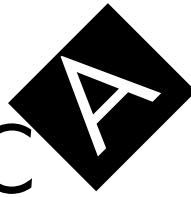


PEDAGOGÍA, DIDÁCTICA Y CONSTRUCCIÓN CURRICULAR



Todo proceso de enseñanza-aprendizaje se apoya en el conocimiento teórico y práctico; éstos a su vez requieren, en sentido estricto, de instrumentos que permitan validar su razón de ser: conceptualizar y diseñar; aplicar métodos y técnicas; conocer y saber construir, para posteriormente trasladar, compartir y perpetuar. Es decir, lo anterior implica continuar con aquello que el hombre a lo largo de la historia ha ido produciendo: el conocimiento.



<p>PEDAGOGÍA</p> <p>"En sentido general, se ocupa de pensar la enseñanza. A partir de ella elabora conceptos, diseña estrategias, aplica modelos, plantea formas nuevas que pone a prueba. Es, podríamos decir, la ciencia de la actividad docente."¹</p>	<p>DIDÁCTICA</p> <p>"La didáctica es una parte de la pedagogía y se refiere a las metodologías de enseñanza, al conjunto de métodos y técnicas que permiten enseñar con eficiencia. La didáctica es el capítulo más instrumental de la pedagogía..."²</p>
<p>DISCIPLINA</p> <p>"Cada disciplina de conocimiento tiene unas características propias, formas, modos y ritmos que va incorporando a sus diversas acciones: producir conocimiento, formar escuela en ese conocimiento, aplicarlo, plantear y resolver problemas, superar, cuestionar o conservar sus propios paradigmas, y ponerlos en plan de contraste con otros conocimientos disciplinarios."³</p>	<p>SABER</p> <p>"(a) Es el conocimiento en general, el cual designa toda técnica adecuada para dar información en torno a un objeto. No significa lo mismo conocer un objeto (tener familiaridad con él) y saber algo a cerca del mismo (tener conocimiento exacto de él); (b) como ciencia o conocimiento garantizado en la verdad del saber. Se ha clasificado el saber; en saber vulgar y saber científico o filosófico."⁴</p>

El currículum

Las prácticas educativas son permeadas por la cultura y más específicamente por el currículum, elemento en el cual se integra la actuación del hombre dentro de la sociedad. Shirley Grundy, al referirse al currículo, plantea dos perspectivas frente a éste, una conceptual y otra cultural: el enfoque conceptual corresponde a la fijación de los parámetros a partir de los cuales diseña el currículo, esto es, la identificación de las necesidades, requisitos, normativas y situaciones particulares de los espacios escolares a los cuales va dirigido. Por su parte, la perspectiva cultural del currículo tiene en cuenta la naturaleza y concepciones educativas (implícitas y explícitas) de los ambientes culturales en los que tendrán que encajar los diferentes currículos.⁵

En consecuencia, el currículum y las prácticas educativas van mucho más allá de un simple diseño o concepto, ya que deben integrar los elementos culturales. Igualmente, deberán reflejar el medio social en el cual se está inmerso, su contexto actual, esto es, deberá ser una construcción *in situ*.

Giovanni lafrancesco (2003), al revisar e interpretar desde la década del 50 hasta la actualidad las interpretaciones de varios investigadores sobre el tema curricular, construye un resumen sobre currículum concluyendo que éste es un conjunto de principios que inspiran los propósitos y procesos de formación integral del individuo en un marco o contexto sociocultural. De otra parte, observa que el currículum está ligado a una multiplicidad de factores entre los que se destacan: "la función social de la educación, las tareas pedagógicas, los procesos de enseñanza-aprendizaje, las actividades escolares, los contenidos de la enseñanza, los métodos de adquisición de los conocimientos (...), los planes de estudio con sus programas y asignaturas, los procesos de formación de los educandos, las políticas educativas institucionales, los fines de la educación, los contextos en los cuales se mueven las escuelas y los procesos educacionales."⁶



Así pues, el currículum se convierte en un constructor social, formando parte de la estructura vital de la sociedad. Esa amalgama de variables no son más que su práctica educativa, la propuesta teórica para fundamentar el conocimiento.

Pero esa fuerza constructora de conocimiento por parte del currículo tiene una base aún más profunda. Sería Habermas quien se encargaría de analizarla a partir de su teoría de los intereses humanos fundamentales. Para éste, los intereses no sólo son constitutivos del conocimiento, sino que representan o dan las orientaciones al ser humano hacia el mismo conocimiento, constituyéndose en conocimiento humano mismo y, por lo tanto, llegan a influenciar cualquier construcción curricular.

Los intereses habermasianos

Los intereses son formadores de ciencia, productores y organizadores de saber social, dentro de los órdenes técnico, práctico y emancipador. El interés técnico está en congruencia con las perspectivas de acción de las ciencias empírico-analíticas; el práctico es aquel que lleva a cabo la acción correcta en un ambiente concreto; el histórico-hermenéutico y el emancipador dan lugar a las acciones autónomas y responsables, estimuladas por saberes específicos y por principios de razón.

El interés técnico es el “tipo de saber generado por la ciencia empírico-analítica; se basa en la experiencia

y en la observación, propiciada a menudo por la experimentación.”⁷ Es un saber positivista, pues se apoya en teorías sobre el mundo a partir de observaciones y experiencias, analizando lo concreto y dejando a un lado lo imaginario. Es explicativo, lógico y genera una acción instrumental, la cual se preocupa de generar leyes a partir de saberes empíricos. Y así las cosas, su fin último es tratar de controlar el ambiente.

Por otro lado, el comprender y discernir sobre el medio son el fundamento del interés práctico. Aquí el ser humano debe ser capaz de interactuar con dicho medio, debe ser parte activa, debe vivir con el mundo y para el mundo y no ser el competidor desleal que se aprovecha de éste para sobrevivir.

“La producción de saber mediante el hecho de dar significado constituye la tarea asociada con las ciencias histórico-hermenéuticas [historia, literatura, sociología y psicología]. (...) Las ciencias interpretativas pretenden tratar la acción en un sentido más global, descubriendo formas de registrar la acción para reproducirla después de alguna manera (...). De este modo, la acción se reproduce como texto, pudiendo interpretarse de manera semejante.”⁸

Claro está que las acciones en este evento no son objetivadas, son las acciones de un sujeto ubicado en el universo y que interactúa con otros sujetos. Es la misma comunicación de los sujetos puesta en común y que, una vez consensuada, marca las políticas o normas que se deben tener en cuenta.

“El interés práctico es, por tanto, el que genera conocimiento subjetivo en vez de saber objetivo (es decir, conocimiento del mundo como sujeto en vez de conocimiento del mundo como objeto) (...). El interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante interacción, basado en una interpretación consensuada del significado.”⁹

Pero los dos intereses previos generan impedimentos ideológicos frente a los cuales, desde la visión habermasiana, es necesario emanciparse; es decir, objetar y liberarse de conceptos no vigentes o inadecuados, romper el paradigma de la incapacidad, el cual coarta el libre derecho a las inclinaciones, al deseo, a los principios de la razón; emanciparse es ser autónomo, es ser responsable para consigo mismo y para con la sociedad.

Por lo tanto, ese interés emancipador da orientación a las ciencias desde un enfoque crítico. “El interés emancipador se preocupa de la potenciación, o sea, de la capacitación del individuo y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable. El interés emancipador puede definirse de este modo: un interés fundamental por la emancipación y la potenciación para comprometerse en una acción autónoma que surge de intuiciones auténticas, críticas, de la construcción social de la sociedad humana.”¹⁰

Es así que hoy en día debemos superar los modelos pedagógicos burocráticos, instrumentales, procedimentales y reproductivos, en una palabra, debemos ser menos *transmisionistas*. Se debe reconocer que el campo pedagógico en los últimos años viene manifestando cambios sustanciales, más no radicales, en todos los niveles de la educación. Es un florecimiento a la usanza del Renacimiento, pues está ungido de tecnología y de técnicas que permiten de manera inmediata inventariar y confrontar los diferentes modelos y corrientes desde su enfoque hasta su fundamentación.

Es una nueva demanda y una nueva expectativa frente a la discusión pedagógica. Es notable el avance con respecto al contexto en el cual actuaban

las anteriores reformas o currículos; sin embargo, no existe claridad acerca de los referentes sobre los cuáles se debe actuar.

Existe un “consenso” acerca de lo que hoy se exige para formar, no expresado en términos cuantitativos de eficiencia, de rendimiento y de evaluación. Se expresa y debate cualitativamente sobre el dogmatismo autosuficiente con que se implantan los planes de estudio y bajo el contexto curricular de actuación, en donde se supone que para formar es suficiente conocer el saber científico o simplemente entender unos contenidos los cuales son transmitidos de una manera aislada sin corresponder a una construcción de conocimiento.

“Cuando revisamos las evaluaciones acerca de calidad de la enseñanza y nos referimos al nivel de fundamentación del quehacer docente lo que encontramos es un diagnóstico de insuficiencia, una dispersión conceptual y un abismo entre teoría y práctica unidos a una ausencia de políticas del estado.”¹¹

Así las cosas, el camino por recorrer es largo. Debemos entonces transformar los procesos de formación y de investigación, romper los procesos pedagógicos de inercia, por unos modelos pedagógicos abiertos, amplios y flexibles que expresen el comportamiento sociocultural vigente, el contexto y la cosmovisión de hoy.

Pero los cambios se deben gestar en todos los órdenes, en todas las disciplinas y saberes. Es cambiar de paradigmas, es revisar el currículum, es reestructurar los procesos educativos y facilitar a la sociedad y a todos sus miembros el mantenimiento de unas nuevas prácticas socio-culturales. Allí, incuestionablemente, habrá reconstrucción del saber, de la pedagogía como disciplina, de otras disciplinas, de la didáctica y de los saberes; se refrescará entonces y se tomará un nuevo aire cultural.

Aquí la pedagogía, conceptualizará, aplicará y experimentará los diferentes conocimientos de esos nuevos saberes específicos culturales.

Es claro que el tema debe ir más allá, debe contener un interés de corte crítico, emancipador, que no acepte el statu quo imperante y arrogante, que sea más racional y humano. Con una nueva pedagogía y refiriéndonos a Rodríguez Rojo (1997), se afirma que la heredera de la teoría crítica tiene entre otros unas características relevantes que la hacen particular:

“La pedagogía crítica se basa en la teoría crítica, la cual se legitima como ciencia en cuanto es considerada como instrumento para la búsqueda de una ‘buena vida social’ (...) La educación liberadora intenta desenmascarar esa ideología encubridora de situaciones sociales de dominio del hombre sobre el hombre (...) La pedagogía crítica usa las categorías metodológicas de la interpretación para llegar a la comprensión de los fenómenos sociales.”¹²

Mas ¿en dónde queda la didáctica? Así como en la pedagogía liberadora, tendremos que modificar o reestructurar y si fuere el caso desaprender lo aprendido y volver a aprender en materia de didáctica.

Didáctica es el arte de enseñar, en sentido estricto de la expresión. “La didáctica es un conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender que

conforman un saber, por lo tanto, no es una simple metódica o la aplicación de unas fórmulas para enseñar bien, sino que suponen una antropología, un objeto de enseñanza, un saber específico, una teoría del aprendizaje.”¹³ No obstante, nuestras prácticas educativas, su pedagogía y su didáctica han estado direccionadas sobre técnicas o enfoques de transmisión cultural, por imitaciones o simplemente por posiciones sesgadas de quien ejerce. Este panorama obliga a llevar a la didáctica a un nivel superior, que algunos han creído ver en la didáctica crítica: “...la didáctica crítica no será una disciplina meramente teórica, sino ciencia de la praxis para la praxis, o sea, una ciencia que comparte con la pedagogía la responsabilidad de la generación futura y la de los adultos de apoyar determinados procesos de aprendizaje.”¹⁴

La didáctica debe tener una dimensión interactiva, en donde en el proceso enseñanza-aprendizaje los actores se reconozcan como interlocutores y se apoyen en acuerdos, que sean mediadores y que sus significados y experiencias puestas en común generen crítica y satisfacción mutua; los saberes así se enriquecen, no habiendo saber mejor que otro, mientras que la comunicación como medio debe estar en el mismo lugar y en el mismo lenguaje.

Notas

¹ Ruby de Moncaleano *et. al.*, “Reflexiones sobre la pedagogía universitaria”. *CEDEDUIS, Revista Docencia Universitaria*, vol. 3 (septiembre de 2002).

² Maria Callejas *et. al.*, “Didáctica y docencia”. *CEDEDUIS, Revista Docencia Universitaria*, Vol. 3 (septiembre de 2002).

³ Myriam Henao, “La tensión disciplina-profesión en el contexto universitario colombiano.” *CEDEDUIS, Revista Docencia Universitaria*, vol. 3 (septiembre de 2002).

⁴ Diccionario de Filosofía s.v. “Saber”. Editorial Pamanericana, 1997.

⁵ Cf. Shirley Grundy, *Currículo: producto o praxis*. s.d., 1990.

⁶ Giovanni lafrancesco, *Nuevos Fundamentos para la Transformación Curricular*. Bogotá: Magisterio, 2003.

⁷ Grundy, *óp. cit.*, p. 28.

⁸ *Ibid.*, p. 31.

⁹ *Ibid.*, pp. 32-33.

¹⁰ *Ibid.*, p. 35-36.

¹¹ Callejas, *óp. cit.*

Referencias

Callejas, R. Maria y otros. “Didáctica y docencia”. *CEDEDUIS, Revista Docencia Universitaria*, vol. 3, (septiembre 2002).

De moncaleano, ruby y otros. “Reflexiones sobre la pedagogía universitaria”. *CEDEDUIS, Revista Docencia Universitaria*, vol. 3, (septiembre 2002).

Grundy, Shirley. *Curriculum, producto o praxis*, 1990.

Henao, W. Myriam. “La tensión disciplina-profesión: el contexto universitario colombiano”. *CEDEDUIS, Revista Docencia Universitaria*, vol. 3. (Septiembre 2002).

lafrancesco, Giovanni. *Nuevos fundamentos para la transformación curricular*. Bogotá: Magisterio, 2003.

Rodríguez, Rojo. *Hacia una didáctica crítica*. Madrid: La Muralla, 1997.

Segura, Dino. “Conocimiento e información”. *Museológica*, Facultad de Ciencias, Universidad Nacional de Colombia. Vol. 5, No. 9 (2002).