *Ibíd.*, p. 120.

¹²⁰ *Ibíd.*, p. 120.

Flórez mira al maestro desde una posición instrumentalista, dado que es el maestro quien orienta el aprendizaje de sus alumnos en el proceso de construcción del conocimiento y de su formación a través de la enseñanza.

El maestro es el medio que posibilita al estudiante apropiarse de lo producido por la ciencia y la cultura a través del diseño de técnicas y métodos que planea desde un modelo o teoría pedagógica. El maestro está presente en el diálogo entre el alumno y el saber, pero no debe involucrar sus puntos de vista frente al conocimiento, sino actuar como un guía que mediante las preguntas que formula, cambie en el alumno nociones y teorías “incorrectas” sobre el mundo, por otras menos incorrectas, según lo plantea Flórez.

El autor ve desde la práctica pedagógica la posibilidad de reflexionar la enseñanza, pero no tanto a partir de problemáticas, sino más bien en los resultados obtenidos de la aplicación de la teoría pedagógica

Palacio, en relación a la visión que se ha tenido sobre la pedagogía y la didáctica en la mayoría de las prácticas pedagógicas afirma:

*“la pedagogía y la didáctica, son miradas, en la mayoría de las prácticas pedagógicas, desde una existencia puramente instrumental, continuista y repetitiva, en tanto se combinan técnicas, procedimientos y medios; pero no se problematiza la práctica que los acompaña, el maestro no se instala en una mirada crítica sobre los principales problemas que plantea la construcción pedagógico didáctica”.*¹²¹

Esta autora plantea la necesidad de cuestionar la cotidianidad de las prácticas pedagógicas de los maestros, como condición de posibilidad para pensar problemáticas como los de la enseñanza.¹²² Aunque Flórez plantea también la necesidad de que el maestro reflexione sobre su práctica pedagógica, no es un

¹²¹ *Ibíd.*, p. 127.

¹²² *Ibíd.*, p.127.

aspecto sólido en su propuesta, pues desconoce el espacio para que el maestro se piense a sí mismo.

En su propuesta Palacio trata de sustentar “la didáctica como un proyecto formativo desde el cual el maestro asuma la reflexión crítica sobre las ciencias, la sociedad y la cultura”¹²³. Realiza una crítica a la mayoría de las propuestas de formación de maestros, las cuales no dan el espacio para que el maestro se piense y centran sus análisis en el niño. En este sentido la didáctica es mirada desde el aprendizaje o desde los saberes a enseñar, que según la autora, asumen posiciones científicas que desconocen la posibilidad de articular los proyectos de vida del maestro y su subjetividad con los proyectos de la cultura.¹²⁴

Volver la mirada al maestro es fundamental porque no sólo es que posibilita que el estudiante se acerque y se apropie de todo lo producido por la ciencia y la cultura para alcanzar su formación, sino que también es un sujeto en formación, no una especie rara que puede aislar por un periodo de tiempo su ser, ante un grupo específico de estudiantes. Aunque se ha tratado de invisibilizarlo y de ignorar su esencia como ser humano. No hay que desconocer como lo hace Flórez la subjetividad del maestro. Al recargar tanta responsabilidad frente al conocimiento y formación de sus alumnos es necesario reconocerlo y vincularlo no como reproductor del conocimiento, ni como diseñador de técnicas y métodos para facilitar el aprendizaje, sino como sujeto con vida, que conecta su propia vivencia a la vivencia de otros sujetos.

Palacio afirma que los análisis de la didáctica permiten entender el proceso de enseñanza como el complejo de relaciones que se establece entre la pedagogía,

¹²³ *Ibíd.*, p. 126.

¹²⁴ *Ibíd.*, p. 126.

la ciencia, el maestro, el alumno, la escuela y el entorno.¹²⁵ La didáctica entendida como saber en permanente elaboración, permite la comprensión de la enseñanza en su complejidad, visualizando el camino de cómo deben ser abordados los saberes, como actividad intelectual del maestro sin desvincularse de la red de relaciones que componen la enseñanza.

Esta reflexión didáctica va a posibilitar al maestro, pensar la enseñanza, no de la manera como se concebía antes de reproducir el conocimiento, sino desde el análisis de la teoría hacia la forma de concretarla en la práctica pedagógica y desde allí producir nuevos conceptos no sólo desde la ciencia que enseña sino también al campo pedagógico.

Con relación a la pregunta por la enseñabilidad, Palacio argumenta que esta “se hace desde la ciencia misma, es decir, la potencia de ser enseñada tiene que estar en ella misma, no en la pedagogía”¹²⁶. Para esta autora la pedagogía activa esta potencia y la convierte en posibilidad de realización a través de la enseñanza y de la organización en la didáctica.

Pensar el problema de cómo llevar el conocimiento científico al campo pedagógico, es una tarea que exige competencia tanto del dominio del saber como también poseer dominio pedagógico. El saber científico debe sufrir transformaciones al entrar en el dominio didáctico en cuanto al análisis de cómo fue construido, de su funcionamiento y la forma como circula, no sólo en la misma ciencia en el que fue producido, sino del nuevo saber didáctico. Al respecto, Palacio plantea:

“En este espacio, los objetos de conocimiento de las ciencias deben ser traducidos, reelaborados y reproblematicados desde el campo conceptual de la pedagogía, salen de

¹²⁵ *Ibíd.*, p. 127.

¹²⁶ *Ibíd.*, p. 127

*su contexto de producción y de su campo de validez hacia otro juego de reglas de producción y legitimación del saber”.*¹²⁷

En este sentido, existe una transformación del saber y se establece también una red de relaciones, como se había mencionado antes entre la pedagogía, la ciencia, el maestro, el alumno, la escuela y el entorno. En este proceso es fundamental pensar en la formación del maestro, pues exige en él, dominio en el campo científico y en el pedagógico, además como plantea Flórez, el maestro debe crear un lenguaje común para la traducción y apropiación de ese saber específico en el estudiante.

3.1.3.2 Didáctica y nuevas tecnologías. Flórez insiste en la necesidad de los maestros en actualizarse y en aceptar que necesitan cambiar, transformar sus prácticas educativas, reconociendo que no son la fuente principal del conocimiento para sus estudiantes, que el conocimiento no se dicta sino que es el alumno el que construye su propio conocimiento, buscando, interactuando entre ellos y navegando en la red. El maestro debe ir a la par de los avances tecnológicos que surgen y no se puede quedar atrás, porque en este sentido muchos de sus estudiantes llevan la parada¹²⁸. Además, según el autor el contexto de la escuela cambiante y ambigua no es local sino nacional y mundial, es por ello que se debe preparar a los estudiantes para que se desempeñen en todos estos contextos sociales.¹²⁹

Para Rafael Flórez:

¹²⁷ PALACIO M., Luz Victoria. “Elementos para configurar un dispositivo de formación de maestros”. *En*: Educación y Pedagogía, vol. XVI No.40, Medellín. Universidad de Antioquia, Septiembre-Diciembre de 2004. p.128.

¹²⁸ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. *Pedagogía del Conocimiento*. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. XIII

¹²⁹ *Ibíd.*, p. XIII

“el cambio de mentalidad de los maestros, contribuirá a transformar las actuales prácticas pedagógicas gracias al acceso ilimitado de la información por parte de los estudiantes, a la interactividad con los pares de la región y del mundo en tiempo real, a la conexión de redes, al trabajo colaborativo y a la incorporación de los recursos multimediales que permiten ver lo invisible y animar lo que era estático y monótono”¹³⁰.

Pensar que al sólo utilizar el tablero y la tiza a la hora de enseñar como estrategia didáctica, se hace lo adecuado para garantizar el control de la enseñanza y de los estudiantes, es una actitud pasada de moda. Que el acceso al conocimiento es ilimitado, que los estudiantes manejan diferentes medios tecnológicos como el computador, el Internet, etc., como pez en el agua y tratar de ignorar las características actuales de los niños y jóvenes que asisten a nuestras aulas y es más tratar de orientarlos de la misma manera como se enseñaba en otros tiempos sabiendo que cada generación presenta unos parámetros que las diferencian de las demás, aunque sigamos siendo seres humanos, nuestras ideas cambian, los proyectos de vida se transforman y la visión del mundo se transforma día a día.

El maestro no se puede quedar anclado en el pasado, tiene que liberarse de la forma tradicional como a él mismo le enseñaron, aunque sea la forma más cómoda de enseñar y de mantener controlados a sus estudiantes para que no le hagan “indisciplina”; y atreverse a ensayar las técnicas didácticas producidas en el seno de otro modelo pedagógico más avanzado, aunque en este proceso su aula se convierta para otros en un caos, hay que permitirse ensayar y en ocasiones equivocarse, aunque cuando todo esta orientado por alguna teoría pedagógica avanzada difícilmente los logros puede ser negativos.

Al respecto J. J. Brunner¹³¹ (2001) dice:

¹³⁰ *Ibíd.*, p. XIII

¹³¹ BRUNNER, J.J., Escenarios de futuro: nuevas tecnologías y sociedad de la información del profesorado de ciencias, Bogotá, 2001, s.p.i. Citado por FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005.

“la convergencia entre computación y nuevas tecnologías de la comunicación ha convertido la “aldea global” en una sociedad en la que el conocimiento es la principal fuerza productiva y la dimensión más importante para definir la riqueza de una nación. La principal industria mundial es la que produce capital humano, capacidades y competencias que se cotizan en el mercado global. Las redes de comunicación y las aplicaciones multimediales interactivas están propiciando la transformación de las relaciones sociales y económicas existentes hacia una sociedad de la información”¹³².

Flórez se apoya en las ideas de Brunner para afirmar que las nuevas tecnologías desarrolladas conectan el mundo y establecen nuevas relaciones en la que la producción de conocimiento y talento humano se considera en una verdadera riqueza, y no sólo los recursos económicos que produzca una nación sino también en la calidad de servicios que ofrezca a la comunidad mundial se considera desarrollo.

“El encuentro entre las nuevas tecnologías digitales y la aplicación de los principios pedagógicos constructivistas genera en la educación la nueva realidad virtual configurada por aulas y entornos inteligentes virtuales de aprendizaje conectados al ciberespacio, en el que vive el “aprendiz autónomo”, conectado directamente con la red del conocimiento no sólo como consumidor sino como productor de su propio aprendizaje, como entidad neural, nodal, ubicua y flotante, capaz de conectarse con profesores virtuales, o reales cuando lo desee (Brunner, 2001)¹³³.

Ahora la mayoría de las escuelas, colegios y universidades poseen herramientas computacionales que hay que saber aprovechar al máximo. Con una adecuada planeación y organización se puede hacer que los estudiantes accedan a éstos medios con la supervisión responsable de su maestro, porque con tanta información que maneja el Internet, el estudiante puede caer en páginas que no cumplen con el objetivo propuesto en la enseñanza particular.

¹³² FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p 339.

¹³³ *Ibíd.*, p. 340-341.

Flórez propone que la pedagogía constructivista (en el capítulo cuarto de este trabajo se desarrolla esta propuesta) suministra las mejores estrategias para el aprovechamiento máximo de las nuevas tecnologías digitales. Al reconocer el papel central de la actividad del alumno en la búsqueda y organización de la información, en la construcción de sentidos y en la solución de problemas en contextos reales y en la interacción permanente con actores escolares y extraescolares permitirá alcanzar las metas de formación preconizadas por la pedagogía constructivista, en especial aprender a pensar autónomamente, a producir significados, a crear nuevos modelos de solución a los problemas propios de cada disciplina. Para ello es necesario enfatizar en estrategias didácticas, de acuerdo a lo expuesto por el autor.

3.1.4 Concepto de Currículo

3.1.4.1 Relación entre los conceptos de Currículo y Pedagogía. Con relación al currículo Flórez expresa que quien no entienda las perspectivas teóricas de la pedagogía es “un ingenuo armador de currículos”¹³⁴ ya que el currículo es la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura, época y comunidad de la que hace parte. Flórez concibe el currículo como un plan de construcción (y formación) que va de la mano de los conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que se llevan a la práctica en el proceso real de la enseñanza en el aula.

Para Flórez el currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza (nivel teórico y empírico), es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, sirve como guía ordenadora del

¹³⁴ POSNER, George. Análisis del currículo 2 Ed. Colombia: Mc Graw-Hill, 1998.p. XXVI

proceso de enseñanza. Si el maestro no tiene claro con que concepción pedagógica esta diseñando su enseñanza, (argumenta el autor) es posible que este reproduciendo sin saberlo el modelo tradicional, mezclándolo seguramente con elementos intuitivos de manera eléctrica.

El currículo no es un plan de estudios, ni un esquema distributivo de disciplinas y contenidos según grados, intensidades, niveles y prerrequisitos para normatizar la enseñanza de los profesores, según lo plantea Flórez. El currículo es más bien un curso de acción “un objeto de acción simbólico y significativo para maestros y alumnos, encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere...” (Stenhouse, 1948); es un proceso educativo, una secuencia de procedimientos hipotéticos (bajo cierto enfoque epistemológico y ciertos criterios de la enseñanza), que sólo pueden comprenderse y comprobarse en una clase. En este sentido, el currículo siempre es hipotético, cada vez necesita ser comprobado en su contenido, en su factibilidad, no es el hecho de repetir conceptos sino de desarrollar procesos de construcción de ellos mismos por parte de profesores y estudiantes. El currículo puede convertirse en un proceso de construcción que contribuya al campo conceptual de la pedagogía porque en él se pone a prueba las teorías pedagógicas y de su reflexión pueden emerger nuevos conceptos teóricos de la pedagogía.¹³⁵

Al asumir cada tema, cada contenido, cada concepto no solo como resultado, sino de manera dinámica como actividad, como vector, como proceso, como interrogante constitutivo del mismo conocimiento científico. Este enfoque del currículo permitirá una doble ganancia, según argumenta Rafael Flórez:

¹³⁵ Ibid., p. XXVI

- Superar el enfoque conductista de la enseñanza como de simple logro de objetos específicos y adquisición de destrezas para aproximarse a la más alta meta de la formación del hombre, mediante la reconstrucción reflexiva de los procesos y criterios constitutivos de la ciencia y el arte; así la construcción de procesos y criterios y la formación del pensamiento propio y autónomo no será cuestiones separadas.
- Superar el aislamiento lógico-positivista de los resultados de las ciencias, al asumir el enfoque epistemológico del “descubrimiento” como una tarea rigurosa y constitutiva de la construcción científica misma; se hace así posible una pedagogía constructiva y un currículo centrado no sólo en los procesos subjetivos individuales del aprendiz, sino un currículo que al objetivar los procesos de la producción científica construya y facilite modelos de procesamiento y reflexión para la apropiación creadora y el autodesarrollo de los alumnos.¹³⁶

La definición de currículo planteada por Rafael Flórez muestra las características esenciales de un currículo flexible, abierto, pertinente, creador e individualizado, dirigido a la educación de los alumnos que ya han iniciado su desarrollo lógico-formal, como una forma excepcional de entender racionalmente su propia experiencia vivencial y de fundar su comprensión de los fenómenos naturales y sociales de la ciencia y la cultura. Para el autor:

“los niños de primaria requieren un currículo centrado en las nociones y actividades propias de cada etapa y de cada estadio de su desarrollo intelectual, es decir, centrado en el sujeto y sus procesos individuales; para los adolescentes y adultos el currículo más adecuado se centra en los procesos de la ciencia y la cultura, como experiencias

¹³⁶ *Ibíd.*, p. XXVII

*óptimas de racionalidad que afiancen sus propios esquemas de pensamiento abstracto y de comunicación racional, ética y estética*¹³⁷.

Flórez plantea según lo anterior, que el currículo debe ser diferenciado, tanto para los niños, como para los jóvenes y adultos, éstos dos últimos al tener una estructura cognitiva más formada acceden con mejor asimilación los conocimientos de la ciencia y la cultura, ya que para el autor los niños necesitan fortalecer más la parte afectiva que la intelectual.

¹³⁷ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 293.

4. NIVEL TEORICO

4.1 EL CAMPO CIENTÍFICO DE LA PEDAGOGÍA

En este capítulo se define el Campo de la pedagogía como disciplina en construcción y los elementos esenciales para la delimitación del mismo tales como el concepto de formación como eje unificador de la pedagogía, se definen los criterios de elegibilidad pedagógica y se determinan unos principios pedagógicos derivados, como posibilidad de demarcación del campo de la pedagogía en la propuesta de Rafael Flórez; también se presenta el método de la pedagogía y se esboza el concepto de constructivismo pedagógico propuesto por el autor.

4.1.1 Sistematización teórica y el concepto de Formación como misión de la Pedagogía. El concepto de formación humana, compartido por Rousseau, por los filósofos de la ilustración francesa y alemana y enriquecida por la concepción histórica de Hegel, reconoce:

“que el hombre se desarrolla, se forma y humaniza no por un moldeamiento exterior sino como enriquecimiento que se produce desde el interior mismo del sujeto, como un despliegue libre y expresivo de la propia espiritualidad que se va forjando desde el interior en el cultivo de la razón y de la sensibilidad, en contacto con la cultura propia y universal, la filosofía, las ciencias, el arte y el lenguaje”¹³⁸.

La formación, concepto desarrollado inicialmente en la ilustración, no es sustituible por habilidades y destrezas particulares ni por objetivos específicos de instrucción. Más bien lo anterior sirve como medio de formación como ser espiritual, lo único que queda en el ser es lo que lo forma y esta formación parte de un impulso al interior del sujeto para desarrollar la potencialidad de su ser. Este concepto de

¹³⁸ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p.106.

formación se relaciona con los conceptos de educación y enseñanza porque a partir de ellos el individuo potencializa su proceso de humanización.

Flórez retoma de Hegel su concepción de hombre, pues considera que a diferencia de los demás seres de la naturaleza, “el hombre no es lo que debe ser.” Esta concepción hegeliana de que el hombre no es por naturaleza lo que debe ser y que el hombre no es sino que en su devenir va siendo, en una progresión constante e interminable hacia su conversión en un ser espiritual general, hace necesario el concepto de formación. Argumenta que por eso la condición de la existencia humana temporal es formarse, convertirse en un ser culto capaz de romper con lo inmediato y lo particular, y ascender al pensamiento a través del trabajo y la reflexión, partiendo de sus raíces culturales.¹³⁹

Rafael Flórez adopta el concepto de formación como principio y fin de la Pedagogía, su eje y su fundamento. La pedagogía tiene como misión y principio autorregulador comprender y producir formación humana en los alumnos.

“La formación es el proceso de humanización que van ganando los individuos concretos y situados a medida que se imbrican en la educación y la enseñanza. La formación es la cualificación y avance que van logrando las personas, sobre todo en sensibilidad, inteligencia, autonomía y solidaridad.”¹⁴⁰ Para Rafael Flórez la Formación es lo que queda después de olvidar la información. Es lo contrario a lo inmediato, a lo particular y específico, y en este sentido no se puede confundir con aprendizaje.

¹³⁹ FLÓREZ OCHOA, Rafael. TOBÓN R., Alonso. Investigación Educativa y Pedagógica. Mc Graw-Hill, Colombia, 2001. p. 13.

¹⁴⁰ El fin de la Historia o en fin de la pedagogía. En Cuadernos pedagógicos N. 2 (marzo de 1998). p. 24.

Según Flórez el concepto contemporáneo de formación humana como proceso de humanización no es solamente filosófico –como construcción de la propia conciencia autónoma, capaz de reconocer en los demás la misma dignidad racional, que en el lenguaje de Rousseau y de la revolución francesa es la igualdad de todos los hombres como base de la fraternidad y la justicia- ; en él se concentran los resultados de la investigación sobre la evolución del universo y del hombre, de cuyo devenir y progreso cultural ha dado cuenta antropólogos y naturalistas. Estos reconocen en la evolución de la naturaleza y del hombre, coincidentalmente, cuatro vectores o dimensiones en desarrollo, importantes para orientar la investigación pedagógica, a saber:

- Universalidad: permite a los organismos cohabitar en una mayor diversidad ecológica; y a los alumnos en formación compartir otras perspectivas y otras culturas presentes o pasadas.
- Autonomía: emancipación progresiva de los organismos respecto de factores externos mediante la autorregulación interna; en el alumno va hasta la autodeterminación consciente y libre.
- Inteligencia (capacidad de procesamiento de información): en los diferentes seres de la naturaleza. Se potencia al máximo en el cerebro humano hasta constituir una nueva realidad, la noosfera; a medida que el hombre la segrega, él mismo se transforma (la cultura, las ciencias, etc.)
- Fraternidad (diversidad integrada): reconoce la concentración de la fuerza evolutiva del universo en la especie humana, en la que todos sus individuos y grupos, aunque diferentes, poseen la misma dignidad y las mismas

posibilidades de racionalidad que desarrollan colectiva e intersubjetivamente, mediante el lenguaje y la enseñanza de los saberes.¹⁴¹

Los anteriores vectores o dimensiones, son los que reconocen los científicos y los filósofos modernos desde Kant y Rousseau, en el eje de evolución de la vida y de la especie humana, y que Flórez resalta y propone que los investigadores de la pedagogía deben aprovechar este consenso para la formulación del principio unificador de la pedagogía: la formación del hombre.

Para Flórez formar a un individuo es facilitarle que asuma en su vida su propia dirección consciente, reconociendo fraternalmente a sus semejantes el mismo derecho y la misma dignidad.

Según flórez, una disciplina humanista como la pedagogía no puede fundarse sólo sobre una intención moral o sobre el rescate de un hecho o de un concepto del pasado histórico, sino sobre la hipótesis de que tendría la posibilidad de derivar sus enunciados particulares de algunos enunciados teóricos generales, con criterios propios de validación intersubjetiva.¹⁴²

Flórez reconoce que el mismo concepto de formación es histórico y evolutivo, apoyándose en la obra hermenéutica de H. G. Gadamer, señala que este “es un concepto eminentemente histórico de autoconfiguración vital propio del hombre como ser temporal en el sentido enfatizado por Hegel, Dilthey y Hursserl; pero especialmente de Heidegger”¹⁴³. Siguiendo la afirmación Heideggeriana de

¹⁴¹ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. TOBÓN R., Alonso. Investigación Educativa y Pedagógica. Mc Graw-Hill, Colombia, 2001. p. 14.

¹⁴² *Ibíd.*, p. 14.

¹⁴³ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 188

entender la temporalidad como fundamento mismo del ser, Flórez acepta que el hombre solo podrá proyectarse desde su pasado y desde la tradición hacia su realización bajo la forma del “comprender”, ya que:

Se comprende lo otro no porque exista homogeneidad entre el cognoscente y lo conocido sino porque ambos participan de la historicidad como peculiaridad esencial, como su modo de ser. El que hagamos historia es sólo porque nosotros mismos somos “históricos”, porque la historicidad del hombre en su movilidad del esperar y olvidar es la condición de que podamos actualizar el pasado, no desde motivación e interés subjetivos, sino por nuestra real inserción en las tradiciones que determinan nuestro presente, nuestra finitud histórica original.¹⁴⁴

Para Rafael Flórez esta descripción de la estructura del comprender abarca tanto el comprender de las ciencias naturales, como el comprender hermenéutico de las ciencias del espíritu, incluyendo en estas últimas tanto la reflexión ética como la reflexión pedagógica que mantenemos presente en la discusión que nos ocupa. Las metas de la pedagogía son también productos históricos de la reflexión humana condicionada en cada época por la tradición, los prejuicios, los proyectos y las posibilidades futuras en que está inscrito el investigador pedagógico y los maestros en general.¹⁴⁵

El principio que orienta la investigación pedagógica es el concepto de formación, porque satisface al menos tres condiciones:

- La condición antropológica como punto de partida, en cuanto describe la enseñanza como proceso de humanización en sus dimensiones principales, a la luz de las disciplinas humanas contemporáneas. Para tener éxito en la actividad transformadora del hombre hay que partir del reconocimiento de sus posibilidades iniciales, como principio de toda formación. (relación entre el concepto de formación y el de enseñanza)

¹⁴⁴ *Ibíd.*, p. 189.

¹⁴⁵ *Ibíd.*, p. 190.

- Una condición teleológica que confiere sentido a toda reflexión sobre el hombre. La pedagogía no se propone sólo entender un grupo particular de fenómenos, sino desplegar la conciencia de cada persona en todas sus posibilidades. La esencia de la existencia humana, consiste en el despliegue del comprender, como diría Heidegger. Esta es la tarea y la meta de la pedagogía, facilitar que los jóvenes accedan a los niveles superiores de sí mismos, como perspectiva y finalidad de su formación. (relación entre metas de la pedagogía con el de formación)
- La condición metodológica, como matriz cuya fecundidad radica en su virtud cuestionadora, que mantiene la pregunta hermenéutica de si los enunciados y las acciones pedagógicas particulares están orientadas y definidas por esa perspectiva de formación, del desarrollo de la conciencia, ya sea iluminando esta finalidad en el aspecto investigativo conceptual de cada proyecto de investigación o facilitando estrategias efectivas de racionalidad para los procesos reales de enseñanza.¹⁴⁶

Es interesante como Flórez trata a partir del concepto de formación como principio fundador, satisfacer la pretensión de rigor de la pedagogía. Sin embargo, Eduardo Castillo (1997) plantea una serie de cuestionamientos al respecto: “¿dónde surgen estas “condiciones” cumplidas por el concepto de formación?, ¿no sería más coherente decir que el concepto de formación “condiciona” el sistema antropológicamente, teleológicamente y metodológicamente? Es decir, que asumiendo la formación como una posición final infinita de la pedagogía, como propone Heitger M, entonces la pedagogía misma estaría condicionada

¹⁴⁶ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. TOBÓN R., Alonso. Investigación Educativa y Pedagógica. Mc Graw-Hill, Colombia, 2001. p.15.

antropológicamente en cuanto su opción humanizadora, teleológicamente en cuanto a su finalidad explícita esencial, y metodológicamente en cuanto sus proposiciones y prácticas específicas solo serían validas si se refieren a la opción primera de formar.”¹⁴⁷

Flórez, para mayor seguridad y vigor, plantea como desafíos a la disciplina que desea ver científica, los siguientes apremios:

- Precisar el contenido y vigencia del concepto de “formación” en abstracto y en relación con cada proceso histórico-social.
- Identificar y aclarar las premisas o supuestos de las ciencias sociales y de las humanidades en que se fundamenta el concepto de “formación”.
- Aumentar la coherencia y no contradicción entre los principios formulados, para que sean en verdad fecundos instrumentos de reflexión que permitan comprender y mejorar la calidad de los procesos de enseñanza.
- Evaluar qué tan fecunda es esta sistematización teórica para producir a partir de ella generalizaciones, hipótesis, precisiones y nuevos modelos de acción pedagógica.
- Evaluar la simplicidad y estética del sistema a nivel teórico-conceptual y a nivel de las regularidades específicas observables en la enseñanza.

¹⁴⁷ CASTILLO GONZALES, Eduardo. La obra pedagógica del profesor Rafael Flórez Ochoa. Universidad de Antioquia, 1997. p. 10.

- Intensificar la fuerza organizativa y unificadora del sistema teórico, frente a la gran dispersión de conocimientos pedagógicos y de las ciencias de la educación.
- Ampliar la confrontación y comprobación intersubjetiva a nivel lógico, lingüístico y empírico.¹⁴⁸

Garcés al respecto dice que “en lo anterior hay una preponderancia de las ciencias naturales como modelo de la propuesta de Flórez, no como lo propone el autor originalmente, es decir, preponderancia de las ciencias humanas en su complejidad y riqueza.”¹⁴⁹. Parece ser que para Garcés en estos apremios se tiene más en cuenta los resultados que se obtengan, que el mismo proceso y falta más claridad en lo que se refiere a la argumentación de la pedagogía desde la vertiente humanística para evitar este tipo de confusión.

Si bien Rafael Flórez propone colocar la formación como el desafío esencial de toda la pedagogía que se precie de serlo, sugiere precisar aún más el contenido y las dimensiones esenciales implicadas en el concepto de formación en abstracto y en relación con cada proceso histórico-social y también que es necesario identificar más claramente las premisas o supuestos de las ciencias sociales y de las humanidades en que descansa el principio unificador de la formación. Parece que el autor retoma de las ciencias humanas y sociales el concepto de formación y

¹⁴⁸ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá. Mc Graw-Hill, 1994. p. 112-113.

¹⁴⁹ GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe. “Hacia una pedagogía del conocimiento” En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. 6 No.12-13, Medellín. Universidad de Antioquia, 1994-1995. p. 347

concede a la pedagogía el papel de definir el concepto de hombre que se pretende formar y caracterizar la manera de cómo cumplir este objetivo.¹⁵⁰

El concepto de formación es un concepto complejo, de difícil comprensión y aceptación, pues en términos pedagógicos parece más un concepto propio de la filosofía, más que de la pedagogía como lo quiere introducir Flórez, quien al respecto dice: “la formación es una abstracción intangible de orden superior, ni siquiera indirectamente abordable ni evaluable.”¹⁵¹

En la perspectiva pedagógica cognitiva está claro lo que significa la formación: “avanzar en la capacidad de pensar y de decidir con autonomía sobre el mundo propio y el mundo que nos rodea”¹⁵². Para el maestro tratar de seleccionar las experiencias educativas, los materiales o contenidos más apropiados para el aprendizaje de sus estudiantes y más aun tratar de evaluar estos aprendizajes, es una tarea ardua; en este caso lo que se evalúa es el aprendizaje, pero ¿Cómo evaluar la formación? Si como se dijo anteriormente la formación es una abstracción intangible de orden superior, ni siquiera indirectamente abordable ni evaluable.

Para abordar esta problemática, Flórez se apoya en la Pedagogía de Escuela Nueva, destacando dos aspectos claves de Dewey¹⁵³:

¹⁵⁰ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Santafé de Bogotá. Mc Graw-Hill, 1994. p. 115.

¹⁵¹ FLÓREZ OCHOA, Rafael. Autorregulación, metacognición y evaluación. En: Acción Pedagógica, vol. 9 No.1-2, San Cristóbal. Universidad de los Andes, 2000. p. 5 pp.4-11.

¹⁵² *Ibíd.*, p. 5

¹⁵³ DEWEY, J. *Cómo pensamos*, Barcelona: paidós, 1989.

En primer lugar, la conexión ineludible que el buen maestro necesita tener siempre presente, entre la experiencia de aprendizaje particular y específico objeto de su enseñanza, y la repercusión de fondo de ese aprendizaje sobre la formación profunda de la persona. Y en segundo lugar, la irrelevancia formativa de muchos contenidos de las materias y de los planes de estudio para la verdadera formación humana en sus aspectos cruciales de pensar, decidir y convivir.¹⁵⁴

La formación no es algo que se pueda enseñar directamente desde plan de área o un diseño curricular. Un estudiante puede avanzar en su proceso de formación a través de las experiencias pedagógicas que le proporcionen sus maestros, pero no existe formas de medir cómo y en qué medida este formado un sujeto. Inclusive no hay una conciencia plena en el individuo de alcanzar la formación, aunque esté en busca de llegar a ser, como desde la antigüedad se nos ha vendido esta idea, de estudiar para llegar a ser. Cabe entonces preguntarse si ¿formarse es llegar a ser? Si esto es así, la formación estaría a cargo de la pedagogía, pero bien sabemos que la formación no es propia de las instituciones educativas. Sería como afirmar que quién no recibe educación formal no se forma. No es acaso que la formación hace parte de un impulso al interior del sujeto.

En cuanto a tener en cuenta la irrelevancia formativa de muchos contenidos de las materias y de los planes de estudio para la verdadera formación humana en sus aspectos cruciales de pensar, decidir y convivir. Es necesario preguntarse: ¿Cómo clasificar los contenidos y experiencias formativas de las que no son?, ¿De una experiencia “antiformativa” no se puede aprender? Parece contradictorio estos cuestionamientos a lo que plantea Flórez, pues si éste esta a favor del enfoque constructivista se le debe permitir al estudiante construir su aprendizaje aun con contenidos que para el maestro puedan tener poca importancia, pero que para el alumno puede generar aprendizaje y porque no formación.

¹⁵⁴ FLÓREZ OCHOA, Rafael. Autorregulación, metacognición y evaluación. En: Acción Pedagógica, vol. 9 No.1-2, San Cristóbal. Universidad de los Andes, 2000. p. 7.

4.1.2 Principios pedagógicos derivados. El autor expresa que la indagación teórica centrada en el concepto de la formación muestra en las diferentes manifestaciones de su desarrollo histórico ciertos “sentidos” que se han denominado como principios pedagógicos, que aunque en cada corriente pedagógica pueden variar de matices e incluso contraponerse, continúan vigentes en la teoría pedagógica contemporánea.¹⁵⁵

Para Flórez es clara la necesidad de que la definición del concepto de formación se puede derivar otros principios generales secundarios que permitan la formulación posterior de hipótesis, estrategias y tipos de acción pedagógica que ayuden a entender los procesos reales de enseñanza y que permitan a su vez elevar su calidad. Estos principios son los siguientes:

- **El afecto.** La primera matriz de formación humana es el afecto materno que posteriormente será cambiada por la comprensión afectuosa del maestro. La afectividad consciente, la motivación, el interés, la buena disposición, los estímulos positivos, la empatía son variaciones pedagógicas del principio que articula la cabeza con el corazón, la razón con el sentimiento, lo cognitivo con lo afectivo, la inteligencia emocional como lo plantearon Comenio y Pestalozzi.¹⁵⁶
- **La experiencia natural.** Consiste en tener en cuenta la naturaleza del niño, sus necesidades, intereses y talentos expresados por él espontáneamente desde su propia situación sociocultural, y estimularlas

¹⁵⁵ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. TOBÓN R., Alonso. Investigación Educativa y Pedagógica. Mc Graw-Hill, Colombia, 2001. p.17.

¹⁵⁶ *Ibíd.*, p.17.

para que generen nuevas experiencias. Precusores de este principio: Rousseau y Freinet.¹⁵⁷

- **El diseño del medio ambiente.** Consiste en preparar y diseñar el medio ambiente que rodea al educando convirtiéndolo en un entorno de aprendizaje para influenciar su estructura cognitiva y valorativa en su formación. El medio ambiente natural y el sociocultural estructurados en ricos diseños interactivos de aprendizaje que respeten la creatividad espontánea del alumno, puede ejercer influencia positiva sobre la formación de la personalidad del alumno. Precusores: Herbart y Montessori.¹⁵⁸
- **El desarrollo progresivo.** El niño no es considerado como un adulto pequeño al que le falta tamaño, conocimiento o herramientas; su humanización hacia la mayoría de edad se desarrolla durante toda la vida, mediante un proceso constructivo interior, progresivo y diferenciado que es preciso respetar en la actividad educativa. Precusores Rousseau Montessori, Decroly y discípulos de Piaget.¹⁵⁹
- **La actividad.** El educando a partir de su propia actividad consciente construye sus propias herramientas conceptuales y morales, y contribuye activamente a la construcción de sus esquemas de coordinación y reelaboración interior. La experiencia de su propia actividad sobre las cosas o sobre el lenguaje enriquece su pensamiento.

¹⁵⁷ *Ibíd.*, p.17.

¹⁵⁸ *Ibíd.*, p.17.

¹⁵⁹ *Ibíd.*, p.17.

Precursores: Dewey y Ferriere y la Escuela Activa de principios del siglo XX.¹⁶⁰

- **El antiautoritarismo y el cogobierno.** Este principio es complemento con el principio de la actividad, en el cual hay una participación activa del alumno en lo que se refiere a la definición de las reglas de convivencia de la comunidad escolar a través de experiencias de cogobierno y cogestión. De esta forma se favorece el desarrollo de su inteligencia y de su autonomía. Precursores: Dewey, Peterson y Freinet.
- **La actividad grupal.** En este principio es básico la actividad y el desarrollo de proyectos en pequeños grupos de alumnos en el cual se una interacción, comunicación y diálogo de sus diferentes puntos de vista, que propician el avance y desarrollo intelectual de los mismos. En los pequeños grupos, los derechos y las responsabilidades de los alumnos son más apremiantes. Precursores: Cousinet, Dewey, Kilpatrick y Freinet.
- **La individualización.** El maestro debe reconocer las diferencias individuales de los alumnos para facilitar una enseñanza individualizada. Las diferencias no son sólo orgánicas sino también de historia experiencial, desarrollo, estilos para afrontar y resolver problemas, motivaciones, proyectos y metas personales, y de oportunidades de interacción sociocultural. Precursores: Dewey, Rousseau, Decroly y Cousinet.¹⁶¹

¹⁶⁰ *Ibíd.*, p.17.

¹⁶¹ *Ibíd.*, p.17.

- **La actividad lúdica.** El juego es considerado una actividad clave para la formación del hombre en relación con los demás, con la naturaleza y consigo mismo, en la medida que le proporciona un equilibrio estético y moral entre su interioridad y el medio en que interactúa. La práctica de la función lúdica es un factor importante para que el alumno aprenda a producir, respetar y aplicar las reglas de juego, como prefigurando la vida desde la creatividad el sentido de curiosidad y de explotación propia de los niños. Precursores: Fröebel.¹⁶²
- **El buen maestro.** En la relación pedagógica, el maestro es observado por el alumno como un referente de comparación y jalonamiento de sus propias posibilidades, obtiene así un indicador atractivo de lo que puede ser capaz de realizar desde su “zona de desarrollo potencial”, en los aspectos en que el maestro es considerado superior. Precursores: Montessori y Vigotsky.¹⁶³

Según Rafael Flórez, estos diez principios o categorías pedagógicas generales se han derivado hermenéuticamente, a través de la historia de la pedagogía, de la formación del hombre y han sido interpretados y validados por la praxis educativa; a nivel teórico y conceptual constituyen el núcleo teórico de los pedagogos modernos, configuran su fuente de inspiración y el marco de referencia de toda estrategia o modelo pedagógico, de toda acción pedagógica y gozan de la solidez, prestigio y fecundidad explicativa de los principios hipotéticos de otras ciencias y su formulación en lenguaje natural expresa coherencia lógica, sistematización, simplicidad y capacidad explicativa.

¹⁶² *Ibíd.*, p.17.

¹⁶³ *Ibíd.*, p.17.

Estos principios tienen vigencia actual, dado que han sido probados en su validez pragmática, su flexibilidad y riqueza conceptual en medio de una gran diversidad teórica e histórico-cultural. Como puntos de partida de la formación del hombre, no son absolutos ni ahistóricos y están expuestos a la crítica y a la posibilidad de refutación. Esto les ha permitido sobrevivir, hasta el punto que aún los más novedosos enfoques pedagógicos contemporáneos son derivaciones o aplicaciones conceptuales de ellos, y no obstante cada enfoque los combina, enfatiza y redefine de manera diferente.

4.1.3 Perspectivas y modelos pedagógicos. Para Flórez, un modelo es una herramienta conceptual inventada por el hombre para entender mejor algún evento; un modelo es la representación del conjunto de relaciones que describen un fenómeno o una teoría. De acuerdo a lo anterior expresa que un modelo pedagógico sería una representación de las relaciones que predominan en el fenómeno de enseñar. Seguidamente expresa que un modelo pedagógico, como representación de una perspectiva pedagógica es también un paradigma, que puede coexistir con otros paradigmas dentro de la pedagogía, y que organiza la búsqueda de los investigadores hacia nuevos conocimientos en el campo.

Para Flórez toda teoría pedagógica trata de responder de manera sistemática y coherente al menos estas preguntas, simultáneamente: ¿Qué tipo de hombre queremos educar?, ¿cómo crece y se desarrolla un hombre?, ¿con qué experiencias?, ¿quién jalona el proceso: el maestro o el alumno?, ¿con qué métodos y técnicas se puede alcanzar mayor eficacia?¹⁶⁴ Con relación a estas preguntas Flórez argumenta que éstas pueden ser resueltas por diferentes especialistas en forma separada, pero que le corresponde al pedagogo abordarlas

¹⁶⁴ POSNER, George. Análisis del currículo. Mc Graw-Hill, Colombia, 1998. p. XXIV

todas a la vez, transdisciplinariamente. Aunque en el fondo siempre se encuentra la formación como concepto clave y unificador de toda pedagogía.

4.1.3.1 Modelos pedagógicos

Modelo Pedagógico Romántico. La educación gira entorno a la interioridad del niño. El desarrollo natural del niño se convierte en la meta y a la vez en el método de la educación en el cual se propone que el ambiente pedagógico sea el más flexible posible, donde se permita la libre expresión del niño y se eviten modelos que puedan inhibir su aprendizaje. El maestro cumple la función de ser sólo un auxiliar o un amigo de la expresión libre, original y espontánea de los niños.

El ideólogo de este modelo es Rousseau, y en el siglo XX se destacan Illich y A. S. Neil, el pedagogo de Summerhill.¹⁶⁵

Modelo Pedagógico Conductista. Básicamente este modelo busca el moldeamiento de la conducta “productiva” de los individuos. Su método se basa en la fijación y control de los objetivos “instruccionales” formulados con precisión y reforzados en forma minuciosa. Se trata de una transmisión parcelada de saberes técnicos mediante un adiestramiento experimental que utiliza la “tecnología educativa”. Adquirir conocimientos, códigos impersonales, destrezas y competencias bajo la forma de conductas observables, es equivalente al desarrollo intelectual de los niños.

El más destacado promotor y exponente de este modelo es Burrhus Frederic Skinner.¹⁶⁶

¹⁶⁵ *Ibíd.*, p. XXV

Modelo Pedagógico Progresista (base del constructivismo). Lo importante en este modelo es que cada individuo acceda, progresiva y secuencialmente, a la etapa superior de su desarrollo intelectual, de acuerdo con las necesidades y condiciones de cada uno. El papel del maestro es crear un ambiente estimulante de experiencias que faciliten este objetivo, más que obtener contenidos. Dewey y Piaget son los máximos inspiradores de este modelo.¹⁶⁷

Modelo pedagógico social. El modelo pedagógico social propone el desarrollo máximo y multifacético de las capacidades e intereses del individuo. Este desarrollo está determinado por la sociedad, por la colectividad en la cual el trabajo productivo y la educación están íntimamente unidos para garantizar no sólo el desarrollo del espíritu colectivo sino el conocimiento científico polifacético y politécnico y el fundamento de la práctica para la formación científica de las nuevas generaciones. El desarrollo intelectual no se identifica con el aprendizaje (como creen los conductistas) ni se produce independientemente del aprendizaje de la ciencia, como creen los constructivistas. Sus representantes más destacados son Makarenko, Freinet y en América latina Paulo Freire.¹⁶⁸

Estos modelos pedagógicos son una forma sistemática como Flórez pretende presentar a los maestros conceptos y herramientas de trabajo de las teorías pedagógicas desarrolladas por los grandes pedagogos.

¹⁶⁶ *Ibíd.*, p. XXV

¹⁶⁷ *Ibíd.*, p. XXVI

¹⁶⁸ *Ibíd.*, p. XXVI

4.1.4 Criterios de validación pedagógica. Flórez argumenta que:

“más allá de los fundamentos y ciencias de la educación, cuya dispersión ha repercutido sobre la práctica educativa, es necesario confrontar teoría y práctica con una estructura subyacente a todo pensamiento y actuación educativa, que actúa como fundamento de todo modelo y estrategia pedagógica, a saber: categorías generales que permitan distinguir una teoría pedagógica de una psicológica, sociológica o comunicativa, que aunque se ocupe eventualmente de fenómenos educativos o de aprendizaje, no se convierten en teoría pedagógica.”¹⁶⁹

¿Qué significa actuar y hablar pedagógicamente? ¿Cuándo podemos reconocer que estamos en presencia de una teoría pedagógica? Ya el autor resalta el concepto de formación como principio fundamental de la investigación pedagógica, aunque no es el único, por lo cual Flórez propone cinco criterios de elegibilidad pedagógica para que distinguir una teoría propiamente pedagógica, de otra que no lo sea:

- Definir el concepto de hombre que se pretende formar o las metas de formación humana que se planean obtener con la enseñanza.
- Caracterizar el proceso de formación o el camino de humanización de los jóvenes en el desarrollo de cada una de las dimensiones constitutivas de la formación (en su dinámica y secuencia) alcanzable mediante la enseñanza.
- Describir el tipo de experiencias educativas prioritarias para afianzar e impulsar el proceso de desarrollo de los alumnos, incluyendo los contenidos curriculares.

¹⁶⁹ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. TOBÓN R., Alonso. Investigación Educativa y Pedagógica. Mc Graw-Hill, Colombia, 2001. p.16.

- Describir y prescribir métodos y técnicas diseñables y utilizables en la enseñanza (práctica educativa) como modelos de acción eficaces.¹⁷⁰
- Describir las regulaciones que permiten “enmarcar” y cualificar la interacción educando-educador en la perspectiva del logro de las metas de formación.¹⁷¹

Según Flórez, estos cinco criterios de elegibilidad responden en toda teoría pedagógica coherente y sistemática a las cinco preguntas esenciales que se han planteado históricamente los pedagogos, desde Comenius hasta nuestros días, a saber: ¿en qué sentido o hacia dónde se humaniza un individuo?, ¿cómo se desarrolla este proceso de humanización?, ¿con qué experiencias?, ¿con qué técnicas y métodos?, ¿cómo se regula la interacción maestro-alumno? Para Flórez estos cuestionamientos sirven como vectores de la explicación de los modelos pedagógicos conocidos y como elementos para proponer una nueva teoría pedagógica.

Estos criterios de elegibilidad significan a nivel teórico, conceptual y empírico de la propuesta de Flórez que si una teoría pedagógica no cumple con estos cinco criterios, no puede ser considerada como pedagógica y aquí cabe cuestionar, si verdaderamente se puede realizar tal afirmación sin caer en el error de obviar ciertos aspectos que por no cumplir con estos criterios, se deje por fuera conceptos y teorías que pueden ayudar a que la pedagogía avance en su proceso de desarrollo como disciplina científica.

¹⁷⁰ POSNER, George. Análisis del currículo. Mc Graw-Hill, Colombia, 1998. p. XXIV.

¹⁷¹ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. TOBÓN R., Alonso. Investigación Educativa y Pedagógica. Mc Graw-Hill, Colombia, 2001. p.16.

Flórez argumenta:

“Desde Kant la pedagogía dejó de ser un manual de consejos y recomendaciones orales y religiosos para el buen comportamiento del maestro y los alumnos, según la verdad revelada, para convertirse en una consecuencia de la razón práctica, del imperativo categórico universal que valorice al máximo las capacidades individuales para llegar a la mayoría de edad, a pensar por cuenta propia y asumir racionalmente la dirección autónoma de las propias decisiones, de la propia vida, con disciplina y responsabilidad . Hay una ética racional como pilar fundamental de la Pedagogía de Herbart y del mismo Schleiermacher, a pesar de que este último inicia una crítica romántica al racionalismo Kantiano”¹⁷².

La Pedagogía ha evolucionado en el transcurrir del tiempo y ha pasado por diversos momentos, muchos autores han propuesto diferentes teorías pedagógicas para tratar de explicar y contribuir en la formación del hombre, es así como Flórez pretende a la luz de estos cinco criterios de elegibilidad pedagógica diferenciar una teoría pedagógica de otra que no lo sea y contribuir en ese avance de la Pedagogía como disciplina científica en construcción.

Flórez argumenta que la sustentación conceptual y metodológica de la pedagogía requiere de alguna hermenéutica de un enfoque general que le conviene a las ciencias humanas y, en particular, a la pedagogía por tres razones de comprensiones esenciales para la teoría pedagógica en la permanencia de su validez:

- Cada modelo, estrategia, diseño y acción educativa válida en pedagogía se produce como respuesta a una pregunta: si contribuye y cómo a la formación humana del alumno.
- Cada diseño, currículo y acción educativa necesita ser constantemente recontextualizado, desde la parte hacia el todo y del todo hacia la parte en

¹⁷² FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. El fin de la Historia o en fin de la pedagogía. En Cuadernos pedagógicos N. 2 (marzo de 1998). p. 18.

tres niveles: las metas de formación del alumno, el mundo del alumno y el enfoque pedagógico que lo inspira.

- La interacción teoría-praxis necesita replantearse permanentemente porque la pedagogía sufre cuando una acción pedagógica fracasa; sufre teóricamente cuando las acciones que diseña no tienen éxito. Estos resultan invalidados y refutados, en la praxis, si fracasan en contribuir de manera efectiva a la formación humana del alumno.¹⁷³

La validación de los conceptos y teorías pedagógicas adquieren su validez en la práctica pedagógica. Sólo en la práctica se ponen a prueba y según Flórez se vuelven pedagógicos en la medida que contribuyan a la formación de los estudiantes.

4.1.5 Definición del Campo de la Pedagogía como disciplina en construcción.

Para Rafael Flórez, “decir “en construcción” no implica ninguna connotación de humildad ni de subdesarrollo, sino más bien reconocimiento de la alta susceptibilidad e inestabilidad histórica de la relación teoría-práctica, y el reconocimiento del carácter cambiante y multivariado de los procesos educativos en cada época histórica, en cada sociedad, en cada región, en cada régimen político, en cada ciclo y nivel de enseñanza, etc., que, como uno de los objetos de estudio de la pedagogía, complica seguramente su comprensión teórica¹⁷⁴. El autor aclara este concepto de campo de la pedagogía como disciplina en construcción, porque no podemos asegurar que la pedagogía sea una disciplina plenamente constituida, dado a las razones que explicitó anteriormente y además

¹⁷³ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 114-117.

¹⁷⁴ *Ibíd.*, p. 121-122.

porque en este camino de construcción falta un apoderamiento verdadero de los actores que hacen parte de este campo.

Pero aun cuando las fronteras sean móviles y frágiles, no podemos dejar de señalarlas, según lo expresa Flórez, para que quien desde otros horizontes teórico-metodológicos se acerque “no crea que se encontró un terreno baldío donde podría asentar sus reales, y para que quienes nos sentimos adentro nos representemos el tamaño, complejidad y diversidad de las tareas que nos faltan emprender en este compromiso de aportarle algo al desarrollo del saber que socialmente nos identifica”¹⁷⁵. Y quien no más que los maestros para apropiarnos de nuestro campo de saber y para hacer a través de la reflexión pedagógica de las prácticas de enseñanza y de la experiencia de aprendizaje de los estudiantes, una labor seria que genere nuevas reflexiones y porque no que produzcan teoría pedagógica de avance que enriquezca el campo de la pedagogía como disciplina en construcción.

Puesto como eje unificador el concepto de formación, definidos unos criterios de elegibilidad pedagógica y determinados unos principios pedagógicos derivados, Flórez considera establecida la posibilidad de la demarcación del campo de la pedagogía como DISCIPLINA EN CONSTRUCCIÓN, plantea tres niveles en los cuales la conceptualización y validación se establecen, evidenciando mejor tres momentos de reflexión pedagógica, ellos son:

Nivel I: nivel teórico formal: Este nivel esta centrado alrededor del eje de formación humana como misión y principio unificador y sistematizador, criterio principal de validación del saber pedagógico. De este concepto surgen categorías o principios generales identificados globalmente por el método histórico-

¹⁷⁵ *Ibíd.*, p. 122.

hermenéutico que predomina en este nivel; teorías pedagógicas más generales como corrientes, escuelas o grandes vertientes conceptuales que profundizan en uno o varios de los principios derivados, allí identificados, y que tienen como centro la meta de formación, v gr. La pedagogía constructivista o la romántica.¹⁷⁶

Nivel II: nivel teórico de intermediación y recontextualización “articulación de modelos y conceptos de un nivel intermedio de abstracción desde las representaciones de teorías pedagógicas particulares, pasando por estrategias de enseñanza, por tipologías de la acción o del pensamiento pedagógico, hasta llegar a los diseños macro curriculares”¹⁷⁷. Para Flórez un área especial de este nivel II la constituye el estudio y conceptualización de las condiciones de enseñabilidad de cada ciencia, recontextualizando tales condiciones en algún modelo pedagógico particular. De esta acción se produce un cúmulo de saberes pedagógicos especiales del cual se pueden derivar la didáctica específica para cada ciencia. La validación de estos conceptos de nivel intermedio se logra en forma progresiva, a nivel teórico en su confrontación con el nivel I, y a nivel empírico en su conformación en la praxis o acción pedagógica, en el nivel III.¹⁷⁸

Nivel III: nivel de aplicación, observación y generalizaciones empíricas. “La aplicación de los conceptos, su apropiación y su verificación en la acción pedagógica, que es la misma acción de la enseñanza, pero guiada y planeada intencionalmente por la pedagogía”¹⁷⁹. Flórez aclara que su realización se mueve entre una triple tensión: la del alumno, la del entorno y mundo de la vida y la del

¹⁷⁶ *Ibíd.*, p. 122.

¹⁷⁷ *Ibíd.*, p. 122.

¹⁷⁸ *Ibíd.*, p. 123-124.

¹⁷⁹ *Ibíd.*, p. 124.

microcurrículo diseñado en concreto para determinados alumnos en determinado entorno vital. Tal microcurrículo se lleva a la práctica en la acción pedagógica como una especie de hipótesis que se pone a prueba, validando o no los conceptos pedagógicos que lo inspiran. De esta manera la enseñanza concreta se convierte en el mejor laboratorio experimental de la pedagogía¹⁸⁰. (Aquí se conjugan el método empírico-analítico y el método hermenéutico).

Se observa en la propuesta de Rafael Flórez, la transición desde el nivel teórico formal (nivel I), hasta un nivel de ejecución experimental en la enseñanza (nivel III). Para el autor no hacen parte de la pedagogía, en términos de Popper, los objetos del mundo 1, ni los sujetos del mundo 2. “Ello significa en terminología constructivista popperiana que las ciencias y disciplinas constituyen un mundo diferente que existe de manera muy distinta a como existen los maestros de Antioquia o las escuelas de Medellín”¹⁸¹. No hacen parte de la pedagogía tampoco la actividad espontánea e ingenua de enseñanza de algunos maestros, así sus resultados sean del agrado de los estudiantes y padres de familia.

Tampoco hacen parte de la pedagogía los conceptos y modelos de conocimiento de las llamadas ciencias de la educación, pero sus aportes acerca del estudio de los procesos educativos pueden ser recontextualizados y adecuados por los pedagogos, como ya ha sucedido en no pocas ocasiones¹⁸². En el capítulo segundo, ya se había mencionado este aspecto.

¹⁸⁰ *Ibíd.*, p. 124.

¹⁸¹ *Ibíd.*, p. 124.

¹⁸² *Ibíd.*, p. 124.

Una conclusión de Flórez con respecto del campo de la pedagogía como disciplina es precisamente que:

“para hablar de calidad de la educación se necesita al menos una doble condición: que la actividad educativa esté informada por la teoría pedagógica y que los educadores estén formados verdaderamente en pedagogía. Y la otra conclusión es que ahora sí, desde nuestro horizonte pedagógico propio, es posible hablar de interdisciplinariedad”¹⁸³.

Estas conclusiones llevan a todos los maestros a comprometerse realmente con el campo de la pedagogía, no observándolo desde afuera como simples receptores de lo que otros producen para poder aplicarlo en el aula, sino como productores de saber pedagógico, esto implica estar actualizados permanentemente en su campo y dominar la teoría pedagógica que le compete.

Concluye también que:

“la disparidad de los paradigmas y modelos pedagógicos no perjudica sino enriquece la diversidad conceptual de la teoría pedagógica, si reconociéramos en primer lugar algún criterio de validación unificado que permitiera la confrontación y acumulación de saberes de un modelo a otro. Y en segundo lugar, si nos dispusiéramos a acordar un lenguaje común mínimo que asegure por convención la comunicación intersubjetiva alrededor de los conceptos más usuales entre las diferentes audiencias educativas y los pedagogos, tales como: enseñanza, educación, pedagogía, didáctica, aprendizaje, estrategias de enseñanza, prácticas pedagógicas, modelos pedagógicos, currículo, acción pedagógica, formación y desarrollo humano, enseñabilidad, innovación educativa, apertura educativa, etc., que hacen parte de la jerga cultural contemporánea y casi nadie entiende lo que el otro quiere significar con estas palabras”¹⁸⁴.

Toda construcción teórica en el campo de la pedagogía contribuye a enriquecer este campo ya sea para aportar nuevos elementos o para replantear algunos otros, pero es necesario que haya un consenso entre los conceptos básicos que hacen parte de la pedagogía para no tergiversar su sentido esencial es, por ejemplo como para Flórez es muy lamentable para el desarrollo de la disciplina el

¹⁸³ *Ibíd.*, p. 125.

¹⁸⁴ *Ibíd.*, p. 124.

que se llame “prácticas pedagógicas” a actividades cotidianas que ocurren en las instituciones educativas, que no están orientadas por la teoría pedagógica y que incluso son antipedagógicas, puesto que se convierten en obstáculos para una efectiva formación de los estudiantes. “Si a semejantes actividades les seguimos dando el nombre de pedagógicas, no tiene de raro que analistas como Bachelard terminen creyendo que también la pedagogía es un obstáculo epistemológico”¹⁸⁵. Todo lo contrario, es necesario que se considere a la labor de la pedagogía como una actividad seria y rigurosa en el sentido teórico y experiencial, como se considera a otras ciencias o disciplinas científicas, para que la pedagogía recupere su status como disciplina científica en construcción hacia la ciencia.

4.1.6 El método de la Pedagogía. Para Rafael Flórez un campo de investigación se convierte en disciplina científica cuando se orienta por una teoría y una metodología propias. La pedagogía tiene cuatro elementos esenciales en su objeto de estudio: la enseñanza, el aprendizaje, el currículo y la gestión educativa (en el medio socio-histórico-cultural). Los métodos de investigación de la pedagogía también son múltiples (la etnografía, la investigación evaluativo, investigación-acción participativa) y se originan en el campo de la investigación sociohumanística.¹⁸⁶

Como en las ciencias sociales, la investigación educativa convencional no es cuestión de confiabilidad, sino de validez del proceso mismo.

“El problema de la validez es un problema de sentido, de interpretación, que no se resuelve contando frecuencias, ni obteniendo indicadores estadísticos que representen a la mayoría, sino identificando, discutiendo y confrontando los argumentos a favor y en contra de las diferentes posiciones hasta que se vaya produciendo el entendimiento y el consenso, no como sumatoria ni promedio abstracto

¹⁸⁵ *Ibíd.*, p. 124.

¹⁸⁶ *Ibíd.*, p. 233.

*sino como resultado del respeto, consideración ponderación de las diferencias entre los interlocutores involucrados en la enseñanza mediante el diálogo franco*¹⁸⁷.

Esta validez del proceso es lo que interesa en la propuesta de Rafael Flórez porque lo que genera éste, es lo que permite el enriquecimiento de la pedagogía a nivel conceptual. Al respeto, el autor expresa que precisamente, la carencia de este enfoque hermenéutico impidió que muchos de los estudios educativos aportaran efectivamente nuevos conceptos al desarrollo de la pedagogía, (tampoco se tenía esta pretensión, pues estaban más valorizadas otras disciplinas).

4.1.6.1 El enfoque hermenéutico. Flórez considera que sin excluir ningún método ni técnica de investigación sociohumanista,

*“el trabajo de investigación en el campo de la enseñanza requiere siempre una reinterpretación pedagógica que coordine y comprenda su sentido más esencial sobre la base de sus principios teóricos, de modo que con razones pueda confrontar, afianzar o desvirtuar su validez y enriquecer el sentido de la práctica misma de enseñanza bajo estudio. Precisamente el enfoque que propicia el rigor de semejantes reinterpretaciones constructivas es el enfoque hermenéutico, no como una técnica más de investigación educativa sino como una estrategia global de validación y producción de saber pedagógico, aprendida de la hermenéutica humanística, que permite el rigor y el consenso intersubjetivo no obstante el investigador haga parte del contexto investigado*¹⁸⁸.

Con base a lo anterior, Flórez propone el paradigma constructivista formulado por Guba y Lincoln¹⁸⁹ (1989) como ejemplo de una teoría pedagógica utilizable dentro del enfoque¹⁹⁰

¹⁸⁷ *Ibíd.*, p. 233-234.

¹⁸⁸ *Ibíd.*, p. 245.

¹⁸⁹ GUBA, Egon G., LINCOLN, Ivonne S., El paradigma constructivista, SPI (traducción de Félix Bustos, Bogotá), 1992.

¹⁹⁰ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 Ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 247.

El método hermenéutico es utilizado por Flórez como un enfoque de trabajo para la pedagogía; no con el interés de introducir otra estrategia empírico-analítica de observación y tratamiento de los “hechos” o positividad pedagógicas (alumnos, profesor, currículo, proceso de enseñanza-aprendizaje), sino más bien de reestructurar el nivel de abordaje y contextualización de aquellos resultados empíricos, que le permitan a la pedagogía trascender e interpretarse en el mundo de complejidad polisémica e histórica que le corresponde¹⁹¹. Este método permite a nivel teórico y conceptual la comprensión a profundidad de toda producción pedagógica, no sólo en el hecho de validar la teoría (nivel empírico) sino también de todo aquello que rodea el campo pedagógico.

Flórez aclara que no se trata de desplazar los estudios empírico-analíticos, ni de subvalorar la pedagogía “experimental” que requerimos, sino de asimilar tales estudios, darle sentido y validarlos críticamente desde el principio humanista, unificador de la teoría pedagógica: la formación humana con todas sus consecuencias; y ello se puede hacer hermenéuticamente¹⁹². Para el autor el concepto de formación es fundamental como un principio para reconocer si una teoría es pedagógica o no, en el sentido de que toda teoría que contribuya a la formación del individuo es pedagógica. Esto ha sido un punto de crítica en su propuesta, porque se podría pensar que la formación es un concepto más filosófico que pedagógico, habría que analizar el pro y el contra de este criterio en una investigación que se centre en este aspecto.

¹⁹¹ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 Ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p.248.

¹⁹² *Ibíd.*, p. 248.

La mirada pedagógico-hermenéutica del pedagogo es una visión global, no aísla nada del acontecimiento de la enseñanza, ni del aprendizaje, ni de la evaluación, como tampoco del nivel de desarrollo requerido, ni de las metas de formación. La labor del pedagogo es comprender intuitivamente la situación en su totalidad, describir hermenéuticamente su interacción e incluso anticipar lo que puede ocurrir preventivamente, desde su perspicacia y “sentido pedagógico”, sin descartar la utilidad ni la conveniencia de que algún otro especialista (psicólogo, sociólogo, pediatra, etc.) intervenga con sus conceptos e instrumentos de medición en precisar o en verificar empíricamente aspectos de la hipótesis interpretativa del pedagogo. Otros especialistas pueden intervenir aportando desde su saber sus conceptos, pero es finalmente el pedagogo quien le compete interpretar los resultados y los comprenda hermenéuticamente.¹⁹³

Para Flórez comprender hermenéuticamente en pedagogía significa “descubrir que tanto los alumnos como el profesor que interactúa con ellos para su formación no son entidades abstractas, sino situadas en un horizonte histórico y sociocultural que define su existencia y el sentido de cada uno, sus intereses, sus hechos y sus esperanzas”¹⁹⁴. Este tipo de comprensión permite un conocimiento global del acontecimiento o situación a investigar, ideando las estrategias para garantizar la meta de formación como propone el autor a través de su obra.

¹⁹³ *Ibíd.*, p. 258.

¹⁹⁴ *Ibíd.*, p. 258-259.

En relación a la labor hermenéutica, Armando Zambrano Leal¹⁹⁵ afirma:

“La comprensión constituye el objeto central de la hermenéutica; ella nos ofrece un horizonte y unos medios y, a la vez, es un referente “teórico” para abordar el estudio de los textos en la tradición. Cada texto remite a una forma de pensamiento que, igualmente, nos informa sobre los modos de discurso, su terreno y sus conceptos. El texto transcribe la tradición, la materializa, le otorga un cuerpo; el discurso celebra el texto, ofrece el medio para su comprensión. Texto y discurso, en verdad, remiten a la tradición y dan cuenta de ella. Comprender el texto es encontrar el sentido, descubrir su horizonte, pero ante todo, situarlo en el discurso. En esta perspectiva, el texto, la tradición y el discurso constituyen las dimensiones de la comprensión, su terreno, sus límites y su geografía. Para el trabajo hermenéutico no hay comprensión que nos e dirija al sentido del texto, lo ubique en la tradición y deleve sus discursos. Precisamente, porque comprender es encontrar el sentido de lo que un autor quiso decir en un momento dado, ayudarle a descifrar lo que él mismo no puede comprender, es que la tarea de la hermenéutica es fundamental para el pensamiento. También cabe señalar que la comprensión es importante porque ella se dirige a una totalidad y para ello se aferra a la interpretación. El círculo hermenéutico precisa su objeto allí donde la interpretación es fundamental; no hay comprensión que no pase por ella, pues garantiza una lectura sobre el vértice del mundo vivido. “Interpretar puede, para algunos, constituirse en un círculo vicioso, donde todo el mundo interpreta y es, a la vez interpretado”¹⁹⁶; pero la interpretación, contrario a una apertura sin límites, se cierra oportunamente en la comprensión.¹⁹⁷

Tanto Zambrano como Flórez, retoman la hermenéutica propuesta por Gadamer, y coinciden en la idea del trabajo hermenéutico apunta alcanzar la comprensión, que se logra mediante el trabajo interpretativo. Aunque Rafael Flórez intenta vincular la hermenéutica a un tipo de método, esto hace que se perciba un sentido limitante de ésta, pues la hermenéutica no constituye un método de solo interpretación. Al respecto Heller plantea:

“No es necesario decir que la hermenéutica no es equivalente a la interpretación por que es, de hecho, la comprensión de la comprensión, o la comprensión de la interpretación, y en tal calidad es una teoría, y por tanto explicativa. Por supuesto si se utiliza la hermenéutica no como teoría sino como método, y se hace tan

¹⁹⁵ Director de posgrados en educación, Universidad Santiago de Cali. Profesor invitado del Doctorado en Ciencias de la Educación Rudecolombia y de las Universidades: Nacional de Córdoba –Argentina-, Escuela de Educación, programa de doctorado. Doctorado en Ciencias de la Educación, Universidad de los Andes, Mérida, Venezuela.

¹⁹⁶ MEIRIEU, Philippe. La pedagogía: entre le dire et le faire, Tercera ed. París, Esf. P. 173.

¹⁹⁷ ZAMBRANO L, Armando. “El concepto de pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión” En: Educación y Pedagogía, vol. XVIII, No.44, (enero-abril) Medellín. Universidad de Antioquia, 2006, p. 35-36.

concluyentemente, el resultado será una serie de interpretaciones textuales, una detrás de otras, sin ideas que guíen, valores o metanarrativas de ningún tipo. Esta forma de mera interpretación, con carencia de teoría y de explicación, origina una versión del positivismo incluso más estúpida y vacía...¹⁹⁸.

Aunque la hermenéutica para Flórez no es una técnica sino un enfoque metodológico. Propone una pauta procedimental para que los maestros la practiquen y la conviertan en una fuente de enseñanza hermenéutica¹⁹⁹. Zambrano, en relación a la hermenéutica argumenta: “tampoco posee artefactos metodológicos, esencialmente porque, si así fuera, cerraría toda posibilidad de fijar laminada en el signo”²⁰⁰.

4.1.6.2 Fecundidad de la hermenéutica en pedagogía

4.1.6.2.1 La fecundidad teórica. Para Rafael Flórez, la fecundidad teórica de la hermenéutica radica en la mayor escala de complejidad y de integración que puede generar nuevos sentidos en los procesos pedagógicos en la línea de unión entre lo textual y lo contextual, entre lo lingüístico y lo extralingüístico, sin perder contacto con la experiencia vital y cotidiana de la enseñanza en el aula, como instancia de confirmación empírica no despreciable.²⁰¹ Toda teoría debe ser confirmada en la enseñanza real en el aula para comprobar su validez y analizar

¹⁹⁸ HELLER, Agnes. “De la hermenéutica en las ciencias sociales a la hermenéutica de las ciencias sociales”, en: HELLER, Agnes y FEHER, Ferenc. Políticas de la posmodernidad, ensayos de crítica cultural, Barcelona, península, 1989. p.52.

¹⁹⁹ Propone once pasos para la indagación hermenéutica, desde un reconocimiento del sentido global del suceso o texto, hasta un ensayo y confirmación del consenso sobre la nueva comprensión. Ver: FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 263-264.

²⁰⁰ ZAMBRANO L, Armando. “El concepto de pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión” En: Educación y Pedagogía, vol. XVIII, No.44, (enero-abril) Medellín. Universidad de Antioquia, 2006, p. 36.

²⁰¹ Ibíd., p. 262.

las consecuencias que esta produce en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Toda experiencia pedagógica debe ser reflexionada, desde la teoría, esta es la posibilidad de generar nuevos conceptos y de reafirmar algunos otros.

Si la hermenéutica es para el autor el arte de interpretar y clarificar lo que de por sí es oscuro, reconoce también que ningún concepto tan complejo en pedagogía como el de formación, eje teórico, misión, criterio principal de la validación y clave para diferenciar lo que es pedagógico de lo que no, tanto en lo conceptual como en la acción de la enseñanza.²⁰² Como ya se había mencionado antes en este el concepto de formación no es un concepto de fácil comprensión e interpretación y de él se puede generar ciertos interrogantes que lo pueden delegar a otras disciplinas y no a la pedagogía propiamente como lo atribuye Flórez en su obra pedagógica.

Todo modelo, estrategia, diseño y acción educativa se validan en pedagogía en cuanto contribuyen a enriquecer la formación de los alumnos. Esta contribución no es perceptible ni evaluable por la sola intuición, y es necesario de una indagación hermenéutica para determinar comprensivamente la influencia formativa de cada modelo o acción pedagógica. Para el autor, la hermenéutica facilitaría que la interacción teoría-práctica se replantea permanentemente, porque la teoría pedagógica se afecta cuando las intervenciones que inspira fracasan en la enseñanza real.²⁰³ Según Flórez, a través de esta labor se confrontaría tanto la parte conceptual de la pedagogía como su parte empírica, si esta actividad se realiza permanentemente y con la rigurosidad y seriedad de este método de investigación.

²⁰² *Ibíd.*, p. 262.

²⁰³ *Ibíd.*, p. 262.

4.1.6.2.2 La riqueza teleológica. Flórez propone que la riqueza teleológica de la pedagogía no tiene mejor anfitrión y auspicio que la hermenéutica, puesto que la misión pedagógica de humanización de los jóvenes, de promocionar su racionalidad integrada a su autonomía, a su responsabilidad solidaria y a su sensibilidad ética y estética, hacen parte de las valiosas dimensiones de la formación que le da sentido y unidad a la teoría y a la práctica de la pedagogía en cualquiera de sus corrientes y perspectivas. El autor afirma que:

“la formación como finalidad se convierte en un polo de tensión y de atracción para el horizonte de la enseñanza y de la pedagogía que no podrá olvidarse, gracias a la interacción dialéctica permanentemente dialogante de la hermenéutica pedagógica entre el presente y el futuro de los alumnos entre la enseñanza y el aprendizaje, la teoría y la práctica, el ser y el deber ser, la existencia y la esencia, entre el individuo y las expectativas sociales”²⁰⁴.

Es importante tener siempre presente la necesidad de indagar permanentemente sobre las anteriores relaciones, pues para la hermenéutica en esto consiste la tarea de la existencia humana, como diría Heidegger, en el despliegue del comprender.

4.1.7 Constructivismo pedagógico. Rafael Flórez, en su obra “Hacia una Pedagogía del Conocimiento” realiza una reflexión sobre la naturaleza del conocimiento que va desde la propuesta de los tradicionales pasos (conocimiento común cotidiano-obstáculo- reflexión-afirmación) hasta las reflexiones de autores como Kant y Popper. De Kant acoge el constructivismo que define: “todo conocimiento es una construcción del sujeto, a partir de la síntesis de la estructura categorial del entendimiento con la experiencia sensible”; de Popper retoma la teoría de los tres mundos, en especial al mundo tres; el mundo científico, cultural y teórico; del cual concluye de que la pedagogía puede ser una disciplina de la vertiente humanística. Afirma Rafael Flórez que este carácter “permite sostener la

²⁰⁴ *Ibíd.*, p. 264.

posibilidad de que de un conjunto coherente de principios pedagógicos pueda deducirse en forma válida concepciones y modelos y estrategias teóricas, sin que por ello la pedagogía pierda su privilegio como mediadora, recontextualizadora e intérprete". De ésta relación realizada por Flórez, Juan Felipe Garcés hace una observación muy interesante dado que es curioso como para Flórez el enfoque "deductivo-empírico-analítico" no se opone al enfoque hermenéutico que se introduce, sino que coexisten; y más curioso aún lo es que la pedagogía sea subsidiaria del segundo, pero que su modelo sea el primero; quizá eso sea compatible para quien el dualismo conciencia (mente) cerebro , es básico y, por ello, no le sean repulsivas sus inconstancias metodológicas entre las ciencias de tipo humanístico y las naturales.²⁰⁵

Según Garcés, esas inconstancias metodológicas pueden ser expresadas por la definición del autor sobre el "accionar pedagógico" en esa doble y confusa presentación empírico hermenéutica:

"los alumnos no son sólo sujetos de comunicación, no son sólo interlocutores conscientes que requieren de comprensión intersubjetiva, sus manifestaciones y comportamientos pueden objetivarse espacio-temporalmente y en consecuencia analizarse como un texto, como un documento, como un acontecimiento que resultado de un proceso histórico objetivo causal, los prejuicios, valores e ideales y concepciones sobre los fenómenos objetos de la enseñanza pueden estar ocultos o confusos para el mismo alumno hasta cuando afloran en clase, y desde entonces el dialogo abierto, pero a la vez la mirada analítica y crítica sobre la estructura cognitiva del alumno, permite que el maestro, a partir de dispositivos y matrices racionales, arriesgue y formule sus posiciones hipotéticas, confrontables no sólo a la luz de la conversación franca con los alumnos, sino también en las experiencias de enseñanza que diseña y prueba en el aula como hipótesis de transformación remoción de obstáculos y reorganización conceptual, desplazando creativamente nociones y teorías incorrectas sobre el mundo, por otras menos incorrectas..."²⁰⁶

²⁰⁵ GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe. "Hacia una pedagogía del conocimiento En: Revista Educación y Pedagogía, vol.6 No.12-13, Medellín. Universidad de Antioquia, 1994-1995. p. 340.

²⁰⁶ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Santafé de Bogotá. Mc Graw-Hill, 1994. Cp 34.

Con lo anterior Flórez establece una relación entre el accionar del alumno y del maestro en el contexto educativo, en el cual el diálogo abierto y las experiencias de enseñanza entre estos dos actores permite que a partir del conocimiento de los procesos internos y sociales del estudiante por parte del maestro y de las estrategias que éste utilice en el aula, se confronte, experimente y verifique las hipótesis que se construyen en clase, se tiene en cuenta tanto la parte individual y social como el método científico de las ciencias naturales.

Para Flórez que el conocimiento y el aprendizaje humano sean una construcción mental no significa que se tenga que caer en la ilusión, en la ficción o en una versión deformada de lo real, sino mejor “reconocer que el “fenómeno real” es un producto de la interacción sujeto cognoscente- objeto conocido, que es imposible separar radicalmente al investigador de lo investigado y que los datos y hechos científicos surgen o son creados por esta interacción ininterrumpida”²⁰⁷. El mundo tal cual lo vemos, no es copia de ninguna realidad “externa”, ni del mundo exterior extraemos conceptos ni leyes, según lo expresa el autor. Nuestro mundo es un mundo humano, producto de la interacción humana con los estímulos naturales y sociales que hemos alcanzado a procesar desde nuestras “operaciones mentales”, como las llamó Piaget superando las viejas categorías innatas del entendimiento con las cuales Kant inauguró desde el siglo XVIII el constructivismo filosófico²⁰⁸.

Esta posición filosófica constructivista plantea en primer lugar, que el conocimiento humano es procesado y construido por el sujeto que conoce y no se adquiere pasivamente ni del mundo ni de nadie como se pensaba antes. En segundo lugar, la función cognoscitiva está al servicio de la vida, es una función adaptativa, y en

²⁰⁷ *Ibíd.*, p. 270.

²⁰⁸ *Ibíd.*, p. 270.

consecuencia lo que permite el conocimiento al conocedor es organizar su mundo, su mundo experiencial, vivencial²⁰⁹.

Lo que plantea el constructivismo pedagógico es que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de individual en la cual cada alumno logra modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración. El verdadero aprendizaje es el que contribuye al desarrollo de la persona. Pero este concepto de desarrollo de la persona no se puede confundir con sólo la acumulación de conocimientos, de datos y experiencias discretas y aisladas, sino que el desarrollo debe ser entendido como el proceso esencial y global en función del cual se puede explicar y valorar cada aprendizaje particular, como lo han planteado los pedagogos clásicos. La clásica discusión pedagógica entre educar e instruir aclaró que lo importante no era informar al individuo ni instruirlo, sino desarrollarlo, humanizarlo²¹⁰. En conclusión contribuir con la formación de cada persona en su totalidad.

El autor propone que el gran desafío que le espera a la enseñanza del futuro para lograr eficacia como factor de desarrollo y de formación, es precisamente el de generar procesos que interesen, comprometan y potencien articuladamente factores como:

“que ninguna experiencia de aprendizaje que se proponga a los alumnos pierda de vista sus esquemas, conocimientos y nivel operativo previo que le dan significación al nuevo material; que no pierda de vista que es la experiencia de la propia actividad sobre el nuevo material lo que permite al alumno generar o construir en su interior el nuevo concepto, y que este nuevo concepto no se abre paso sino en medio de la dialéctica equilibrio-desequilibrio de toda la estructura mental del aprendiz”²¹¹.

²⁰⁹ Ibíd., p. 271.

²¹⁰ Ibíd., p. 271.

²¹¹ Ibíd., p. 273.

Esta propuesta constructivista permite que sea el propio estudiante quien construya el conocimiento a través de su propio accionar sobre el conocimiento, mediante las estrategias de enseñanza que le propicie el maestro para confrontar sus esquemas previos con la nueva información, sin que haya una imposición por parte del profesor. El aprendizaje es una construcción al interior del sujeto que aprende de acuerdo a la información que posee de las experiencias vividas en el pasado y de la interacción con las nuevas experiencias, que amplían su horizonte y que generan nuevos aprendizajes.

Alberto Martínez Boom, expresa sobre el constructivismo:

“En primer lugar el enfoque constructivista sostiene que el proceso de construcción del conocimiento es algo que se da permanentemente en los sujetos independientemente de cualquier intervención pedagógica explícita; es la forma natural en como los sujetos actúan cognitivamente”²¹²

A diferencia de Rafael Flórez, el cual considera el constructivismo como un método que puede utilizar el maestro para encaminar al estudiante en la construcción del conocimiento. Martínez Boom concibe el constructivismo como una actividad propia del sujeto de conocer e interactuar con el mundo, independientemente de la intervención del maestro.

Para Ricardo Lucio, el papel del maestro en el constructivismo no es el de transmitir el conocimiento, sino el de propiciar los instrumentos para que el alumno lo construya a partir de su saber previo²¹³. Cuando se piensa que los estudiantes no están en capacidad de pensar, sino de acumular información, cuando no se tiene en cuenta sus conocimientos previos frente al tema, la enseñanza adquiere

²¹² MARTINEZ BOOM, Alberto, ROJAS MONCRIFF, Felipe. “Movimiento Pedagógico: Otra Escuela otros Maestros, En: Educación y Cultura. N. 1, Santafé de Bogotá, CEID-FECODE, 1984, p. 9

²¹³ LUCIO A, Ricardo. “El enfoque constructivista en la educación”, En: Educación y Cultura, N° 34, CEID-FECODE, Santafé de Bogotá, 1994, p. 10

poco significado y poco interés, pero si se piensa de forma contraria y se parte de la actividad e interacción de éstos, motivados por las propuestas de enseñanza de su maestro, habrá de derivarse un mejor nivel de dominio de la materia, y a la vez un mayor nivel de reflexión, autonomía y sensibilidad para consigo mismo y el mundo que le rodea.

Para asumir la enseñanza constructivista, el maestro debe dominar los contenidos y estar actualizado permanentemente, es por ello que debe poseer una cierta actitud crítica y propositiva ante las ciencias y ante las construcciones espontáneas de los alumnos de tal forma que propicie el desarrollo de estrategias que movilicen el pensamiento de los alumnos y los procesos de aprendizaje²¹⁴.

En este sentido el maestro es un sujeto activo, el cual debe dominar no sólo el saber que enseña, sino también como lo plantea Flórez, ser un experto conocedor de los procesos de intelección de sus estudiantes que mediante su acción pedagógica y las estrategias didácticas que diseñe permitirá a los alumnos acceder y avanzar en la construcción del conocimiento.

Lo que plantea el constructivismo pedagógico es que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de individual en la cual cada alumno logra modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración. El propósito de la enseñanza constructivista es facilitar y potenciar al máximo ese procesamiento interior del alumno con miras a su desarrollo.

4.1.7.1 La enseñanza constructivista. En el capítulo tercero, se definió el concepto de enseñanza que concibe Rafael Flórez. En este capítulo se hará

²¹⁴ MARTINEZ BOOM, Alberto, ROJAS MONCRIFF, Felipe. “Movimiento Pedagógico: Otra Escuela otros Maestros, En: Educación y Cultura. N. 1, Santafé de Bogotá, CEID-FECODE, 1984, P. 10

referencia a la propuesta de la enseñanza constructivista del autor, que al contrario de la enseñanza tradicional, entendida como transmisión social, la enseñanza constructivista considera que el aprendizaje humano es siempre una construcción interior. El propósito de la enseñanza constructivista es facilitar y potenciar al máximo ese procesamiento interior del alumno con miras a su desarrollo.²¹⁵

Las características esenciales de la acción constructivista son cuatro:

-Se apoya en la estructura conceptual de cada alumno, parte de las ideas y preconceptos que el alumno trae sobre el tema de la clase.

-Prevé el cambio conceptual que se espera de la construcción activa del nuevo concepto y su repercusión en la estructura mental.

-Confronta las ideas y preconceptos afines al tema de enseñanza, con el nuevo concepto científico que se enseña.

-Aplica el nuevo concepto a situaciones concretas (y lo relaciona con otros conceptos de la estructura cognitiva) con el fin de ampliar su transferencia²¹⁶.

Lo esencial de la enseñanza constructivista es que el estudiante desarrolle todas sus capacidades en su proceso de aprendizaje, lo cual exige al maestro ser como un facilitador de experiencias significativas para sus estudiantes, teniendo en cuenta que cada uno posee una experiencia particular frente a los conceptos científicos que pretende enseñar y que no se deben ignorar a la hora de proponer

²¹⁵ *Ibíd.*, p. 274.

²¹⁶ *Ibíd.*, p. 274.

la enseñanza, por que de ahí parten las pautas para encauzar el aprendizaje de sus alumnos.

4.1.7.2 La enseñanza por procesos. Últimamente se ha intensificado el apremio de enseñar por procesos, de trabajar por procesos, de desarrollar procesos y esto ha generado preocupación de cómo hacerlo, pues antes se enseñaba por contenidos, se planeaban y se “parcelan” los contenidos, hasta la década de 1970 se enseñaba por objetivos, por resultados conductuales. En la actualidad la enseñanza constructivista está en capacidad de sintetizar el proceso de construcción científico-cultural y el proceso de desarrollo individual mediante un puente flexible que es el proceso curricular.²¹⁷

Para Flórez, lo que cuenta en la enseñanza no es el resultado sino el proceso que la generó, al respecto dice:

“la epistemología que le conviene a la pedagogía no es la positivista, que aborda la ciencia solamente desde el “contexto de la justificación”, sino una epistemología abierta al proceso de descubrimiento y construcción de los conceptos, que se preocupe por la dinámica creadora y valore los procesos de construcción científica, de conjeturas y refutaciones, de ensayos y de error, como lo ha hecho Popper sin caer en el subjetivismo ni en el psicologismo de los estados de conciencia”²¹⁸.

Es satisfactorio ver como los estudiantes aprenden los conceptos científicos propuestos, pero lo realmente interesante es comprender cómo se hizo posible ese aprendizaje, cómo se construyó en cada uno este conocimiento, qué experiencias fueron más significativas y cuáles generaron desequilibrios, avances o fueron obstáculo en este proceso de construcción, etc.

²¹⁷ Ibid., p. 277.

²¹⁸ Ibid., p. 280.

La enseñanza es un proceso complejo que facilita en los individuos la apropiación creadora del saber con miras a la formación. Esto implica que el maestro tenga claro los procesos de pensamiento que caracterizan al grupo de alumnos que tiene a su cargo, para propiciar que ellos se acerquen al conocimiento y se apropien creativamente de él.²¹⁹

La enseñanza constructivista tiene como principio partir de la estructura mental del alumno, y ello implica:

“reconocer no sólo sus ideas y prejuicios sobre el tema de la clase, sino también el nivel de pensamiento lógico que posee el alumno para propiciarle experiencias que promuevan sus habilidades de pensamiento en el campo de los fenómenos objetos de la ciencia particular de enseñanza. Habilidades de observación, de análisis, de síntesis, de evaluación y crítica de hipótesis en un campo particular del saber son consecuencia de las operaciones mentales básicas²²⁰ que enriquecerán con estrategias específicas, al futuro científico²²¹”.

Si el educador parte de este principio y tiene en cuenta todo lo que sus alumnos conocen sobre la enseñanza particular que propone, y al mismo tiempo es capaz de captar su interés y de desarrollar y potencializar las habilidades necesarias para que ellos se enrumben por este camino del saber, hará que éstos por cuenta propia busquen nuevas alternativas de solución a los interrogantes iniciales que motivaron la búsqueda del conocimiento.

²¹⁹ *Ibíd.*, p. 282.

²²⁰ Al respecto de las operaciones básicas y cómo se desarrollarán desde el infante hasta el adulto que aprende ciencias, Flórez dice: “es el proceso evolutivo psicogenético individual cuyo estudio inauguró Piaget y su escuela de Ginebra, que se ha enriquecido con investigaciones paralelas y complementarias en la antigua Unión Soviética con Vygotsky y Luria como pioneros y en Norteamérica con la escuela de J. Bruner, defensor de un constructivismo radical para quien los aprendizajes deben construirse por descubrimiento autónomo del alumno, mientras la escuela de Ausubel y Novak preconiza un constructivismo más moderado en el que se permite la recepción de aprendizajes, siempre y cuando sean “significativos” FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. *Pedagogía del Conocimiento*. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p.284.

²²¹ *Ibíd.*, p.284.

4.1.7.3 Currículo por procesos. En el capítulo tercero de este trabajo se desarrolló la definición de currículo expuesto por Rafael Flórez. En este tema de currículo por procesos se relacionará este concepto con la enseñanza constructivista, pues como se dijo anteriormente el proceso curricular es un puente flexible que sirve a la enseñanza constructivista para sintetizar el proceso de construcción científico-cultural y el proceso de desarrollo individual.

Un currículo por procesos se relaciona directamente con las características sociohistóricas y culturales de la comunidad y del país en el que esta inserto el programa educativo, puesto que si no esta abierto a asumir la influencia que tienen estos aspectos en el contexto educativo, sería un currículo desfasado y fuera de contexto que no representaría nada significativo para los estudiantes que lo abordarían como un programa de contenidos, que hay que aprobar para sólo tener un título, no existiría una relación entre lo que aprenden y lo que viven, ni razón para aplicar lo aprendido en determinada situación. Y qué se podría decir de su relación con la formación y desarrollo individual del estudiante, sino se tiene en cuenta sus raíces culturales, lo que es y lo que será más adelante.

Según Flórez es.

“la comunidad de la que hacen parte los alumnos la que debiera, a partir de la conciencia de sus propios problemas de supervivencia, de convivencia y proyección al futuro, suministrar los ejes temáticos principales que tendrían que formularse en el diseño curricular, bajo la forma de preguntas que asumirían y procesarían los estudiantes y el profesor no sólo desde el saber universal de las ciencias sino también desde el saber local vivo y activo de la tradición cultural de la misma comunidad”²²².

De esta forma se hace más dinámico y significativo el abordaje del diseño curricular porque se parte de situaciones problemas reales del entorno del

²²² Ibid., p. 287.

estudiante, de lo que ya sabe y conoce sobre el problema o tema de la enseñanza, y encontrará a través de diferentes estrategias de solución que lo que aprende tiene utilidad real en su medio y que con ello puede contribuir al enriquecimiento de su comunidad a través de las alternativas de solución de sus problemas más apremiantes. Con la propuesta del autor de que es la misma comunidad y los mismos alumnos quienes deberían diseñar su propio currículo, con la ayuda ilustrada del profesor, se abre un espacio de integración y participación entre comunidad y escuela, que bien vale la pena desarrollar y hacer seguimiento de este proceso, porque de él pueden salir nuevos conceptos que contribuyan al campo de la pedagogía como disciplina en construcción.

5. NIVEL EMPIRICO

En este capítulo se establece la relación entre teoría y práctica pedagógica; se plantea las condiciones del nuevo maestro que requiere la sociedad colombiana y la relación con el alumno actual; se desarrolla el tema de la enseñabilidad de las ciencias propuesto por Flórez y su relación con el maestro de ciencias y las didácticas especiales.

5.1 RELACIÓN MAESTRO-ALUMNO

5.1.1 Crítica al maestro. Flórez esboza unas características de cómo la labor docente de muchos maestros en las escuelas podría ser más inteligente en lo pedagógico, en lo científico y cultural, y en su potencialidad de reflexión:

- La primera crítica realizada por el autor a los maestros en las escuelas, es que muchos de ellos poseen un pensamiento tradicionalista, al seguir siendo autoritarios en la relación con sus alumnos, al seguir enseñando con metodologías que no permiten la construcción del conocimiento. Y más aun repitiendo y memorizando en sus estudiantes teorías y conceptos ya superados. Fuera de esta posición, los maestros no socializan sus experiencias pedagógicas que permitan enriquecer su práctica pedagógica²²³. En este sentido habría que replantear este tipo de actividad, porque si no se toma con la seriedad y rigurosidad que compete a la pedagogía, podría convertirse en una transmisión de experiencias “antipedagógicas” que podrían contribuir al relajamiento, continuidad y apatía por parte de los educadores que no leen, ni estudian, ni se capacitan

²²³ *Ibíd.*, p. XVII

en su saber específico, ni en la actualización del saber pedagógico contemporáneo.

- Para Flórez, la mayoría de los maestros no se han apropiado del pensamiento científico contemporáneo y algunos ni siquiera dominan la ciencia que enseñan, pues su formación (normalista) se basa no en dominar las ciencias sino se especializaron en cómo enseñarlas. El maestro al no dominar la ciencia que enseña, puede hacer que sus apreciaciones se conviertan para sus alumnos en obstáculos posteriores que le impidan ubicarse intelectualmente en el pensamiento científico contemporáneo, aprendan a pensar por cuenta propia los conceptos básicos de las ciencias y asumir posiciones críticas y posibles soluciones a la problemática del medio ambiente natural y social que rodea la escuela.
- La educación escolar en la actualidad en vez de unificar e integrar a la sociedad en una perspectiva cultural, contribuye a su división. Dado que el maestro al creer que sus valores y creencias son universales y hacen parte del patrimonio de la humanidad trata de imponerlas a sus alumnos
- Los maestros en la escuela no piensan, no indagan por la verdad, no están acostumbrados a ello, no se desempeñan a fondo como seres inteligentes, presentan fallas como las siguientes:

-Dan respuestas estereotipadas, rutinarias, rígidas ante diversas situaciones que se presentan en el aula.

-Desaprovechan oportunidades de aprendizaje, ante situaciones imprevistas, saliéndose de casillas y respondiendo con “códigos no elaborados”.

-Aprueban sólo lo que para ellos tiene sentido, dejando escapar aquellos sentidos más relevantes para su educación, implícitos en los errores, contradicciones y ambigüedades en los que los alumnos incurren.

-El maestro con frecuencia es “cositero”, es decir, no reconoce la importancia relativa que tienen los diversos elementos de una situación, y por eso a veces por cosas pequeñas sacrifica objetivos de mayor importancia.

-Frecuentemente los maestros tratan con el mismo rasero situaciones que son distintas a pesar de sus semejanzas o discriminan comportamientos y situaciones equivalentes en esencia, a pesar de las diferencias aparentes.

-Finalmente, rara vez el maestro plantea o construye un nuevo concepto a partir de conceptos que ya conoce, y difícilmente genera nuevas ideas para su escuela y el gremio.²²⁴

Estas seis manifestaciones revelan para Flórez una actividad de poca inteligencia por parte de muchos educadores de nuestras escuelas, en el sentido de que su actividad no es reflexionada, ni estructurada por el pensamiento lógico formal, al nivel de más alta complejidad que caracteriza nuestra actividad intelectual²²⁵. No

²²⁴ *Ibíd.*, p. XVII-XIX.

²²⁵ *Ibíd.*, p. XX.

podemos ocultar, ni tapar con un dedo esta realidad que se observa en la mayoría de las escuelas colombianas, basta con preguntar a algunos maestros sobre la práctica que desarrollan en el aula y sobre la teoría pedagógica que orienta su enseñanza para darnos cuenta que estas críticas muestran los aspectos que hay que fortalecer en la formación de maestros tanto en las facultades de educación, Normales, Ministerio de Educación Nacional y diferentes instituciones de educación superior.

Flórez argumenta que es por falta de oportunidades de formación del maestro, que al estar anclado en un modelo pedagógico atrasado, al no tener un pensamiento contemporáneo acerca del conocimiento científico y ser ingenuo portador de valores culturales locales y marginales, no se desempeña como ser pensante en el aula, convirtiéndose en nuestras escuelas en generador de una actividad pedagógica no-inteligente.²²⁶ Y ¿qué decir de las consecuencias en la formación de los estudiantes frente a este tipo de maestro?

5.1.2 Requerimientos del nuevo maestro. Rafael Flórez propone sin correr la aventura de pronosticar el maestro que necesitamos en el futuro, algunos rasgos del maestro que se requiere para la próxima generación y del cual es necesario que se comience desde ya esta formación para mejorar las características del actual maestro que anteriormente se esbozó:

En primer lugar, este maestro tendría que tener claro la diferencia entre el derecho a las condiciones de vida, del derecho a la cultura que le asiste a él y a sus alumnos, y reconocer la importancia relativa de cada uno de ellos sin subordinar de antemano lo cultural a lo económico, como pasa en la actualidad, pues es el

²²⁶ *Ibíd.*, p. XVII-XX.

derecho a la cultura el que define su ser social y fundamenta su dignidad. El maestro debe ubicarse en el momento socio histórico en el que esta inmerso e interpretar cada situación asumiendo una posición frente a lo que se vive, no dejando que otros ocupen su posición a la hora de defender sus derechos ciudadanos y los de los demás, o de esperar cambios, sin que haya cierta responsabilidad y compromiso frente a las decisiones que se tomen, dejándolo todo en manos del estado, Incluso según Flórez debe actuar y romper el silencio aun en condiciones de democracia restringida, para la difusión y defensa de su creación intelectual y cultural, para el progreso social.²²⁷

Como segunda medida, el maestro tendrá que constituirse en un especialista de los procesos de intelección aplicados a la ciencia que enseña y al desarrollo intelectual de sus alumnos y olvidarse de toda pretensión de erudición, de enciclopedista, de banco de datos o de almacenamiento de información como se pretendía antes, el maestro que todo lo sabe y que nunca se equivoca. Según el autor, el dominio contemporáneo de una ciencia particular no estaría dirigido a que el maestro se convierta él mismo en un científico diferente al pedagogo, aunque esto no es descartable. Pero a veces, el científico que pone el huevo ignora cómo lo gestó y cómo lo produjo. Entonces “le corresponde al maestro identificar y analizar este proceso de producción para aproximarlos y volverlos accesibles al nivel y estilo de pensamiento de los alumnos, generando heurística y experimentalmente conocimientos que contribuyan a crear una tradición de eficacia en la enseñanza de la ciencia en cuestión”²²⁸. De esta forma el maestro podrá incentivar en sus estudiantes el deseo por aprender y entusiasmarse por el estudio de las diferentes ciencias.

²²⁷ *Ibíd.*, p. XX-XXI.

²²⁸ *Ibíd.*, p. XXI.

Para lograr este fin,

“el maestro tendría que habilitarse para discernir las relaciones e incongruencias que se presentan entre las formas de comunicación que rigen la ciencia de su especialidad, frente a las modalidades de comunicación predominantes en el aula y en el resto de la sociedad según los diferentes contextos culturales, de tal manera que pueda compartir la ciencia en una enseñanza inteligente, que parta del saber del alumno con miras a su formación e identidad cultural”²²⁹.

El maestro se convierte en una especie de traductor de los conceptos y estructuras teóricas básicas de la ciencia de manera que los estudiantes accedan a ella, lo cual que permite el desarrollo de cada estudiante, contribuyendo más adelante al desarrollo comunitario y al progreso social. Esta característica del maestro aunque se desarrolla con mayor productividad en la enseñanza secundaria y universitaria, también puede iniciarse en la enseñanza básica primaria.

Para terminar con las características del maestro que se requiere para el futuro Flórez afirma:

“el maestro como pedagogo ocupa un lugar privilegiado para pensar, ensayar, experimentar y descartar hipótesis críticamente, desde su práctica de la enseñanza como referente empírico por excelencia, de modo que contribuya con su reflexión a la descripción y explicación de los procesos de interestructuración entre los variados contextos de enseñanza y la dinámica de los aprendices, aportando lineamientos y generalizaciones que él mismo puede analizar comparativamente con otros contextos de enseñanza, para el progreso teórico de la pedagogía y de su propia práctica”²³⁰.

Si el maestro es consciente de su papel como pedagogo, las transformaciones a nivel educativo serían enormes, ya que su labor sería reconocida como una verdadera labor “científica” en su campo de saber, sería el especialista de la enseñanza, quien directamente reinterpretaría y recontextualizaría los aportes de otras ciencias dándole su validez o no a través de la práctica y reflexión pedagógica y no delegándola a otros como se realiza actualmente.

²²⁹ *Ibíd.*, p. XXI.

²³⁰ *Ibíd.*, p. XXII.

5.1.3 El indagador hermeneuta como enseñante. Flórez expone que el profesor hermeneuta se diferencia del profesor convencional, pues no parte de la certidumbre ni de la seguridad del conocimiento en su disciplina para darles “porciones” de verdad a sus alumnos. El hermeneuta no hace alarde de su imagen de autoridad ni de su conocimiento para respaldar su enseñanza. A continuación se enumeran cinco características esenciales que diferencian al hermeneuta que enseña del profesor “eficiente” convencional:

- La enseñanza del hermeneuta parte desde la duda, desde la pregunta, desde lo que no sabe a ciencia cierta, desde la incertidumbre, desde su propia ignorancia y la de sus alumnos. La ventaja que tiene sobre los alumnos consiste en que sabe lo que no se sabe. La enseñanza hermenéutica no busca el dominio, la seguridad, la certidumbre, el acomodamiento en una técnica o en un saber, sino que su finalidad consiste más bien en la actitud de buscar incansablemente y de armar mejor el pensamiento para avanzar por ese camino de nunca acabar que es la vida del espíritu inteligente, que sigue explorando el mundo continuamente y que no se detiene ni se rinde ante los obstáculos y sigue avanzando.²³¹
- “La actitud hermenéutica distingue al indagador en cuanto no busca, ni habla, ni mira el mundo desde un lugar privilegiado y absoluto, como si no tuviera condicionamientos como los demás mortales, como si no tuviera su historia ni ataduras sociales y culturales”²³². Cuando el hermeneuta enseña sabe que lo primero que debe de hacer es aclarar, interpretar el fondo histórico, social y cultural al cual pertenece y lo rodea, que es mejor

²³¹ *Ibíd.*, p. 265.

²³² *Ibíd.*, p. 265.

tematizarlo y entenderlo para no repetirlo ingenuamente a sus alumnos, ni hacerles creer que su propio contexto y sus propias creencias hacen parte de la certidumbre de la verdad que pretende enseñarles. Pero, a la vez, hay que reconocer que los alumnos tampoco son sujetos universales ni abstractos; ellos hablan y piensan también desde su contexto, desde su “Mundo de la vida”, desde su experiencia sociocultural, cuyo misterio y opacidad el profesor investigador ha de descifrar hermenéuticamente. La actitud hermenéutica consiste, en el esfuerzo por aclarar lo que por sí mismo es opaco y oscuro. Para El autor:

“sólo descifrando en el aula los signos de los tiempos, de la época histórica, de la cultura y de la vida de los alumnos, e identificando reflexivamente los rasgos y características estructurales de la existencia empírica propia y de los alumnos, el profesor hermeneuta aprenderá a escuchar a sus alumnos y reconocerá las redundancias prerreflexivas de su propia voz”²³³

- “La actitud dialéctica del hermeneuta que enseña a sus alumnos mediante el cambio metódico de posición o de perspectiva, le permite como indagador alcanzar un sentido permanente de superación de todo punto de vista, de toda perspectiva unilateral, sabiendo que ni los fenómenos ni el conocimiento se nos da a primera vista, ni se explican con la primera percepción”²³⁴.

Cuando el profesor hermeneuta, enseña un conocimiento verdadero, enseña un conocimiento que coordina coherentemente más puntos de vista, más comunidad intersubjetiva de observadores posibles. Esto significa para los estudiantes que aprender sobre las cosas y sobre la vida no es más que ilustrarse con otros puntos de vista, con otras perspectivas y desde horizontes más amplios, esto es posible mediante el diálogo, el intercambio de puntos de

²³³ *Ibíd.*, p. 265-266.

²³⁴ *Ibíd.*, p. 266.

vista y de opiniones entre los participantes, el intercambio de posiciones y de perspectivas, como una tarea dialéctica que sólo puede fomentar el profesor hermeneuta.²³⁵

- “El profesor hermeneuta enseña e investiga a la vez. La descripción neutral y “objetiva”, libre de valores y de interpretación subjetiva, es un tipo de investigación ya superada y suficientemente criticada”²³⁶. Flórez afirma que “toda investigación social es humana, se diseña y se desarrolla desde cierto contexto y horizontes propios del investigador que le permiten ver y enfatizar en unas cosas más que en otras, identificar ciertas relaciones como más reveladoras, definir ciertos sentidos como más significativos para él como investigador, para la época, para la comunidad de especialistas, para las prioridades socioculturales y políticas que están en juego a propósito de la investigación que se realiza. Toda investigación es una interpretación, y toda interpretación es una valoración cualitativa de la experiencia; sólo que esta valoración es también racional y produce conocimiento nuevo en la medida que se sustente, se fundamente, se justifique con razones. La evaluación educativa se identifica con la investigación en la medida que se apoye en argumentos, que sea razonable, definible.”²³⁷
- Cuando el pedagogo hermeneuta evalúa su interpretación del aprendizaje, hace una valoración cualitativa del trabajo de los estudiantes y no esta

²³⁵ *Ibíd.*, p. 266.

²³⁶ *Ibíd.*, p. 266-267

²³⁷ *Ibíd.*, p. 266-267

pendiente del resultado de exámenes, ni de sus calificaciones ni de su rendimiento académico; esta evaluación cualitativa no quiere decir que al momento de evaluar cualitativamente se tenga no se haga uso de que los números y de las estadísticas. Flórez argumenta que al contrario de los que muchos piensan, “en las indagaciones y evaluaciones cualitativas podemos asignar numerales, ordenar y medir variables; cuando no podemos observar directa y holísticamente un fenómeno de aprendizaje, podrán recomendarse algunas mediciones indirectas, sin que por ello abandonemos el enfoque, el marco, el diseño y la interpretación cualitativos”²³⁸. El hecho de que la evaluación recurra a algunas mediciones y a la asignación de puntajes y numerales (letras o números), no deja de ser cualitativa porque a menos que esta última función agote la apreciación del curso durante el año, lo que debe primar según Flórez es la función formativa de la evaluación que sólo puede culminar el profesor cognitivo y hermeneuta en complicidad con sus estudiantes.

Con estas características expuestas por Rafael Flórez, el profesor deja de ser un dictador de clase y convirtiéndose en un “ensayador” de propuestas de enseñanza y de estrategias, autorregulatorias que mediante la práctica mostrarán su validez o no, si son eficaces al menos en corto y mediano plazo, y mediante qué soporte y actividad regulatoria del profesor. Para Flórez el profesor propone y prueba, diseña y ensaya, invita e interpreta, coordina y propicia el trabajo autónomo y autorregulado para obtener y ponderar del conjunto de la experiencia pedagógica un sentido de retorno para su grupo de alumnos y los grupos que se le presenten en el futuro; como adquiriendo y enriqueciendo los “patrones” de solución de problemas relativos a la enseñanza que le servirán para abordar como “experto” nuevos problemas, nuevas experiencias propias y de otros colegas que desean

²³⁸ *Ibíd.*, p. 267.

aprender de su experiencia y saber ajenos. El autor encuentra aquí una fuente de acumulación de saber pedagógico que produce no sólo “acción” para mejorar la práctica, sino también conceptos y teoría pedagógica²³⁹. Este tipo de experiencia debería aplicarse en las diversas instituciones de educación, se necesita de un largo camino, en el cual se presentan diversos obstáculos, controversias, interpretaciones erróneas, etc. Sin embargo, esta visión del maestro como hermeneuta podría subsanar la situación actual del maestro, porque lo alejaría de su imagen como ser que no utiliza toda su inteligencia en el aula y a la hora de orientar a sus alumnos en su apropiación por la ciencia y la cultura a que pertenecen.

Jorge Gantiva afirma que es posible pensar al maestro como un intelectual, respecto a Agustín Nieto Caballero:

*“En el fondo, Agustín Nieto Caballero proponía la idea de maestro intelectual, maestro investigador, que rompiera con el estrecho enclaustramiento y la simple instrucción y, estuviera, en cambio, en estrecha relación con la realidad y la comunidad con el fin de que el alumno verdaderamente se educara”.*²⁴⁰

Aunque Flórez no denomina al maestro como un intelectual, si reflexiona cómo la labor de algunos docentes podría ser más inteligente (ver numeral 5.1.1 Crítica al maestro). Visualiza al maestro como un especialista de los procesos de intelección aplicados a la ciencia que enseña y al desarrollo intelectual de sus alumnos.

En las características del indagador hermeneuta como enseñante (numeral 5.1.3) afirma que el profesor hermeneuta enseña e investiga a la vez y este maestro no es ajeno a lo que investiga hace parte de ese mismo contexto.

²³⁹ *Ibíd.*, p. 268.

²⁴⁰ GANTIVA, Jorge. Agustín Nieto Caballero y la nueva escuela, *En: Educación y Cultura*. N. 3, Santafé de Bogotá, CEID-FECODE, 1985, P.41.

Antanas Mockus plantea que el maestro debe poseer una actitud científica centrada en la actuación lingüística, en el conocimiento de la cultura, en su interacción con los otros y en la regulación crítica de sus acciones²⁴¹. Para Rafael Flórez el dominio contemporáneo de una ciencia particular no se fundamenta en que el maestro tenga que ser un científico diferente al pedagogo, aunque esto no es descartable, como se enuncio anteriormente en el numeral 5.1.2 de este trabajo. Al maestro le correspondería identificar y analizar el conocimiento científico y ser una especie de traductor de conceptos y estructuras teóricas básicas de las ciencias para hacerlos accesibles a la estructura cognitiva de sus alumnos mediante formas de comunicación que permitan la construcción del conocimiento no sólo científico sino también sus repercusiones a nivel cultural.

Actualmente se habla de educación por competencias y se le ha dado una nueva posición al maestro como sujeto competente, el cual debe dominar las competencias pedagógicas tanto como maestro competente, como el que desarrolla en sus estudiantes competencias básicas de aprender a hacer, pensar, conocer y convivir. Además de las exigencias de dominar el saber que enseña y la forma de cómo enseñarlo, el conocimiento curricular, la evaluación por competencias y la investigación.

Flórez en sus diferentes textos pedagógicos se refiere al maestro como un ser que debe separar lo académico a lo que realmente es como sujeto. El maestro, para ser alguien que encamina la formación de sus estudiantes, debe separar la parte personal, de su labor como enseñante y aun dejar a un lado sus propias necesidades como ser humano también en constante evolución. Da prioridad a la

²⁴¹ MOCKUS, Antanas. Formación básica y actitud científica. En: Educación y Cultura. N° 17, CEID-FECODE, Santafé de Bogotá, 1989, p. 14

construcción del conocimiento científico y a la formación del estudiante y deja e un segundo plano lo que es realmente el maestro.

Si la función del maestro como enseñante es primordial en el aprendizaje y formación del estudiante. Es necesario volver la mirada al maestro y reivindicar su labor. Algo que falta en la obra es reflexionar sobre las condiciones de trabajo y de vida del maestro, porque si este se le reconoce la dignidad y el lugar que ocupa, mejoraría la calidad de educación que imparte. No para colocarlo en un pedestal, sino para reconocerlo, ya que su imagen se ha invisibilizado por la aparición de nuevas prácticas y cambios a nivel social, político y económico.

En la quinta conferencia sobre educación en Ibero América realizada en la ciudad de Buenos Aires en 1995, se resalta la importancia de fortalecer la labor docente incluyendo los planes de estudio, la capacitación y el mejoramiento de sus condiciones de vida y de trabajo. En la sexta, séptima y octava cumbre, siguen insistiendo en una mayor profesionalización de la labor, formación, ética y perfeccionamiento del maestro:

“Confiar en el profesorado, y en los responsables de la dirección y la supervisión educativa, una propuesta de educación en valores éticos y para la democracia, requiere el concurso de un conjunto de acciones que haga posible una mayor profesionalización de su labor y el mejor reconocimiento académico y social de sus competencias. Todas ellas deben estar dirigidas a la dignificación de la tarea del docente, a la promoción de su autoestima y a generar una mayor responsabilidad profesional y moral respecto a los resultados y cuestiones que ejerce, y de aquellas dimensiones que hacen de él un modelo de aprendizaje social susceptible de ser imitado.

Es indispensable dotar a los docentes de las herramientas necesarias para afrontar el reto de la educación en valores, lo cual debe reflejarse en la formación de los formadores de formadores y en los programas de formación y capacitación de los docentes. Esta formación debe fortalecer los contenidos de carácter ético filosófico y los relativos a la psicología evolutiva y el desarrollo moral, y aportar recursos informativos y conceptuales suficientes para su formación como personas y como profesionales de la educación. Tal formación debe integrar de forma prioritaria el

*aprendizaje de estrategias y el desarrollo de actitudes que permitan concebirla como una formación para el cambio en el estilo docente y orientada a la acción”.*²⁴²

Preguntarse por el maestro es fundamental puesto que históricamente es el sujeto que hace posible la enseñanza²⁴³. Si se mejoran las condiciones de vida y de trabajo del maestro, muy probablemente mejoren las condiciones de enseñanza y aprendizaje en el aula. No es que se convierta el maestro en el centro de la pedagogía, pero si es el motor que dinamiza el proceso de enseñanza.

Con las nuevas políticas educativas, la posición del sujeto que enseña ha cambiado ya no es el maestro que se formó en una normal o facultad de educación, sino que puede ser un profesional en cualquier carrera. Esto trae otras consecuencias que pueden ser abordadas por otro tipo de investigación pedagógica.

Anteriormente se pensaba en el maestro como un guía del aprendizaje, como ejecutor del currículo. Lo ubica en la posición de participante en la planeación y organización de actividades que conducen a alcanzar los logros educativos. Martínez Boom, realiza una crítica a esta labor puesto que muestra la imagen del maestro subyugada al trabajo de la enseñanza: “El método de enseñanza esclavizó al maestro a un conjunto de procedimientos para enseñar en menoscabo de su capacidad teórica y dejándolo en el nivel operativo del conocimiento”²⁴⁴. Ahora según Martínez Boom, se ha realizado una reconstrucción del perfil docente en relación entre el concepto de competencia con el de maestro, dado a la

²⁴² BELLO DE ARELLANO, María Eugenia. La educación en Iberoamérica. Madrid: Foto Jae S.A. 1998. P 425.

²⁴³ ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e historia, Segunda edición. Bogotá: Anthopos, 1999. p. 49

²⁴⁴ MARTINEZ BOOM, Alberto, ROJAS MONCRIFF, Felipe. “Movimiento Pedagógico: Otra Escuela otros Maestros, En: Educación y Cultura. N. 1, Santafé de Bogotá, CEID-FECODE, 1984, P.8.

influencia de la psicología constructivista o cognitiva y su relación con el aprendizaje y los avances a nivel tecnológico y cultural.²⁴⁵

Martínez Boom plantea la emergencia de un maestro como sujeto múltiple:

*“El sujeto que en la pedagogía clásica era un sujeto de disciplinas, de ciencias y de saberes universales, es en esta nueva pedagogía un constructor o arquitecto de rutas, lugares y movimientos, construye espacios, vínculos, rompe fronteras, y construye puentes por donde pasan el saber y la ciencia”.*²⁴⁶

Esta nueva posición del maestro exige varios retos e inclusive asumir varios roles para los cuales no está preparado y los cuales debe asumir:

*“La diversidad de experiencias registrada nos expone la situación del maestro que debe asumir diversos roles, según sea el contexto en el que se desenvuelve, roles que surgen desde la particularidad de la institución o desde la complejidad de su entorno, roles para los cuales no siempre está preparado y cuya forma de asunción pueden colocarlos en contravía con las exigencias de las autoridades educativas, que lo ven apenas como un administrador del currículo, o con las expectativas de las comunidades, por los imperativos que surgen de la misma realidad.”*²⁴⁷

Esta concepción de maestro como sujeto múltiple, no es abordada por Rafael Flórez en sus textos, quien se centra en identificar al maestro como el especialista en la enseñanza de las ciencias y en el conocimiento de cómo los alumnos aprenden.

5.1.4 Relación del maestro con sus alumnos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Para Flórez el concepto de estudiante es correlativo al concepto de maestro que se tenga. Si el maestro es constructivista la definición de estudiante es muy diferente a la definición de estudiante cuando el maestro es tradicional. El

²⁴⁵ Martínez Boom, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina. En: Lecciones y lecturas de educación. Santafé de Bogotá: Guadalupe Ltda. 2003. P. 28

²⁴⁶ Martínez Boom, Alberto y otros. (2003) El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En: Lecciones y lecturas de educación. Santafé de Bogotá. Guadalupe Ltda. p. 78.

²⁴⁷ Universidad pedagógica nacional. Expedición pedagógica nacional. (2001). Santafé de Bogotá: Panamericana, p. 146

autor define al estudiante como una persona que tiene capacidad de autoformarse, de influir en el diseño de la construcción de su propia inteligencia, capaz de seguir elaborando sus propios esquemas para concebir el mundo y de construir sus propios aprendizajes a partir no sólo de sus experiencias en la vida, de sus experiencias académicas, gracia al estímulo, a la facilitación de un maestro también constructivista.

Para que exista una verdadera enseñanza el maestro tiene que bajarse del pedestal del que esta acostumbrado a estar en relación con sus alumnos, y ver en ellos no a seres vacíos que no conocen del mundo y que apenas van a entrar a adquirir el conocimiento, sino reconocer en ellos en primera instancia que cada uno de ellos posee una experiencia individual de vida que hay que descifrar, “mientras no se ocupe de ellos, de sus ideas previas sobre el tema de la enseñanza, de sus expectativas de aprendizaje y formación, de sus prerrequisitos conceptuales y experiencias previas, de sus obstáculos y prejuicios epistemológicos respecto de la materia, de sus intereses y motivaciones vitales, individuales, sociales y profesionales”²⁴⁸. Al no reconocer los anteriores aspectos en el estudiante el maestro no podrá hablar que desarrolla una verdadera enseñanza en el aula, puesto que él no enseña a entes abstractos sino a personas individuales que poseen un conocimiento previo del tema de la enseñanza, expectativas frente al conocimiento y frente a su formación y su experiencia de aprendizaje es particular y no universal. No todos aprenden a la misma vez y con la misma intensidad y ritmo puesto que la experiencia de aprendizaje depende de la acción mental individual que posea cada uno.

En el momento en que el maestro identifica a sus alumnos y reconoce sus limitaciones y recursividad individual, ya puede diseñar la enseñanza, servir de

²⁴⁸ *Ibíd.*, p. 92.

traductor del tema al lenguaje de requerido para sus estudiantes, planear y secuenciar actividades, experiencias, estímulos y retos que permitan al alumno individualmente y con la confrontación con el grupo cuestionar sus propias ideas y abrir su horizonte de conocimiento, confiado en su propia acción y en su propia reflexión. Para Flórez:

“el profesor es un diseñador de ayudas oportunas, de preguntas y cuestionamientos que generen el conflicto cognitivo, de secuencias de pasos previsibles y de mapas de caminos posibles en los que el alumno probablemente encontrará encrucijadas y tomará decisiones más o menos plausibles que el profesor necesita reconocer, no para reemplazar al alumno en su búsqueda sino para darle la mano cuando se encuentre en un callejón sin salida”²⁴⁹.

De esta forma es el mismo estudiante quien construye el conocimiento de la ciencia y la cultura en interacción con los otros y de la orientación del maestro que encauza y motiva este proceso.

Para Flórez:

“el condicionamiento histórico de los estudiantes (Individualizar la enseñanza) tiene que atender el maestro si quiere cumplir adecuadamente su tarea de intérprete, su tarea de traductor, de mediador entre la dinámica cognitiva del aprendiz y la dinámica de la ciencia y la cultura, sin olvidar que ambos, maestro y alumno, son efecto de ese torrente cultural”²⁵⁰.

Este requisito como ya se había mencionado antes, identifica tanto la importancia esencial de reconocer al estudiante como una persona única diferente a los demás y que tanto el maestro como el estudiante hacen parte de toda una experiencia cultural que los determina y que no se puede ignorar a la de desarrollar la enseñanza.

²⁴⁹ *Ibíd.*, p. 94.

²⁵⁰ *Ibíd.*, p. 231.

El autor menciona una característica que diferencia la labor de un pedagogo de un psicólogo: “el acuerdo que se produce con los alumnos es alrededor de la cosa objeto de estudio, no con ellos en cuanto individualidades, y su tarea esencial para facilitar el acuerdo es contribuir a que el texto (y/o la cosa) y ellos hablen un lenguaje común”²⁵¹. El maestro debe acercar al alumno al conocimiento científico y cultural, por ello su tarea primera es la de traductor entre el horizonte lingüístico de los estudiantes y el horizonte lingüístico del objeto de estudio. Flórez encuentra aquí un objeto de investigación pedagógica que potenciaría la calidad de la enseñanza.

Cuando los estudiantes comprenden el texto o acontecimiento, en su propio lenguaje gracias a la traducción interpretativa realizada por su maestro, comienza la verdadera conversación del grupo con el texto; el maestro debe cumplir el rol de coordinar este diálogo entre los estudiantes en esa búsqueda del acuerdo con la cosa que dice el texto ya traducido. La coordinación del maestro de la conversación “no le concede ningún privilegio a sus opiniones personales sobre el tema, sino sólo a su capacidad de mantener abiertas las preguntas, a su arte de preguntar que facilite a los estudiantes el esfuerzo de pensar dialécticamente”²⁵². Aquí se pone en juego actividad inteligente del maestro, en la habilidad de plantear preguntas y de generar situaciones problemas que no se alejen de la realidad que vive y rodea al estudiante.

Una dificultad que se puede presentar en este tipo de actividad radica en la absorción que el maestro realiza de la capacidad comprensiva del estudiante. “Cuando la relación maestro-alumno se estructura como una relación entre el que sabe frente al que no sabe, semejante desigualdad de la relación pedagógica no

²⁵¹ *Ibíd.*, p. 253.

²⁵² *Ibíd.*, p. 254.

se equilibra utilizando tácticas o técnicas de dinámica de grupo, etc. Y es obvio que semejante desequilibrio no lo generó por sí mismo el maestro; obedece seguramente a conveniencias e intereses sociales²⁵³. Lo que se pone aquí de manifiesto es la imposibilidad de que el maestro entre efectivamente en una conversación de tú a tú con los estudiantes. No hay posibilidad de diálogo, cuando el maestro en medio de su supuesta sabiduría no espera ganar nada de él, al menos nada nuevo en cuanto a la comprensión de aquello sobre lo que se habla; cómo preguntar si no sabe lo que ignora, y su intervención a la hora de encausar la es meramente “didáctica”, para que los estudiantes se beneficien y aprendan. En este caso según Flórez:

“el maestro no acepta, no está interesado en meterse como uno más en la discusión, no se somete al riesgo de lo que resulte de ella no coincida exactamente con sus opiniones y su toma de partido que ha proclamado ex cátedra; no suspende la rigidez de sus prejuicios, no pregunta. Y en el fondo este maestro que no posee el arte de preguntar, difícilmente podrá contribuir a que sus alumnos piensen y se formen a sí mismos en autonomía y la comprensión inteligente”²⁵⁴.

Si el maestro no está dispuesto como se dijo inicialmente, a bajarse del pedestal de poseedor del conocimiento absoluto y no acepta establecer con sus estudiantes una comunicación que posibilite nuevos interrogantes sobre el tema objeto de la enseñanza, cómo pretender que éstos se inicien y motiven por seguir avanzando en el conocimiento, si quien supuestamente es un constante investigador no estimula ni se involucra con sus estudiantes en esta búsqueda creativa, como conocedor de las características propias del contexto cognoscitivo, lingüístico y socio cultural del grupo de alumnos.

²⁵³ *Ibíd.*, p. 255

²⁵⁴ *Ibíd.*, p. 255

5.2 RELACIÓN TEORÍA-PRÁCTICA PEDAGÓGICA

5.2.1 Obstáculos en el desarrollo actual de la pedagogía en relación con la teoría y práctica pedagógica. Flórez argumenta que a pesar que la pedagogía ha avanzado como disciplina en las últimas décadas, el obstáculo más sobresaliente está representado por esta paradoja crítica, cuyos polos son teoría y práctica, y cuya relación mutua mantiene la disciplina pedagógica en crisis, básicamente por tres razones:

- En primer lugar porque entre los profesionales de la pedagogía, que se supone son los educadores, y con mayor razón entre los estudiantes, no existe demarcación clara entre teoría y práctica pedagógica. Lo que supuestamente hace bien el maestro es considerado como “pedagógico”. Pero cuando lo hace mal, entonces se dice que lo realizado es antipedagógico. La justificación que aduce el maestro ante esta situación es que en teoría todo suena muy bonito pero en la práctica es imposible de llevar a cabo. Según lo anterior la teoría es considerada como lo ideal, lo especulativo, mientras que la práctica es concebida como lo real, lo concreto, lo verdadero que sucede en el aula (relación nivel teórico con el nivel empírico).²⁵⁵

El autor concluye que si los maestros no tienen claro la diferencia entre su ejercicio práctico y cotidiano de los conceptos y teorías pedagógicas, quedan sumergidos fácilmente en un activismo rutinario y de sentido común

²⁵⁵ Véase Miriam Noemí Torres Carreño, *Constructivismo y educación*, mimeo, Ed. University of New Mexico, 1991 (trad. De Félix Bustos, Bogotá, 1992).

que no contribuye a que la pedagogía avance como disciplina puesto que no genera conceptos ni experiencias nuevas.²⁵⁶

- La segunda razón es que si los maestros no son los que garantizan la diferencia entre teoría pedagógica y su práctica de enseñanza, la sociedad general mucho menos lo podrá hacer.

“Una sociedad desconcertada desde sus gobernantes por la mediocridad de la enseñanza impartida por normalistas y licenciados y agobiada por la falta de recursos económicos para educación, terminaría tomando decisiones confusas como entregarle nuestros hijos y el futuro de la nación a cualquier profesional desempleado dispuesto a desempeñarse en un oficio para el cual nunca se preparó.”²⁵⁷.

Según Flórez, para enseñar mal, cualquier profesional puede hacerlo, incluso si es licenciado en educación. Pero si no fuera licenciado la distancia de este profesional frente a la pedagogía sería mayor, a menos que entienda la necesidad y obtenga la oportunidad de formarse en forma intensiva sobre los problemas, métodos y conceptos de la pedagogía, que le permitan comprender y mejorar la enseñanza de la disciplina de la que es experto (relación entre conceptos, teoría y enseñanza). Mientras esto ocurre, la pedagogía puede estancarse en su desarrollo como disciplina, al esperar que profesores inexpertos experimenten sin conceptos pedagógicos.

- La tercera razón, asociada a la anterior, es el prejuicio que sustenta a la pedagogía tradicionalista que predomina en nuestras escuelas, colegios y facultades universitarias, según el cual “basta con conocer algo para enseñarlo”. A lo anterior el autor expresa que nadie tiene la libertad para enseñar mal; pues para realizar con calidad una de las actividades

²⁵⁶ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 18.

²⁵⁷ *Ibíd.*, p. 18.

humanas más complejas, como es la enseñanza, se requiere dominar ciertas teorías y conceptos pedagógicos. Al referirse a la educación de los niños, Flórez dice que esta carencia pedagógica es aún más preocupante. Como se expresó en otros capítulos sin teoría pedagógica no hay práctica pedagógica y mucho menos posibilidad de desarrollo de la pedagogía como disciplina.²⁵⁸

Con las anteriores razones expuestas por el autor, es más fácil entender cómo en la educación semejante divorcio estructural entre teoría y práctica puede ser un síntoma de la ausencia de teoría pedagógica en el proceso real de la enseñanza. Si este proceso real no esté orientado por la teoría pedagógica no podrá avanzar, ya que lo que se confronta racionalmente son enunciados con enunciados; ¿cómo pretende una práctica descalificar a otra, o contradecirla y tratar de superarla sin teoría? Para Flórez, ni siquiera el concepto de práctica pedagógica puede definirse válida e intersubjetivamente sin teoría, pues no habría fundamentos para hacerlo, a no ser que la definiéramos como un agregado de cosas y actividades. Seguidamente el autor afirma: “Y si no hay acuerdo sobre los linderos del campo de fenómenos que pretendemos estudiar (qué es observable y qué no es observable para la pedagogía), se desmoronaría automáticamente la hipótesis deseable de que la pedagogía llegase a ser una disciplina rigurosa y válida, pues ni siquiera podríamos construir un lenguaje común intersubjetivo”²⁵⁹. Esto es un camino que apenas se está construyendo o que se debe de construir, porque en la actualidad la relación entre teoría y práctica pedagógica no es clara, no existe una articulación entre lo conceptual y lo empírico que termine con este divorcio estructural y que permita el progreso de la pedagogía.

²⁵⁸ *Ibíd.*, p. 19.

²⁵⁹ *Ibíd.*, p. 19-20.

Flórez hace una aclaración que “habría que diferenciar la historia de la pedagogía de la historia de lo que han hecho tradicionalmente los maestros en las escuelas, pues sus prácticas no reflejan ni aplican necesariamente la teoría pedagógica vigente”²⁶⁰. Si Determináramos la pedagogía contemporánea por las prácticas que actualmente realizan los maestros en la mayoría de las escuelas, nos sorprenderíamos al no encontrar diferencia con la pedagogía desarrollada desde el siglo XVII. Es más el autor expresa que no hay por qué juzgar el avance de la disciplina pedagógica por la calidad del ejercicio de los funcionarios nombrados para desempeñarse como maestros (independientemente de la teoría o modelo pedagógico que sepan o profesen). En este aspecto falta más claridad por parte de Rafael Flórez para justificar este aspecto.

5.3 LA ENSEÑABILIDAD COMO CONCEPTO PEDAGÓGICO

5.3.1 El contexto de la enseñabilidad. En su obra “Hacia una pedagogía del conocimiento”, Flórez hace una reflexión de la mano de Kuhn sobre el problema de la epistemología clásica: la oposición entre el contexto de descubrimiento y el de justificación²⁶¹. Según Flórez, al concebir que la ciencia tiene en oposición ambos contextos, la enseñanza se consideraría sólo como transmisionista, en cuanto se ocupara solamente de los resultados y no del proceso, tal concepción sería contraria a su propuesta en la que lo que genera el “proceso” sobresale sobre el resultado. Esta reflexión de los “contextos” lleva al autor a plantear un tercer contexto, el “contexto de enseñanza”.

²⁶⁰ *Ibíd.*, p. 20.

²⁶¹ GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe. “Hacia una pedagogía del conocimiento” En: *Revista Educación y Pedagogía*, vol. 6 No.12-13, Medellín. Universidad de Antioquia, 1994-1995. p. 342

En el análisis realizado por Juan Felipe Garcés sobre la obra “Hacia una Pedagogía del conocimiento”²⁶² hace referencia a cómo Flórez concibe este tercer contexto, originado en la necesidad de la ciencia de extenderse y reproducirse también lo llama la hipótesis de la “enseñabilidad de las ciencias”. Garcés comenta que este contexto de enseñanza que defiende Flórez, lo ubica no como un complementario al contexto de descubrimiento, sino como elemento esencial en el proceso mismo de la ciencia; no tiene reparo en ubicarlo como elemento esencial del “estatus epistemológico”. Para Flórez, partiendo del hecho discursivo de la comunicabilidad necesaria de los resultados de la ciencia, en el doble nivel de especialistas y profanos, se funda la hipótesis de la “enseñabilidad”. Dice:

“La formulación de una explicación científica conforma la estructura del saber científico, su funcionamiento y los modos de organización del mismo saber, desde el mismo momento en que esté concebido por el investigador para ser compartido intersubjetivamente. La comunicabilidad del saber no es consecuencia sino condición de su producción, y cada disciplina podría caracterizarse por las formas de comunicación al interior de cada comunidad científica.”²⁶³

Este tercer nivel de la enseñabilidad de las ciencias, surge de la necesidad de la ciencia de abrirse y de ser reconocida frente a una comunidad que espera que sus resultados sean válidos y puedan aportar al desarrollo general de la sociedad.

Rafael Flórez define la enseñabilidad como una característica derivada del estatuto epistemológico de cada ciencia o disciplina en relación a sus rasgos de racionalidad y de sintaxis, de contenido teórico y experiencial, que distingue el abordaje de sus problemas y condiciona específicamente la manera como cada disciplina, puede o debe enseñarse²⁶⁴. No toda ciencia o disciplina científica se enseña de igual manera a las demás, cada una tiene una forma particular de ser

²⁶² *Ibíd.*, p. 343

²⁶³ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá. Mc Graw-Hill, 1994. p. 77.

²⁶⁴ *Ibíd.*, p. 188.

abordada y le corresponde al maestro, dominar la forma de comunicación de cada una de ellas según su especialidad.

Argumenta el autor, que partiendo del hecho de que hasta ahora no hay evidencia de que la actividad cognoscitiva del sujeto individual sea idéntica a la lógica del desarrollo científico, expresa que esta diferencia abre:

“la posibilidad del espacio para que una disciplina científica descubra las condiciones y regularidades que presiden el acercamiento e integración en que tales procesos en un mismo sujeto aprendiz (sea individual o grupal, adulto o en periodo de maduración) y mediante una misma acción sistemática que podemos continuar llamando “enseñanza”, tal disciplina no sería otra que la pedagógica”²⁶⁵.

Por tal motivo propone como base de la reflexión pedagógica contemporánea a la hipótesis epistemológica sobre la enseñabilidad de la ciencias, que se proyecta al interior de la ciencia desde la necesidad de la comunidad científica de reproducirse, de ampliar y prolongar su empresa social de búsqueda en las nuevas generaciones de investigadores, y de difundir sus conocimientos a través de la comunicación y enseñanza de sus resultados logrados desde su paradigma. Este “contexto de enseñanza” es una respuesta cultural que termina incidiendo sobre la estructura misma de los nuevos conocimientos y afectando el proceso de elaboración y formulación de los proyectos y de los informes de investigación. Este contexto atraviesa todo el proceso de formación de una ciencia.²⁶⁶

La tesis de la enseñabilidad de las ciencias se funda en que “...el estilo de la enseñanza propia de cada época termina incidiendo en las maneras como los conocimientos se objetivan y se formulan en las ciencias, de modo que podremos esperar que al menos análogamente los conocimientos se estructuren y formulen

²⁶⁵ *Ibíd.*, p. 75

²⁶⁶ *Ibíd.*, p. 76

según el contexto de la enseñanza de cada época.”²⁶⁷ El autor enfatiza la incidencia del contexto de la enseñanza de cada época en la formulación y comunicación del conocimiento dentro de las comunidades científicas. Para el autor, tampoco escapan a esta condición los protocolos de circulación científica tales como los “abstracts”, los artículos para revistas especializadas, los libros, las ponencias para los simposios y congresos, etc., que elaboran los científicos. En esta apropiación del conocimiento científico por parte de los estudiantes, el maestro cumple la tarea inicial de traducir a su grupo concreto e históricamente situado de alumnos la formulación abstracta, general y lingüísticamente restringida de los conocimientos científicos, pues este tipo de texto no es asimilable directamente por los estudiantes, debido a la falta de un lenguaje común para su comunicación entre ellos.²⁶⁸

Una de las ventajas que Flórez encuentra en su tesis sobre la enseñabilidad es que:

“muestra el carácter absurdo del paralelismo distante y asintónico entre ciencias y pedagogía, y las consecuencias y falencias en la formación de los profesores tanto de ciencias como de pedagogía en la educación universitaria y en la secundaria. Pero el rendimiento teórico sería también notable en la medida que se abren posibilidades de comprender mejor lo que es la enseñanza de las ciencias como objeto de la pedagogía, sobre todo la conclusión nada pesimista de que, ya no es la pedagogía la que requiere de las ciencias para darle contenido a su formalismo metodologista, sino que las ciencias al estructurarse internamente según un tercer contexto, -el de la enseñanza, además del contexto de justificación y el descubrimiento reconocidos desde Reichenbach fundamentan no sólo su enseñabilidad sino que incluso requieren de la pedagogía para comprenderse y presentarse mejor a sí mismas.”²⁶⁹

De acuerdo a lo anterior no habría una formación completa de las ciencias, sin que haya una reflexión pedagógica que la apoye, aunque lo que importe a los

²⁶⁷ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. “El optimismo de la Pedagogía”. En: Revista Educación y Pedagogía, vol.2 No.5, Medellín, Universidad de Antioquia, 1991. p. 38.

²⁶⁸ *Ibíd.*, pp. 38-39.

²⁶⁹ *Ibíd.*, p. 39-40

científicos no sea la formación de “iniciados”, ni la enseñanza de las ciencias en las escuelas sino el desarrollo de su respectiva ciencia. Más que ese carácter absurdo del paralelismo distante y asintónico entre ciencias y pedagogía, se esperaría como consecuencia de la enseñabilidad más bien una convergencia “natural” entre ambas.

Una de las dificultades que encuentra Flórez en la construcción de la pedagogía como disciplina científica, es cuando algunos pensadores dudan que se pueda verdaderamente enseñar algo a alguien. O que las ciencias puedan ser enseñadas. Ante esta dificultad, afirma:

“Esta última cuestión de origen irracionalista es tan científica nefasta para la posibilidad de construir una pedagogía científica como la de nuestros especialistas y profesores universitarios que despectivamente consideran la pedagogía como una ayuda metodológica conveniente sólo para niños, para enseñar nociones y datos elementales, pero para la enseñanza de las ciencias propiamente, la pedagogía sería un obstáculo, o simplemente no se necesitaría: lo que los alumnos necesitan es estudiar más. Naturalmente que este prejuicio científicista en contra de la pedagogía lo vienen asimilando nuestros licenciados en ciencias humanas y sociales bajo la imagen de que la pedagogía y las ciencias funcionan como el agua y el aceite; esto es frecuentemente reforzado con el prejuicio irracionalista de que los procesos superiores de pensamiento y de la investigación no pueden ser objeto ni propósito alguno de la enseñanza –por principio- menos aun en nuestro país subdesarrollado y dependiente...”²⁷⁰

En lo anterior, se puede observar como van de la mano el pesimismo antipedagógico con la prepotencia científicista de nuestros especialistas mal llamados profesores. Bajo la sombra de ambos prejuicios es como las facultades de educación forman a los maestros.²⁷¹ Este tipo de formación de maestros limita la misma formación de los educadores y de sus estudiantes, y también obstaculizan el desarrollo de las ciencias y de la propia pedagogía.

²⁷⁰ *Ibíd.*, p. 37.

²⁷¹ *Ibíd.*, p. 37-38.

La enseñanza de las ciencias, encuentra obstáculos tanto en los propios maestros como en las instituciones que los forman, las cuales ofrecen capacitaciones de tipo instrumental, que no permiten que los maestros se especialicen un área específica del conocimiento sino que abarca todas.

Ante la anterior dificultad, José Fernando Ocampo propone que el maestro debe ser formado en una ciencia y no abarcar todas las ciencias para constituirse en el maestro “todero”, que enseña desde el inglés hasta las matemáticas²⁷². Lastimosamente es lo que actualmente se observa en escuelas y demás instituciones educativas, maestros que no dominan la ciencia que enseñan, sino cierta porción de todas las áreas; maestros que dictan áreas para las cuales no fueron formados; profesionales que ingresaron al sistema educativo porque no encontraron empleo en sus respectivas profesiones y vieron en la educación una oportunidad de trabajo; entre otras situaciones que dificultan la enseñanza de las ciencias.

La pedagogía va más allá que las otras ciencias en la definición de sus criterios de verdad, según afirma Flórez:

“su trabajo teórico no puede reducirse a entender el proceso inmediato de la enseñanza, sino que además abarca la tarea más compleja de evaluar qué tanto aporta la apropiación de determinado saber a la formación humana del estudiante. Porque, a largo plazo, lo que queda de la enseñanza es la formación. Lo que salva la enseñanza de la rutina del tiempo y del olvido es la formación; ella es el grado de humanización que se logra a través de los objetivos particulares de enseñanza”²⁷³.

Esta convicción, para Flórez de que desde la enseñanza queda algo, es el presupuesto fundador de su optimismo pedagógico, sin el cual la misma

²⁷² OCAMPO, José Fernando. La enseñanza de las Ciencias naturales en la educación primaria y secundaria. En: Educación y Cultura. N° 17, CEID-FECODE, Santafé de Bogotá, 1989, p. 8

²⁷³ FLÓREZ OCHOA, Rafael. “El optimismo de la pedagogía”. En: Educación y Pedagogía, vol.2 No.5, Medellín. Universidad de Antioquia, 1990-1991. p.42.

enseñanza no existiría.²⁷⁴ Frente a esta afirmación, cabe preguntarse si la formación es objetivo para las ciencias que se enseñan, o es sólo un principio para la pedagogía

No es objetivo de la ciencia la formación. La formación es un concepto propio de las ciencias humanas. A la ciencia le interesa como se construye y produce el conocimiento y la formación de nuevos iniciados que ayuden en su avance científico, pero no en el sentido en el que lo trabaja Flórez.

Para Humberto Caicedo, la enseñanza de las ciencias contribuye a una formación científica, en la medida en que el maestro oriente a los estudiantes hacia construcción de conceptos y significados a través de un aprendizaje significativo, que posibilite la reflexión, la movilización del pensamiento y que le de sentido a la experiencia²⁷⁵. Esta afirmación puede contribuir a los planteamientos de Flórez, de lograr con la enseñanza la formación del estudiante en la apropiación del saber científico, si el maestro domina el saber científico que enseña y las formas de comunicación propio de esa ciencia particular, además de partir de los conocimientos previos de sus alumnos, de saber potenciar las habilidades de pensamiento partiendo de problemas reales propios de la comunidad a la cual se dirige, que privilegie los procesos de aprendizaje por encima de los resultados, etc.

Tamayo²⁷⁶ y Orrego²⁷⁷, proponen que considerar la educación en ciencias como una ciencia en proceso de consolidación plantea exigencias tanto teóricas como

²⁷⁴ *Ibíd.*, p. 42.

²⁷⁵ CAICEDO L, Humberto. "Tendencias en la investigación sobre la enseñanza de las Ciencias". En: Revista Educación y Cultura. N° 19, CEID-FECODE, Santafé de Bogotá, 1989, p. 15.

²⁷⁶ Óscar Eugenio Tamayo A. Profesor de la Universidad de Caldas y de la Universidad Autónoma de Manizales.

metodológicas. El trabajo de estos dos autores se centra en las primeras, realizando el siguiente recorrido:

“en primer lugar, partir de las reflexiones originadas desde los campos de la historia y la epistemología de las ciencias en torno a los procesos seguidos para la construcción del conocimiento científico. Ubicar esta reflexión en el aula de clase, y en la integración con aportes desde la sociología y la psicología, nos permite delimitar el dominio de la naturaleza de la ciencia (N de C) (Gess-Newsome, 1999 McComas, 1998; McComas y Olson, 1998), aspecto central para la educación en ciencias. En segundo lugar, haremos referencia a la delimitación de otro dominio, el del contenido pedagógico del conocimiento (CPC) (Shulman, 1986), el cual tiene como principal función identificar aquel conocimiento necesario para la enseñanza.”²⁷⁸

Los anteriores autores, proponen dos dominios a nivel de las exigencias teóricas de la educación en ciencias, retomando aportes de la historia y la epistemología de la ciencia y de la pedagogía. El establecimiento de los límites teóricos de ésta, posibilita la elaboración de un marco teórico que permite lograr mejores comprensiones de lo que sucede en el aula en cuanto a la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias.

Al igual que Flórez, Tamayo y Orrego conciben la ciencia como un producto cultural que influye en la vida de todas las personas. Ven con preocupación, la poca comprensión de cómo opera la ciencia por parte de las personas que tienen la labor de participar en el diseño, ejecución y evaluación de políticas orientadas a lograr avances en cuanto a las relaciones entre la ciencias, la tecnología, la sociedad y el desarrollo²⁷⁹.

²⁷⁷ Mary Orrego C. Profesora Universidad Autónoma de Manizales.

²⁷⁸ TAMAYO A., Óscar., ORREGO, Mary. “Aportes de la naturaleza de la ciencia y del contenido pedagógico del conocimiento para el campo conceptual de la educación en ciencias”. En: Educación y Pedagogía, vol. XVII No.43, Medellín. Universidad de Antioquia, SEPTIEMBRE- DICIEMBRE DE 2005. p.13.

²⁷⁹ *Ibíd.*, p. 13.

A diferencia de Flórez, estos autores hablan de enseñanza y aprendizaje de la ciencia, pues flórez se centra en hablar de la enseñanza de las ciencias, convirtiéndose el término enseñanza y aprendizaje de las ciencias en un concepto más amplio para el trabajo conceptual.

Estos autores convergen con Flórez en que para asumir la enseñanza en ciencias es necesario pensar en por qué, cuándo, dónde y cómo hacerlo. Tamayo y Orrego afirman sobre la educación en ciencias:

“La educación en ciencias debe aportar, en forma decidida, a la apropiación crítica del conocimiento científico y a la generación de nuevas condiciones y mecanismos que promuevan la formación de nuevas actitudes hacia la ciencia y hacia el trabajo científico. La educación en ciencias, inscrita en esta nueva dinámica cultural, nos reta a pensar nuevas propuestas curriculares en las que se reflexione acerca de las relaciones entre la ciencia y su conocimiento público (Fensham y Harlem, 1999), acerca del logro de una mejor comprensión pública de la ciencia (Vos y Reiding, 1999; Cross, 1999) y del desarrollo de habilidades para la toma de decisiones relacionadas con problemas socio-científicos (Patronis, Potari y Spiliyopoulos, 1999)²⁸⁰.”

Esta concepción de educación en ciencias posibilita un trabajo más reflexivo sobre la ciencia y el que-hacer científico en el aula de clase, en función de preguntas como: ¿qué es la ciencia? ¿Cómo se trabaja científicamente? ¿Cómo actúan los científicos como grupo social? ¿Cómo se comporta la sociedad frente a los desafíos científicos? ¿Qué, de hacer algo, diferencia la ciencia de otras actividades humanas? ¿Cómo son inventadas o descubiertas las ideas? ¿Cómo se logra el consenso en la comunidad científica?²⁸¹

Según los autores, las respuestas a las anteriores preguntas y a otras que surjan, delimitan la funcionalidad de la naturaleza de la ciencia en relación a diferentes aspectos como: la evolución del conocimiento científico, la comprensión y el interés hacia la ciencia, la toma de decisiones frente al conocimiento científico, la

²⁸⁰ *Ibíd.*, p. 14.

²⁸¹ *Ibíd.*, p. 14.

reducción de la ansiedad de la enseñanza y la cualificación de los procesos de enseñanza aprendizaje. En esta delimitación de la naturaleza de la ciencia, convergen diversos campos como la historia y la filosofía de la ciencia, la sociología de la ciencia y la psicología de la ciencia, todos ellos sirven como guía para que los maestros describan en forma adecuada las funciones, procesos y límites de la ciencia a sus estudiantes, convirtiendo el aula de ciencias en “un espacio en el que se hace un tipo de ciencia: la ciencia escolar”²⁸².

Este trabajo se convierte en una labor más dinámica de la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias, porque permite una mayor comprensión de las ciencias, posibilitando al estudiante emplear su conocimiento en la resolución de problemas cotidianos.

Para lograr lo anterior, implica ofrecer espacios de reflexión a los estudiantes donde se reconozca que la ciencia no está constituida por verdades irrefutables, sino buscar la comprensión de las ideas científicas, conocer sus alcances y limitaciones y reconocer que todo esta en proceso de evolución y cambio²⁸³.

Otro aspecto importante en el artículo de Tamayo y Orrego, son los vínculos establecidos entre el conocimiento de la naturaleza de la ciencia y la habilidad de los profesores para implementar modelos de cambio y evolución conceptual²⁸⁴ en el aula. En este aspecto cabe preguntarse si el cambio conceptual que se pretende alcanzar en el estudiante de sus conceptos previos a conceptos

²⁸² *Ibíd.*, p. 15.

²⁸³ *Ibíd.*, p. 16.

²⁸⁴ La evolución conceptual, desde la perspectiva cognoscitiva, considera, en primer lugar, la existencia de ideas en los estudiantes, las cuales se caracterizan por ser relativamente coherentes, comunes en distintos contextos culturales y difíciles de cambiar; en segundo lugar, la existencia del conocimiento científico. Estas dos formas de conocer definen diferentes formas de concebir el cambio conceptual (Pozo, 1999; Thagard, 1992)

científicos, realmente garantiza el aprendizaje de las ciencias; además es importante cuestionar la labor de maestro en este aspecto porque es él quien a partir de su vivencia con la ciencia que enseña, según sus propios criterios, selecciona las estrategias para llevar a cabo este proceso de aprendizaje en sus estudiantes; o como plantean estos autores si en este trabajo hay construcción de significados relacionados con el mundo natural, como aporte al papel del descubrimiento o de la construcción en los procesos de aprendizaje de las ciencias.

El otro dominio básico para la educación en ciencias propuesto por Tamayo y Orrego, es el dominio del contenido pedagógico del conocimiento (Shulman 1986) que representa el establecimiento de nuevas relaciones entre los contenidos específicos objeto de la enseñanza, la pedagogía y la didáctica, en función de lograr una comprensión efectiva de la educación en ciencias.

El trabajo de Tamayo y Orrego, posee aspectos muy interesantes que se relacionan con la propuesta de Flórez, pero realizan un trabajo más profundo y abarcante al tener en cuenta los aportes de otros campos de conocimiento distintos a la pedagogía que es necesario recontextualizar en el campo de la pedagogía.

5.3.2 La enseñabilidad de las ciencias y su relación con la labor del científico y del maestro. Surge también, de la enseñabilidad de la ciencia una similitud entre el oficio del maestro y la labor del científico, en cuanto:

“... el científico desmenuza su explicación, la desagrega lógicamente y la reorganiza de manera presentable y convincente, tal como lo haría cualquier profesor en el proceso de enseñanza ante un grupo promedio y abstracto de alumnos, para el cual plantea analíticamente una cierta dosificación de conocimientos previendo a la vez la

*secuencia y concatenación con que habrán de transmitirse en forma persuasiva y coherente.*²⁸⁵

Sin embargo, advierte Flórez, que no hay que confundir la enseñabilidad de una ciencia con su enseñanza ni tampoco con la pedagogía,

*“...pues la hipótesis epistemológica sobre una pedagogización implícita del saber científico contemporáneo, desde la producción del mismo, se refiere a una pedagogización formal y abstracta (no hay grupo de alumnos específico y concreto) que convierte al interlocutor también en sujeto abstracto al que se le asigna también un lugar, perspectivas y dudas previstas en el sistema teórico frente al cual se coloca como aprendiz.”*²⁸⁶

Esta relación entre el científico y el maestro propuesto por Flórez contrasta con los intereses de cada uno puesto que en las presentaciones del científico predomina el rigor analítico y la solidez de los diseños y procedimientos experimentales; en cambio en el maestro interesa la inteligibilidad de los contenidos y los conceptos, aún sacrificando si fuera el caso el rigor demostrativo minucioso o los finos detalles experimentales. Al científico le interesa demostrar el detalle, al maestro le interesa explicar lo esencial.

Para Flórez el “contexto de la enseñabilidad” implícito en la producción científica sería el fundamento para la comunicación aunque sea con los científicos de su misma comunidad científica que se dedican al estudio de otros interrogantes particulares. La objetivación de su descubrimiento no es ajena al efecto de comunicación que se propone lograr²⁸⁷, es decir, “las reglas internas de comunicación de cada saber específico.”²⁸⁸ Cabe mencionar que cada ciencia

²⁸⁵ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Santafé de Bogotá. Mc Graw-Hill, 1994. p. 77.

²⁸⁶ *Ibíd.*, p. 79.

²⁸⁷ *Ibíd.*, p. 80

²⁸⁸ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. “El optimismo de la Pedagogía”. En: Revista Educación y Pedagogía, vol.2 No.5, Medellín, Universidad de Antioquia, 1991. p. 38

tiene su propia forma de comunicación al interior de ella, característica necesaria para su desarrollo.

Flórez plantea que probablemente la enseñabilidad de la ciencias, desconocida para los profesores, sea el punto de partida para la enseñanza de las ciencias en las universidades y para la constitución de la didáctica especial para cada ciencia, ya no de manera formal y abstracta sino desde las necesidades y características culturales y de lenguaje de los alumnos como sujetos cognoscentes activos y concretos.²⁸⁹

Es necesario que el maestro de ciencias domine la estructura interna y la forma de producción del conocimiento, más allá del dominio de conceptos, teorías y aplicaciones de la ciencia, según lo afirma Flórez. De acuerdo a lo anterior, Eduardo Castillo en su tesis sobre la obra Pedagógica del profesor Rafael Flórez Ochoa realiza una reflexión al respecto:

“Según esta forma de ver la enseñabilidad queda la impresión de que para Rafael Flórez el maestro de ciencias previamente debe ser un científico, pero son acaso diferentes los problemas y los propósitos de la didáctica especial asumidos por el maestro, con respecto a los problemas y propósitos de la ciencia asumidos por el científico?, ¿se puede esperar una “mejor” enseñanza a partir del artículo científico y el experimento riguroso que a partir de los libros de texto y de las prácticas de laboratorio?”²⁹⁰

Estos interrogantes son válidos en la medida que permiten hacer una reflexión sobre la labor docente en relación con la del científico, aunque el maestro no es un “científico” debería actuar con la rigurosidad de éste para acercar y motivar a los estudiantes en la interpretación y producción de conocimiento científico.

²⁸⁹ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Santafé de Bogotá. Mc Graw-Hill, 1994. p. 80

²⁹⁰ CASTILLO GONZALES, Eduardo. La obra pedagógica del profesor Rafael Flórez Ochoa. Universidad de Antioquia, 1997. p. 36-37.

Eduardo Castillo resalta dos énfasis distintos hechos por Rafael Flórez al referirse a la enseñabilidad, en el artículo *“El Optimismo de la Pedagogía”*²⁹¹ habla que los conocimientos se objetivan y se formulan según el estilo de la enseñanza propio de cada época, dando así la impresión de que la práctica cotidiana de la escuela determina en buena medida la formulación de los contenidos científicos; sin embargo, en el libro *“hacia una pedagogía del conocimiento”*, insiste en la necesidad de articulación del contexto de enseñabilidad de cada ciencia con las posibilidades y condiciones de apropiación creativa del grupo concreto de aprendices, articulación que le correspondería a la pedagogía²⁹². Es decir, que en el primer sentido la relación entre la ciencia y la enseñanza es intrínseca e inherente a formulación de los conocimientos científicos, en el segundo sentido esa relación requiere de los buenos oficios de la pedagogía, en cuanto reflexión sobre las condiciones de enseñabilidad de cada saber y sobre los obstáculos epistemológicos que se oponen a su aprendizaje.

Flórez encuentra en las afirmaciones de Kuhn sobre los paradigmas científicos que “la actividad misma de investigación ordinaria en la solución de problemas nuevos se desarrolla a la manera como los estudiantes de ciencias aprenden a solucionar los problemas típicos propuestos al final de su libro de texto”.²⁹³ Convergen a favor de la enseñabilidad, puesto que “...sólo que en la medida en que el aprendizaje “por descubrimiento” en la solución de problemas por parte de los estudiantes se asemeje como cree Kuhn, a la actividad investigativa normal de los científicos, se reforzaría con otro argumento más la hipótesis de que la enseñabilidad no es ajena sino constitutiva del proceso mismo de producción

²⁹¹ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. “El optimismo de la Pedagogía”. En: Revista Educación y Pedagogía, vol.2 No.5, Medellín, Universidad de Antioquia, 1991. p. 38

²⁹² FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. *Hacia una Pedagogía del Conocimiento*. Santafé de Bogotá. Mc Graw-Hill, 1994. p. 85

²⁹³ *Ibíd.*, p. 83.

científica”.²⁹⁴ Aunque para Kuhn no parece evidente que la enseñanza determine la producción científica misma; la manera como los estudiantes de ciencias resuelven los problemas propuestos en los textos, se parece a la forma como los científicos resuelven sus problemas de investigación; además el problema de vinculación de iniciados, o de la enseñanza de la ciencias no es factor primordial en la permanencia de un paradigma o en el nacimiento de otro.

El contexto de la enseñanza deja de ser un contexto externo y sobreañadido a la producción científica, como lo creían algunos científicos o de la mayoría de los educadores centrados únicamente en el cómo enseñar, y se convierte según Flórez:

“en una dimensión que atraviesa el proceso mismo de investigación científica, a instancias de la cultura, a la manera de los sabios de la antigüedad, que producían conocimientos para ser enseñados por ellos mismos, e investigaban enseñando a la manera de la mayéutica socrática, Para el mismo Aristóteles la mayor prueba de sabiduría y de dominio de la ciencia era la capacidad de enseñarla, pues según el sólo lo racional es enseñable, argumentable”²⁹⁵.

No tiene sentido producir conocimiento para sí mismo, si éste no es compartido y reconocido como válido y útil para los demás que se pueden beneficiar de lo producido y sacar de él otros frutos.

Flórez plantea que:

“en el momento en que la investigación tiende a objetivarse, cuando el investigador “entiende” y procede a formular y a exponer intersubjetivamente el movimiento real, es cuando el contexto de la enseñanza deja de ser mero horizonte cultural para convertirse en forma constitutiva y marco de inteligibilidad implícito del resultado mismo de la investigación, de la ciencia real que es la formulada, concretándose así, objetivamente, la enseñabilidad de la misma”²⁹⁶.

²⁹⁴ *Ibíd.*, p. 84.

²⁹⁵ Véase Aristóteles, *Metafísica*, libro 1, Cáp. 1 y 2; *Ética a Nicómano*, libro IV, Cáp. 3, Ed. Sarpe, Madrid, 1985

²⁹⁶ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. *Pedagogía del Conocimiento*. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 90-91.

El maestro tiene que estar muy pendiente de la forma como un conocimiento científico se objetiva, porque de esto depende la forma como ha de traducir y comunicar este conocimiento a los alumnos y la manera de diseñar la enseñanza de una ciencia o disciplina específica.

5.3.3 Condiciones para la enseñabilidad. Flórez establece tres condiciones para la construcción de este concepto, la primera de ellas tiene que ver con el dominio que debe poseer el maestro de la ciencia que se va enseñar, no sólo en sus productos conceptuales, en sus teorías ya formuladas, en sus teoremas y en sus aplicaciones, sino también esencialmente en el dominio de su estructura interna y del proceso de producción de conocimiento; porque es allí donde se apropia de las formas de comunicación del conocimiento que caracterizan a cada ciencia, en particular esa que va enseñar. Si no hay apropiación de esto no podrá pedagogizar, ni enseñar correctamente el contenido esencial de esa ciencia, esta es uno de sus pilares centrales. En ese sentido, la enseñabilidad de cada ciencia depende del dominio que se tenga de las formas de razonamiento y comunicación que caracterizan esa disciplina, ese el primer punto de partida para construir una didáctica específica. El segundo apoyo fundamental para su construcción, está constituido por los principios generales de la pedagogía y de la didáctica. El tercer elemento de apoyo para la construcción de la enseñabilidad tiene en cuenta la estructura mental de cada alumno, tanto a nivel de razonamiento, intereses y actitudes frente al conocimiento.²⁹⁷

5.3.4 Enseñabilidad y pedagogización de los saberes. Para Flórez entender por qué y cómo una ciencia requiere una enseñanza particular no es todavía la

²⁹⁷ Revista Educación y Pedagogía. Universidad de Antioquia Vol.8 N.16 p. 15-16.

solución de los problemas pedagógico-didácticos sin la cual la enseñanza no puede realizarse. El diseño didáctico para una materia específica requiere fundamentarse en al menos tres dominios de conocimiento imprescindibles:

- Las condiciones de enseñabilidad de cada disciplina.
- El enfoque o la teoría pedagógicos que inspiran el proceso.
- La identificación y descripción de las condiciones psicosocioculturales que identifican la mentalidad del alumno respecto de su aprendizaje de la materia y su formación.

Hay que tener claridad en que consiste cada uno de estos tres dominios de conocimiento para no confundirlos entre sí, ni obviar alguno de ellos a la hora de diseñar didácticamente la enseñanza de una disciplina o saber particular. Para el autor no habrá enseñanza verdaderamente formativa si el maestro experto en una disciplina no se ocupa y reflexiona al menos intuitivamente sobre “qué se propone en su enseñanza, cómo sus alumnos crecen y avanzan en su formación, cuáles serán las reglas que presidan su relación con los alumnos, cuáles experiencias y contenidos son más jalonadores e importantes para su desarrollo y con qué técnicas es mejor enseñar cada contenido según su especificidad”²⁹⁸. En estos aspectos, el autor encuentra el enfoque o dominio pedagógico imprescindible para la buena enseñanza.

Flórez concluye que lo más importante de la enseñabilidad como una propiedad derivada del estatuto epistemológico de cada disciplina es que:

²⁹⁸ FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. p. 92.

“sus rasgos de racionalidad, comunicabilidad y orden propios no pueden ser visualizados sino por el pedagogo, como una pauta orientadora, una señal “ejemplar” que le suministra al pedagogo un punto de partida y un apoyo disciplinar específico para romper con sus recetas, métodos y diseños generales y abstractos de la didáctica general convencional, y para diseñar su enseñanza de manera específica, teniendo en cuenta las peculiaridades de cada temática disciplinar y sus repercusiones para el aprendizaje de alumnos concretos”²⁹⁹.

El maestro debe dejar a un lado lo que supone que debe hacer para que el alumno se aproxime al conocimiento científico y apoyarse en la didáctica específica que le corresponde a cada disciplina científica, pues como se dijo anteriormente, cada disciplina científica tiene una forma particular de ser enseñada, que no puede abordarse con la didáctica general, porque tal vez esto no genere los resultados esperados en la formación de los alumnos.

Una de las críticas que realiza Rafael Flórez a los grupos de profesores de ciencias que omiten la pedagogía como orientación de su enseñanza, que incluso antagonizan con ella frecuentemente, lo hacen por desconocimiento e ignorancia. Pero cuando profundizan y experimentan con honestidad sobre la enseñanza, el aprendizaje y su gestión terminan reconociendo la necesidad de una perspectiva formativa a largo plazo, de una perspectiva pedagógica, pues de lo que se trata es de formar personas pensantes, deliberantes y creativas para este proyecto cultural que es vivir y convivir con felicidad, en el cual deben confluír la enseñanza y el aprendizaje de las ciencias³⁰⁰. Es fundamental el papel de la pedagogía cuando no sólo se busca acumular información, hay otros elementos implícitos al ejercer la enseñanza, que como lo propone Rafael Flórez en su propuesta es objetivo de la pedagogía el encauzar al estudiante por el aprendizaje de la producción científica y cultural con miras a su formación como ser autónomo, crítico, racional y transformador de realidades.

²⁹⁹ *Ibíd.*, p. 95.

³⁰⁰ *Ibíd.*, p. 100.

6. A MANERA DE CONCLUSIÓN

Como se mencionó en el primer capítulo, este trabajo de investigación no pretendía dar solución a las problemáticas colombianas actuales en el campo educativo, si no explorar la concepción de Pedagogía en un pedagogo colombiano reconocido como lo es Rafael Flórez Ochoa y a partir de este concepto, indagar las posibilidades de existencia de la pedagogía, de su interioridad y especificidad mediante la tematización de las experiencias que se han generado en torno a ella y a sus conceptos articuladores en la obra de Flórez, de manera que sea posible aportar a la definición de las condiciones de posibilidad del campo conceptual de la pedagogía.

Básicamente la propuesta de Rafael Flórez se constituye en un aporte para el campo conceptual de la pedagogía al presentar de manera sistemática los conceptos y teorías de los grandes pedagogos. Extrae de los diferentes autores aquellos conceptos que son considerados más sobresalientes para pensar sus teorías y que permiten construir un núcleo conceptual esquemático y más esencial alrededor del cual se puede formar mejor a los educadores, si se extrae el núcleo esencial, estructural que permita ir definiendo las relaciones teóricas básicas que constituyen los fundamentos de la pedagogía.

Es claro que la pedagogía no tiene el grado de formalización y sistematización que tiene otras ciencias como la lingüística u otras ciencias en los campos experimentales. La pedagogía necesita adquirir cierto nivel de seriedad y rigor como disciplina coherente, conceptual, que ayude a comprender y a aclarar los problemas de la enseñanza y formular nuevas perspectivas de formación y validación de los conceptos pedagógicos.

El término de pedagogía hermenéutica es una porción para promover la relación de la pedagogía con las humanidades, es decir, para colocar a la pedagogía al lado de las humanidades, como una disciplina interpretativa, de los acontecimientos que ocurren en el proceso de enseñanza, pero realmente a la pedagogía no hay que ponerle adjetivos, si pretendemos que la pedagogía sea una disciplina seria, con ciertos niveles de rigor disciplinarios. La pedagogía como campo disciplinario da cabida a diferentes perspectivas teóricas, a diferentes corrientes y a diferentes modelos pedagógicos y una de ellas puede ser la que enfatiza en un método de investigación hermenéutica.

El término de pedagogía hermenéutica no es suficiente para abarcar los diferentes matices teóricos que tienen que caber dentro de la disciplina de la pedagogía.

Por competencia en el campo, es como se desarrolla, es como se produce los desarrollos teóricos, compitiendo con los otros enfoques, pero para esto se necesitaba asegurar los criterios de comparabilidad y sobre estos criterios los que ha tratado de identificar Flórez durante el trabajo de estos últimos veinte años, ha sido un trabajo un tanto epistemológico como pedagógico, por supuesto que estas clarificaciones teóricas no pueden quedar en la especulación y necesitan que sean complementados con la confirmación en la experiencia real de la enseñanza, tiene que haber una correlación entre teoría y práctica. La experiencia de enseñanza necesita iluminarse con conceptos pedagógicos, en la medida que se clarifica las relaciones conceptuales básicas de una teoría, se facilita también su validación experiencial. Es en la enseñanza real en donde se confronta los conceptos pedagógicos, que es lo que Flórez llama "validación".

La validación no es suficiente con la coherencia lógica, conceptual y teórica necesita también de su confirmación a nivel de la experiencia real de la

enseñanza, una enseñanza no ciega sino iluminada por los conceptos que se quieren validar.

Una experiencia educativa que fracase, hace también fracasar el concepto que lo inspira, en este sentido la validación experiencial establece importancia para la pedagogía, no es suficiente con la coherencia lógica, ni con la consistencia interna de los conceptos.

La relación entre conceptos y experiencia vital, se gana mediante la reflexión, el análisis y la crítica de la misma experiencia. Cuando se planea una clase planeando la enseñanza de un curso se esta previendo acontecimientos de la enseñanza, esa previsión se guía y orienta por la conceptualización teórica que se maneja en la que se quiere iluminar la enseñanza. Es la reflexión la que posibilita ir estableciendo los procesos que permiten implementar en la práctica, el concepto pedagógico, la propia opción pedagógica, pero a la vez esa experiencia que se ha diseñado a la luz del concepto pedagógico se convierte en un criterio de validación, porque si la práctica de enseñanza que se esta realizando fracasa o no funciona es un fracaso del diseño y del concepto que iluminó ese diseño. Y en ese sentido es una especie de contra ejemplo que va cuestionar la teoría que inspira esa experiencia y por lo tanto se establece una relación dialéctica entre experiencia y el concepto pedagógico.

No se habla de experimentación propiamente hablando como se habla en la ciencias naturales, porque no hay experimento, no existe un control experimental, no hay una medición exacta de las variables que intervienen en el acontecimiento de enseñanza, pero si hay un antes y un después, existe un acontecimiento de enseñanza que de alguna manera empieza y culmina, y seguir el progreso de ese acontecimiento hasta lograr la meta de formación o fracasar en él es precisamente lo que Flórez llama experiencia de validación.

Frente a la crítica que le hace Juan Felipe Garcés a la propuesta de Rafael Flórez en el libro *“Hacia una Pedagogía del conocimiento”* sobre si ¿en ese proceso de construcción de la pedagogía como disciplina científica es el constructivismo la única alternativa? y si es así, la única alternativa sería ¿Constructivismo sin más o antipedagógica teórica al menos? Se observa en el recorrido temático del libro *“Pedagogía del conocimiento”* que aunque Rafael Flórez desarrolla con mayor privilegio y está a favor de la pedagogía constructivista, ésta es sólo una de las teorías que hace parte del campo disciplinario de la pedagogía, pero Flórez reconoce que al lado de la pedagogía constructivista hay otras pedagogías como la pedagogía crítico social que hace parte también de la pedagogía, aunque estas dos pedagogías que son los más provisionarias desde el punto de vista contemporáneo no excluyen que haya posibilidad de hacer consideraciones para abarcar una pedagogía conductista, como posibilidad para trabajar en la enseñanza de ciertas habilidades y destrezas, que requieren cierto grupo de niños; abarcar también una pedagogía como la pedagogía naturista o romántica, esto quiere decir que en el seno de la pedagogía coexisten varios paradigmas de la misma manera como en la Sociología existe también varias teorías sociológicas, o como en la Psicología subsisten varios paradigmas que hacen parte de la Psicología. En general, las diferentes ciencias sociales subsisten y progresan diferentes paradigmas que hacen parte del mismo campo disciplinario, de igual manera sucede la pedagogía.

El autor concibe la pedagogía como una disciplina científica abierta que describe de manera constructivista y hermenéutica la articulación entre el “contexto de enseñanza” y el contexto del aprendiz, con el propósito de formular estrategias que posibiliten elevar y orientar el rigor de la reflexión docente y la calidad de la enseñanza. Considera que los individuos y grupos sociales que aprenden intensivamente la ciencia y la cultura de manera constructiva y creadora se constituyen en la nueva vanguardia de la sociedad y para ello es necesario

refundar la reflexión pedagógica en nuestro medio educativo sobre la labor pedagógica, aunque el maestro esté en un ambiente de “no inteligencia”.

Cuando se piensa que los estudiantes no están en capacidad de pensar, sino de acumular información, cuando no se tiene en cuenta sus conocimientos previos frente al tema, la enseñanza adquiere poco significado y poco interés, pero si se piensa de forma contraria y se parte de la actividad e interacción de éstos, motivados por las propuestas de enseñanza de su maestro, habrá de derivarse un mejor nivel de dominio de la materia, y a la vez un mayor nivel de reflexión, autonomía y sensibilidad para consigo mismo y el mundo que le rodea.

Lo que plantea el constructivismo pedagógico es que el verdadero aprendizaje humano es una construcción de individual en la cual cada alumno logra modificar su estructura mental, y alcanzar un mayor nivel de diversidad, de complejidad y de integración. El propósito de la enseñanza constructivista es facilitar y potenciar al máximo ese procesamiento interior del alumno con miras a su desarrollo.

Flórez propone que la pedagogía constructivista suministra las mejores estrategias para el aprovechamiento máximo de las nuevas tecnologías digitales. Al reconocer el papel central de la actividad del alumno en la búsqueda y organización de la información, en la construcción de sentidos y en la solución de problemas en contextos reales y en la interacción permanente con actores escolares y extraescolares permitirá alcanzar las metas de formación preconizadas por la pedagogía constructivista, en especial aprender a pensar autónomamente, a producir significados, a crear nuevos modelos de solución a los problemas propios de cada disciplina. Para ello es necesario enfatizar en estrategias didácticas, de acuerdo a lo expuesto por el autor.

Al asumir el enfoque epistemológico del “descubrimiento” como una tarea rigurosa y constitutiva de la construcción científica misma; se hace así posible una pedagogía constructiva y un currículo centrado no sólo en los procesos subjetivos individuales del aprendiz, sino un currículo que al objetivar los procesos de la producción científica construya y facilite modelos de procesamiento y reflexión para la apropiación creadora y el autodesarrollo de los alumnos.

Metodologías que no permiten la construcción del conocimiento. Y más aun repitiendo y memorizando en sus estudiantes teorías y conceptos ya superados. Fuera de esta posición, los maestros no socializan sus experiencias pedagógicas que permitan enriquecer su práctica pedagógica³⁰¹. En este sentido habría que replantear este tipo de actividad, porque si no se toma con la seriedad y rigurosidad que compete a la pedagogía, podría convertirse en una transmisión de experiencias “antipedagógicas” que podrían contribuir al relajamiento, continuidad y apatía por parte de los educadores que no leen, ni estudian, ni se capacitan en su saber específico, ni en la actualización del saber pedagógico contemporáneo.

Se evidencia una gran influencia del constructivismo en la propuesta pedagógica de Rafael Flórez. Al parecer se crea una imagen de que por fuera del constructivismo sería imposible abordar la práctica pedagógica en el aula, porque este muestra una cierta dinámica entre la relación maestro-alumno, pero en la práctica real en el aula evidencia realidades muy distintas y ritmos diferentes de aprendizaje que aun con el enfoque constructivista el estudiante puede estancarse en ese proceso de construcción del conocimiento y es necesario recurrir a otros enfoques que según Flórez pueden ser considerados “antipedagógicos”.

³⁰¹ *Ibíd.*, p. XVII

El aporte que hace Rafael Flórez Ochoa en su obra es identificar, definir y describir las principales relaciones de los conceptos centrales que caracterizan cada teoría pedagógica y que permite comparar una teoría con las demás. Esta esquematización esencial de las diferentes teorías pedagógicas facilitan no sólo su comprensión más sustancial, sino que permite comparar cada teoría con las otras teorías, de una manera más explícita y abarcante, más comprensiva; el hecho de identificar el núcleo esencial de cada teoría pedagógica y de haber identificado unas definiciones esenciales de esa interacción al interior de cada núcleo teórico no solo vuelve más transparente cada teoría dentro de sí misma, lo que facilita su comparación con los otros núcleos teóricos de la pedagogía, que permite de alguna manera ensanchar el campo de la pedagogía, presentar una posibilidad de organización de ese campo disciplinar que es la pedagogía, lo cual es indispensable para poder seguir construyendo conceptos pedagógicos. De alguna manera la clarificación de los fundamentos que ha sido el trabajo de Flórez facilita la progresión conceptual, la crítica, la contradicción, la confrontación entre las diferentes teorías, en la medida en que las relaciones esenciales de una teoría son identificadas, se permite la comparación con otras teorías y por lo tanto se permite el progreso conceptual.

El intento realizado por Flórez para construir a partir del concepto unificador de la formación del hombre, una disciplina científica denominada pedagogía constituye una empresa intelectual admirable. Sin embargo, es necesario pensar si los cinco criterios de elegibilidad propuestos por el autor para reconocer o proponer una teoría pedagógica se constituyen en un obstáculo para el mismo desarrollo de la pedagogía como disciplina científica.

BIBLIOGRAFÍA

- CASTILLO GONZALES, Eduardo. La obra pedagógica del profesor Rafael Flórez Ochoa. Tesis de grado (magíster en Educación: Docencia). Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, 1997. 53 p.
- ECHEVERRI, Alberto. Premisas Conceptuales del Dispositivo Formativo Comprensivo. En Revista Educación y Pedagogía. vol.16 No.2, Medellín, Universidad de Antioquia, 1996. 21-39 p
- ECHEVERRI, Jesús Alberto; FLÓREZ O., Rafael y QUICENO, Humberto. Dimensión histórico epistemológica de la Pedagogía: documento presentado al Consejo Nacional de acreditación. Medellín [s.n], 1999. 77 p.
- Encuentros pedagógicos transculturales: desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. Memorial al primer Simposio Colombo-alemán. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación. Centro consolidado de investigaciones, 2001. 464 p.
- FACULTAD DE EDUCACIÓN. Facultad de Educación 50 años de historia: Universidad de Antioquia, (Marzo 10 al 15 de 2003) 49 p.
- FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. “Abrirle paso al nuevo maestro”. En: Educación y Pedagogía, vol.1 No.2, Medellín, Universidad de Antioquia, 1989-1990. p. 21-39

- _____. Autocorrección, metacognición y evaluación. En:Acción Pedagógica. San Cristóbal. Tach. Universidad de los Andes. Vol. 9, No.1-2 (2000) p. 4-11
- _____. “Criterios de Verdad de la Pedagogía”. En: Educación y Pedagogía, vol.1 No.1, Medellín, Universidad de Antioquia, 1989.
- _____. “El fin de la historia o el fin de Pedagogía”. En: Cuadernos Pedagógicos: Universidad de Antioquia. No.2 (mar.1998); p. 17-26
- _____. “El optimismo de la Pedagogía”. En: Educación y Pedagogía, vol.2 No.5 octubre 1990- enero 1991, Medellín, Universidad de Antioquia, 1991. 34-45 p.
- _____. El Modelo Pedagógico de la Reforma Universitaria (Decreto 080/80). Medellín. En: Estudios Educativos, No.12, 1980.
- _____. Enseñabilidad de las disciplinas: pedagogía y enseñanza de las ciencias. En: Revista de las ciencias humanas y de la salud. Cartagena. Vol. 2 No. 4 julio-diciembre, 2002. 40-50 p.
- _____. Enseñabilidad y Pedagogía. Tunja. En: Acción Pedagógica. , vol.8 No.5, San Cristóbal Tach. Universidad de los Andes, 1999. 49-54 p.
- _____. Entre la didáctica y la enseñanza en la formación de maestros. En: Educación y Pedagogía, vol. 8 No.16, Medellín. Universidad de Antioquia., 1996 13-16 p.

- _____ . Evaluación pedagógica y cognición. Colombia. Ed. McGraw Hill Interamericana, 1999. 226 p.
- _____ . Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Santafé de Bogotá. Mc Graw-Hill, 1994. 311 p.
- _____ . “La dimensión Pedagógica y la escuela nueva en Colombia”. En: Educación y Pedagogía, vol.7 No.14-15, Medellín, Universidad de Antioquia ,1996. 197-219 p.
- _____ . La enseñabilidad y Pedagogía. En: Acción Pedagógica. San Cristóbal, Tach.: Universidad de los Andes. Vol. 8, No.1 (1999) p. 34-37
- _____ . La enseñanza de las ciencias sociales en sexto y séptimo grado en Medellín. En: Educación y Pedagogía: Universidad de Antioquia. vol.6, No.12-13 (jul.-dic.1994- en.-jun. 1995); p. 71-86
- _____ . Pedagogía del Conocimiento. 2 ed. Bogotá. Mc Graw-Hill Interamericana, 2005. 360 p.
- _____ . Pedagogía y Verdad: ensayos epistemológicos. Medellín. Ed. Secretaría de Educación, Cultura y Recreación. Colección didáctica No.4, 1989. 368 p.
- _____ . Proyecto auto-renovación de la Facultad de Educación Universidad de Antioquia. Medellín: Universidad de Antioquia, 1974. 26 p.

- FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. BATISTA, E. El pensamiento pedagógico de los maestros de educación primaria oficial de Medellín. Medellín: Universidad de Antioquia, 1982. 183 p.
- _____. Tipificación de la escala sobre pensamiento pedagógico de los maestros. Medellín: Universidad de Antioquia, 1986. 39 p.
- FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. BUSTOS. Margarita. SUAREZ, Imelda. Pedagogía en la educación privada en Medellín. Medellín. Universidad de Antioquia, 1988. 144 p.
- FLÓREZ OCHOA, RAFAEL et al. Cuatro ensayos sobre pedagogía y saber. Medellín: Universidad de Antioquia, 1986. 174 p.
- FLÓREZ OCHOA, RAFAEL et al. Factores asociados a la calidad de la docencia universitaria. Bogotá: Icfes (serie calidad de la educación superior) 2002. 141 p.
- FLÓREZ OCHOA, RAFAEL; FRANCO, Flor Alba y GALVIS, Rocío. Estructura factorial del pensamiento pedagógico de los profesores de las facultades de educación en Medellín. Medellín: Universidad de Antioquia. Facultad de Educación, 1985. 129 p.
- FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. TOBÓN R., Alonso. Investigación Educativa y Pedagógica. Colombia. Mc Graw-Hill, 2001. 212 p.

- FLÓREZ OCHOA, RAFAEL. TOBÓN R., Alonso. AGUDELO, Gabriel. Factores asociados a la calidad a la docencia universitaria. Bogotá. En: Serie Calidad de la Educación Superior. No, 06, 2002. p. 1-141
- FOUCAULT, M. La arqueología del saber. México. Ed. Siglo XXI, 1972, p. 314.
- GANTIVA, Jorge. Agustín Nieto Caballero y la nueva escuela, En: Educación y Cultura. N. 3, Santafé de Bogotá, CEID-FECODE, 1985. 41 p.
- GARCÉS GÓMEZ, Juan Felipe. “Hacia una pedagogía del conocimiento En: Educación y Pedagogía, vol.6 No.12-13, Medellín. Universidad de Antioquia, 1994-1995. 339-350 p.
- MARTINEZ BOOM, Alberto, ROJAS MONCRIFF, Felipe. “Movimiento Pedagógico: Otra Escuela otros Maestros, En: Educación y Cultura. N. 1, Santafé de Bogotá, CEID-FECODE, 1984.8 p.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto. De la escuela expansiva a la escuela competitiva en América Latina. En: Lecciones y lecturas de educación. Santafé de Bogotá: Guadalupe Ltda. 2003. 28 p.
- MARTÍNEZ BOOM, Alberto y otros. El itinerario del maestro: de portador a productor de saber pedagógico. En: Lecciones y lecturas de educación. Santafé de Bogotá: Guadalupe Ltda. 2003. 78 p.

- MEIRIEU, Philippe. La pedagogía: entre le dire et le faire, Tercera ed. París, Esf. 173 p.
- MOCKUS, Antanas. Formación básica y actitud científica. En: Educación y Cultura. N° 17, CEID-FECODE, Santafé de Bogotá, 1989. 14 p.
- OCAMPO, José Fernando. La enseñanza de las Ciencias naturales en la educación primaria y secundaria. En: Educación y Cultura. N° 17, CEID-FECODE, Santafé de Bogotá, 1989. 8 p.
- POSNER, George. Análisis del currículo 2 Ed. Colombia: Mc Graw-Hill, 1998. 347 p.
- RUNGE P., Andrés Klaus. “Formación y comprensión en la obra de Rafael Flórez”. En: Educación y Pedagogía, vol.7, No.14-15 (1996). Medellín: Universidad de Antioquia, 1996. 220 p.
- TAMAYO A., Óscar., ORREGO, Mary. “Aportes de la naturaleza de la ciencia y del contenido pedagógico del conocimiento para el campo conceptual de la educación en ciencias”. En: Educación y Pedagogía, vol. XVII No.43, Medellín. Universidad de Antioquia, septiembre- diciembre de 2005. p.13.
- ZAMBRANO L, Armando. “El concepto de pedagogía en Philippe Meirieu. Un modelo, un concepto y unas categorías para su comprensión” En: Educación y Pedagogía, vol. XVIII, No.44, (enero-abril) Medellín. Universidad de Antioquia, 2006, 35-36. p.

- ZAPATA, Víctor Vladimir et al. Objeto y método de la pedagogía. Medellín: Universidad de Antioquia, 1993. 134 p.
- ZULUAGA, Olga Lucia. "Historia epistemológica de la pedagogía o historia del saber pedagógico", ponencia Tercer seminario Nacional de Investigación en Educación. Bogotá. Ed. Icfes, 1986, 249-271.p.
- ZULUAGA, Olga Lucía. Pedagogía e historia, Segunda edición. Bogotá: Antrhopos, 1999. 49 p.
- _____. Filosofía y Pedagogía. Presentación metodológica y de directrices del trabajo. Medellín. Cied. Facultad de Educación. U de A. 1976 38-40 p.
- ZULUAGA, O. y ECHEVERRI, A., "El florecimiento de las investigaciones pedagógicas", en Pedagogía, discurso y poder, Mario Díaz (comp.), Ed. Corprodic, Bogotá, 1990.

ANEXO 1

BIOGRAFÍA DE RAFAEL FLÓREZ OCHOA

Magíster Rafael Flórez Ochoa.

Nació en Barranquilla el 21 de octubre de 1945. Sus padres son antioqueños propiamente de la región del suroeste de Antioquia (Andes), de familia muy trabajadora y luchadora.

De Barranquilla no tiene recuerdos de infancia porque a los 2 o 3 años de edad lo trajeron a vivir a Medellín donde se radicó su familia. Realizó sus estudios de primaria y secundaria en el colegio Fray Rafael de la serna perteneciente a la comunidad de los franciscanos. Posteriormente viajó a Bogotá y estudió allí una Licenciatura en Psicopedagogía en la Universidad Pedagógica Nacional y al mismo tiempo se hizo Licenciado en Filosofía en la Universidad San Buenaventura; también entre su recorrido profesional se destacan: Especialista en Investigación Educativa. Centro de Estudios Educativos, México; Magíster en Orientación y Consejería, Universidad de Antioquia; Administración de Empresas, Universidad de EAFIT; consultor externo en diversas instituciones educativas nacionales e internacionales; asesor de proyectos de reforma académica en varias universidades de Colombia; asesor del proyecto Escuela Nueva de la UNICEF, del programa de postgrado en Investigaciones Pedagógicas de la Universidad de Chile y de la Secretaría de Educación de México.

Fue Decano de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia en el periodo comprendido entre Junio 13 de 1995 a Diciembre 10 de 1997. Entre sus realizaciones más notables en su decanatura están: Propendió por la racionalización y democratización de la administración de la Facultad y de las

oportunidades de mejoramiento académico de sus profesores; modernizó el Centro de documentación y el currículo de programas de pregrado;(especialmente fortaleció el área pedagógica); creó el área de enseñanza de las Ciencias Naturales; fortaleció financiera, administrativa y académicamente el Centro de Servicios Pedagógicos; realizó la vinculación orgánica de las Escuelas Normales Superiores a la Universidad y a la Facultad.

ANEXO 2

Entrevista a Rafael Flórez Ochoa³⁰²

Profesor Flórez cuéntenos un poco acerca de su vida.

Yo nací en Barranquilla, pero mis padres son antioqueños, del suroeste antioqueño, de familia de andes, de gente muy luchadora, muy trabajadora porque la gente que se dedica al café es gente que vive de la esperanza, de sus cultivos del café. De Barranquilla yo no alcance a conocer, realmente no tengo recuerdos de infancia de allí porque a los 2 o 3 años ya me trajeron aquí a Medellín. Ya mi papá volvió a sembrar sus tierras y se radicó en Medellín, aquí nos quedamos ya.

¿Sus estudios los hizo en Medellín?

Sí, claro. Estudié en un colegio de los franciscanos que se llama Fray Rafael de la Serna y estudié allí la primaria y la secundaria, luego me fui para Bogotá a estudiar filosofía en la Universidad de San Buenaventura y a la vez estudiaba en la Universidad Pedagógica Nacional una carrera que creo que no existe ya, que se llamaba Psicopedagogía, que era una pedagogía con énfasis en psicología infantil, psicología educativa.

Terminé filosofía y la licenciatura en la Universidad Pedagógica Nacional y me vine para la Universidad de Antioquia a hacer una maestría en Educación. La Facultad de Educación tenía un énfasis que no era pedagógico “psicología educativa”, inclusive los que salieron con esa maestría, iban a trabajar a los colegios como Psicorientadores, que era un cargo que había creado el Ministerio de Educación para los colegios oficiales, pero especialmente para el INEM. El cargo de psicorientador ayudaba a asesorar a los estudiantes con dificultades de

³⁰² ENTREVISTA con Rafael Flórez Ochoa, Pedagogo Colombiano. Medellín, 23 de febrero de 2006.

aprendizaje y en orientación vocacional. Como tú recuerdas en los INEM tenían unas orientaciones vocacionales, para que los estudiantes escogieran que énfasis querían terminar su secundaria o bachillerato; había énfasis en electricidad, mecánica, ebanistería para que los estudiantes escogieran su vocación.

Terminé con esa maestría y salí a trabajar en el INEM José Félix de Restrepo, y estuve trabajando como psicorientador, pero naturalmente que era una época de agitación estudiantil, porque era el año de 1970, movimiento estudiantil a nivel nacional, movimiento de magisterio a nivel nacional, estando Galán como ministro de educación el magisterio se unió al movimiento nacional contra el gobierno, contra la reforma que estaba implementando Galán. Yo me involucré en el movimiento; la junta directiva del sindicato de maestros fue expulsada, nos cancelaron a todos el contrato de trabajo, fuimos expulsados del INEM, entonces a la semana siguiente fui a la Universidad de Antioquia, allá me contrataron a hacer un trabajo temporal en el Centro de Investigaciones en la Facultad de Educación de La Universidad de Antioquia que la dirigía en ese entonces la Doctora Aurora Giraldo. Inicé con un trabajo temporal y al año ya estaba contratado fijo, con contrato permanente. Me enviaron a hacer unos estudios por seis meses a México al Centro de Estudios Educativos de los Jesuitas, que era un Centro muy productivo, muy imaginativo, con especialistas de alta calidad académica. Se dieron cosas muy interesantes para mi formación académica.

¿Cómo fueron esos primeros años que usted estuvo en la Universidad de Antioquia?

Los años en la Universidad de Antioquia fueron muy decisivos en mi formación, encontré dos grandes vertientes enfrentadas, no sólo académicamente, sino también políticamente. Ese enfrentamiento académico de alguna manera dejó una huella fuerte porque yo venía con la tradición humanista de la filosofía de la Universidad de San Buenaventura y de la Universidad Pedagógica, que era una

formación de mucha disciplina, de mucho estudio, pero centrada en los libros, centrada en autores, una formación centrada en los clásicos; mientras que en la Universidad de Antioquia había una fuerte confrontación por el control de la Universidad, por el control académico y político de la Universidad. Por un lado estaba la corriente digamos conductista y presentaba una dedicación y un énfasis en la formación de los profesores centrado en el currículo y en la evaluación, las técnicas de evaluación del proyecto académico. Entonces los profesores de esta vertiente de la facultad de Educación, habían ido a los Estados Unidos, tenían formación de master y de PhD y dirigían la facultad y de allí se irradiaba esa formación hacia lo siguiente porque era una tendencia que predominaba no sólo en la universidad de Antioquia sino también en Colombia, impulsada por los Estados Unidos, por un lado el plan ATCON³⁰³ para las universidades, por otro lado por las reformas tipo INEM para la secundaria. Entonces, frente a esta gran corriente que era la dominante en la facultad de Educación, se había levantado un fuerte movimiento estudiantil y unos cuantos profesores se unieron a ese movimiento de tendencia más bien izquierda y levantaron un gran movimiento estudiantil a comienzos de la década de los 70's. También se levantó el estudiantado colombiano contra el imperialismo, contra la educación a distancia, contra la educación por satélite, contra el conductismo.

Yo llegué a esa facultad en medio de ese enfrentamiento, yo no pertenecía a ninguno de los dos bandos porque yo era humanista, no era un profundo conocedor del fascismo ni tampoco conocía la instrucción programada que era la nueva tecnología en esa época. Me quedé como tres años y estuve como la mitad

³⁰³ El Plan Atcon fue diseñado en Estados Unidos con el propósito de modernizar la formación profesional en América Latina, y asegurar las competencias laborales requeridas por las empresas multinacionales. Este plan, de 1961, patrocinado por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), el Banco Mundial y la Organización de Estados Americanos (OEA), promovió la organización de la docencia universitaria "por departamentos" centró la formación básica y humanista de todas las carreras en una sola Facultad, "de Ciencias y Humanidades", y promovió la enseñanza "por objetivos" conductistas. Referencia tomada de la Revista: Educación y Pedagogía N.4. Vol. XVIII. Enero-abril de 2006. p.63

del sánduche hasta que finalmente me incliné por el lado del movimiento estudiantil, por el lado de la izquierda. Entonces, finalmente, comencé a entender que era importante la emancipación del país, que era importante que generaran condiciones de cambio social para que la mayoría de la población tuviera acceso a los bienes sociales, no sólo a la educación sino a la producción nacional, o sea a una sociedad más equitativa, lo cual hizo que poco a poco nos fuéramos comprometiendo con el movimiento social de izquierda, con el sindicato de maestros, con la asociación de profesores de la Universidad de Antioquia. Entonces, nuestra entidad académica de alguna manera la entendíamos un poco ligada también a una concepción política de cambio social. Eso hizo que la educación y la pedagogía la empezáramos a entender como una oportunidad para el cambio social, que una visión avanzada de la educación y la pedagogía podría permitir, podría facilitar que la sociedad cambiara.

¿También estudió Administración de Empresas en la Universidad de EAFIT?

Sí, hice un estudio técnico administrativo a nivel profesional en EAFIT durante el tiempo que estuve en el INEM, mientras hacía la maestría. Logré terminar la carrera en un periodo de tres años y esa era la formación allá. Fue técnica en parte, fue por estos estudios y en estadística en investigación de operaciones, por lo que me llamaron de la Universidad de Antioquia a trabajar en el centro de investigaciones de la facultad de educación, por mi formación en investigación de operaciones y estadística compleja.

¿Ha habido maestros en su familia?

Mi familia no ha sido de maestros; mientras yo estudiaba filosofía, por mi pasión por el estudio, me convertía al comenzar el semestre sin que nadie me nombrara, en una especie de monitor sin nombramiento; en los pequeños grupos de trabajo de estudio, yo era el que llevaba la voz, el que le explicaba a los compañeros las teorías, los conceptos, muchas veces confusos o difíciles. Yo me empeñaba en

aclararlos y de explicarlos y fue una tendencia que nunca perdí, después fue natural que yo me volviera maestro porque me gustaba entender las cosas para luego explicarlas, en ese sentido fue mi inclinación por la docencia, fue algo muy natural pero yo lo hacía sin ninguna pedagogía; mucho tiempo después me vine a aclarar que la enseñanza no era lo mismo que explicar un concepto y que para enseñar bien se necesitaba tener claro el concepto pedagógico, tener clara una teoría pedagógica, pero inicialmente yo era un docente espontáneo, empírico y en parte por eso al principio yo no era un buen maestro por falta de la pedagogía.

¿La propuesta de su obra, es una visión constructivista de la pedagogía?

Sí, digamos la pedagogía constructivista tiene especialistas y creadores muy importantes a nivel mundial, o sea, no lo inventamos los que estamos aquí en Colombia, ni ninguna de las corrientes pedagógicas que predominan en el mundo nació en Colombia, nosotros lo que hemos hecho es estudiar en Antioquia, a los actores que produjeron esas teorías para hacer una presentación sistemática sucinta y suficientemente clara como para suministrar conceptos y herramientas de trabajo a los educadores fundamentales, de eso es lo que se ha tratado, digamos, de sistematizar los conceptos de los grandes pedagogos para entregárselos a los educadores.

¿Cuáles son los conceptos básicos que usted piensa que son esenciales para la construcción de la pedagogía que usted expone?

En síntesis uno podría decir que todo pedagogo empieza por definir cuales son las metas de formación de los estudiantes; en segundo lugar, un pedagogo trata de explicar y de definir cómo es que los estudiantes aprenden, cómo los estudiantes se desarrollan, cómo es que se vuelven más grandes, cómo crecen, cómo se forman. En tercer lugar, todo pedagogo en su teoría hace propuestas sobre cuáles son las mejores experiencias más formativas, cuáles son los aprendizajes claves más esenciales que necesita un joven para formarse y naturalmente todo

pedagogo en su teoría, describe cómo sería más formativa la relación entre el adulto y el niño, entre el maestro y su estudiante, esa interacción maestro alumno, se puede regular de muchas maneras, que cada pedagogo trata de suscitar y de enfatizar ciertas maneras de interacción que considera más provisorias, que considera más formativas y claro, por último, los pedagogos finalmente se ocupan de cómo hacer las cosas, de cómo enseñar, del aspecto práctico de la didáctica, de la didáctica instrumental, termina pues, hablando de las técnicas de cómo planear, cómo dictar la clase, cómo evaluar, cómo diseñar el currículo. Estos cinco conceptos difieren esencialmente de una corriente pedagógica que hay que definir en una teoría pedagógica. Una teoría que no defina estos cinco conceptos en sus interacciones, en su sistematicidad, no puede llamarse pedagógica como yo los llamo criterios de elegibilidad pedagógica.

¿Cuál es el concepto del pedagogo, es diferente al concepto de maestro?

El maestro es el funcionario que se desempeña en el cargo; es el nombramiento que a uno le dan, pero, el pedagogo es el que domina el concepto, domina la teoría pedagógica. No hay que confundir el pedagogo con el maestro porque hay unos funcionarios que se desempeñan como maestros y que no tienen idea de pedagogía, o mejor dicho son “antipedagogos”.

¿Cuál es su concepto de estudiante, es igual a aprendiz?

Realmente en Colombia están autorizados para desempeñarse como maestros por la ley colombiana a cualquier profesional de cualquier carrera. Un ingeniero puede desempeñarse como maestro por la ley nacional, aunque no tenga ni idea de pedagogía. Si tú ves en el prólogo de mi último libro, critico esa decisión. Ahora bien, el concepto de estudiante es correlativo al concepto de maestro que se tenga. Si el maestro es constructivista, la definición de estudiante es muy diferente a la definición de estudiante cuando el maestro es tradicional, un estudiante frente a un maestro tradicional no se parece en nada o muy poquito a

un estudiante cuando un maestro es constructivista, o sea que son dos conceptos correlativos.

El término de aprendiz, no pretende crear una conceptualización realmente, es un estudiante que está aprendiendo, lo que quiero que se tenga en cuenta es que dependiendo de la teoría pedagógica que estamos manejando, cambiará la definición de maestro y cambiará la definición de estudiante.

¿Para usted que es un estudiante?

En mi concepción constructivista, un estudiante es una persona que tiene capacidad de autoformarse, de incluirse en el diseño, en la construcción de su propia inteligencia, capaz de seguir elaborando sus propios esquemas para concebir el mundo y de construir sus propios aprendizajes, a partir no sólo de sus experiencias en la vida, de sus experiencias académicas, sino también, gracias al estímulo, a la facilitación y a la ayuda de un buen profesor, también constructivista.

¿Cuál viene a ser el centro de su propuesta: la enseñanza o la formación?

Las metas de la formación son la razón de ser de la enseñanza. Realmente, la actividad de la enseñanza se realiza entre la vida social para lograr las metas de formación. Las metas de formación, las que tienen los educadores, desde la perspectiva pedagógica que dominan, desde el concepto pedagógico con la que trabaja, desde allí es que ellos definen las metas de formación. No hay que confundir la metas de formación con los fines sociales de educación, estos la definen los líderes sociales o sea los políticos, los funcionarios de alto nivel del aparato educativo, pero la definen también el aparato productivo, los gerentes, los empresarios inclusive la comunidad regional o nacional, también incluye la decisión de los fines sociales de la educación, pero no hay que confundir los fines sociales de la educación, con las metas de formación, porque estos ya tienen en cuenta las perspectivas del modelo pedagógico con el que trabaja el maestro.

¿Qué relación tiene el concepto de formación con la ciencia?

La ciencia puede convertirse en una experiencia científica, es decir, la experiencia científica se puede convertir en una experiencia de formación, de hecho, hay teorías pedagógicas que privilegian la experiencia científica como experiencia formadora, por ejemplo: en algunas corrientes del constructivismo, digo por ejemplo Brogem se enfatiza en la experiencia científica, en la experiencia de investigación como una experiencia formativa, mientras que en otras corrientes pedagógicas que no le dan importancia formativa a la experiencia científica como por ejemplo la pedagogía natural, que también llamamos pedagogía romántica o naturalista, que no le da importancia a la experiencia científica.

¿Es objetivo de la ciencia o de las disciplinas científicas, la formación?

No, a la ciencia no le importa la formación de los muchachos, de los jóvenes. La ciencia está preocupada por sistematizar, validar, ensanchar las fronteras del conocimiento de su especialidad, ellos están produciendo conocimiento especializado sobre un núcleo de problemas, sobre un grupo de objetivos que la ciencia pretende clarificar de una manera experimental. El objetivo de la ciencia no es directamente con la formación, con la enseñanza, ni la escuela, ni nada parecido.