

CONOCIMIENTO Y LABOR DOCENTE

Recepción:
Febrero 22 de 2012

Aceptado:
Octubre 15 de 2012

Jaime Ricardo Reyes Calderón
M.Sc. en Educación
Docente Universidad Libre
Cúcuta-Colombia
keraj64@hotmail.com

Resumen

Este artículo de reflexión quiere poner de manifiesto la importancia del conocimiento, de los conocimientos, de lo conceptual, cuando tratamos realidades educativas, cuando enfrentamos la labor docente. Las reflexiones contemporáneas y el surgimiento de las novedosas tecnologías de la información no pueden desplazar el propósito de formar para el crecimiento de lo humano, y ello significa admitir al estudiante como sujeto epistémico generador de conocimientos. A través de una investigación documental que retoma a Piaget, los grandes principios constructivistas, y la conexión conceptual entre epistemología y currículo, se quiere asociar el horizonte científico con la práctica pedagógica que apunta a lo curricular. Con ello se afirma una exigencia para el docente como científico de la pedagogía: se requiere de personas capacitadas para ser modelos de producción de cultura, para contribuir así al desarrollo de los estudiantes y de las ciencias.

Palabras Claves:

Conocimiento, contenidos, epistemología, Piaget, sujeto.

Abstract

This reflection article aims to highlight the importance of knowledge, the knowledge of the conceptual, when we try with educational realities, when we face the curriculum. Contemporary reflections and the emergence of innovative information on technology may not displace the purpose of forming for the growth of the human, and that means, admitting the student as subject generator of epistemic knowledge. Through documentary research that returns to Piaget and the great constructivism principles, and the conceptual connection between epistemology and curriculum, it wants to associate the scientific horizon with the pedagogical practice that points to the curriculum. This is stated a requirement for the teaching and scientific pedagogy: require skilled people to be models of culture production, thus, contributing to the development of students and science.

Key Words:

Epistemology, content, knowledge, Piaget, subject.

Introducción

De unos años para acá, somos testigos de la revisión de los modelos y las prácticas pedagógicas. Revisión por la que se ha ido

reduciendo drásticamente la importancia dada a los contenidos. Invocando los orígenes ideológicos del criticado memorismo, del academicismo, de la educación bancaria, las nuevas perspectivas han atacado la tradición curricular muy centrada en los contenidos, por ser esta deudora de una orientación conductista, positivista, que desconoce realidades fundamentales del complejo mundo del conocimiento, los contextos, los sujetos y la educación (Kemmis, 1998).

En los años setenta y ochenta, el panorama latinoamericano de injusticia, desigualdad y opresión impulsó reflexiones que querían llevar al hombre a tomar conciencia de un cambio, de una transformación general que diera remedio a los efectos devastadores de un capitalismo deshumanizante. Surgieron la teología de la liberación (Gutiérrez, 1975 y Boff, 1985), la filosofía de la liberación (Dussel, 1972) y la pedagogía liberadora (Freire, 1969/2009).

Lo educativo tomó dos grandes líneas de desarrollo: una primera corriente muy beligerante, la línea liberadora, de clara intencionalidad política y contracultural, centrada en los procesos de concientización, militancia y organización popular (Bórquez, 2009). La segunda línea, inspirada en la reflexión existencialista articulada con el ser latinoamericano, de fundamento personalizante, humanístico, (Mounier, 1984) que aboga por una formación integral que no minusvalore ni lo afectivo, ni lo trascendente, ni lo político, que no se subordine a un cientificismo falsamente neutral, acrítico y reproductor de la mentalidad materialista propia del mundo del capital (Nieves, 1976).

La revolución tecnológica del siglo XXI ha expandido las posibilidades de comunicación del ser humano. En nuestro siglo XXI como efecto de la era digital, la virtualización de la existencia y la autopista de la información, el internet, el conocimiento pareciera entenderse como contenido e información sobre algo. Algunos maestros proclaman, que la educación ya no debe tratar de conocimientos, saberes, informaciones, teorías, explicaciones, comprensiones o interpretaciones, pues todo ello "se consigue ahora por Internet".

Tal simplificación del problema del conocimiento en las ciencias pedagógicas y en las prácticas educativas merecen un enfático señalamiento

pues, aunque es evidente la urgencia por aplicar nuevas tecnologías, nuevas mediaciones en los procesos de enseñanza-aprendizaje, en los derroteros de construcción conceptual:

Ningún soporte tecnológico, por más información que brinde, reemplaza aquello que es el motor del aprendizaje: algo que no se sabe, algo que inquieta, algo que mueve a investigar para dar respuestas. Y ningún soporte tecnológico reemplaza, al menos en las escuelas, a la guía del docente en este camino. (Gvirtz, p.31- 32)

Pero los avances en el uso de tecnologías de información han golpeado las capacidades personales, las posibilidades de desarrollo humano. Estamos ante la molestísima situación de estudiantes capaces de acceder a infinidad de informaciones, pero incapaces de sostener la atención para asimilar, comprender, procesar, apropiarse y transformar un saber. Fernando Savater (2012) advierte de la necesidad de orientar lo educativo hacia la fundamental buena actitud de la atención:

Todo lo que es importante en la vida exige atención. El conocimiento, el amor... Incluso para transformar la realidad, para llevar a buen puerto cambios políticos o avances sociales es imprescindible concentrarse. Sin una atención adecuada no hay progreso, ni civilización, ni desarrollo humano. (p.34)

Es cierto que no se puede educar sólo para almacenar datos e informaciones. Los teoricismos no conducen necesariamente a la formación integral que deseamos. Pero es cierto también, que nunca es sano dividir el conocimiento en "teoría inútil" y "práctica productiva enriquecedora". Que no es aconsejable segmentar la realidad en "auténtica-intima-económica" y "falsa-pública-verbal".

Poseer una información sin leerla, ni comprenderla, ni saber aplicarla, sin asumirla dentro de las complejidades de sí mismo, no es conocer. Un aula de clase no puede reducirse a ser el colorido escenario donde los estudiantes despliegan un entretenido activismo agenciado por los sistemas, interacción que en ocasiones nada deja en su cultura y en su moral. No, las instituciones, los procesos y las personas involucradas en lo educativo, deben demostrar seriedad, rigor, profundidad, probidad y trascendencia en el



conocer. Así, en relación con lo tecnológico, "el papel de la escuela debe ser definido por su capacidad para preparar para el uso consciente, crítico, activo, de los aparatos que acumulan la información y el conocimiento" (Tedesco, 1999, p.10).

Para hacer justicia a la complejidad de la realidad, a las capacidades de los maestros y estudiantes, a la profundidad de los procesos subjetivos de conocimiento, al recorrido arduo del hombre en la búsqueda de la verdad, a continuación reflexionamos sobre algunos argumentos que rescatan el valor y la pertinencia del conocimiento en los procesos educativos.

En búsqueda del sujeto epistémico

En la modernidad, Kant asume el modelo de construcción del conocimiento que procura la física newtoniana. Conocer es un dinamismo que permite experimentar, abstraer, aplicar y generar siempre conocimientos superiores, progresivos, fundándonos en la realidad espacio-temporal y en las capacidades del sujeto (Kant, 1781/1998).

Desentrañar la manera como el hombre conoce lleva a Piaget a identificarse con la epistemología kantiana:

Existe el sujeto epistémico y sus construcciones constituyen el mismo tejido del entendimiento y que, por otra parte, la experiencia está estructurada, y es asimismo indefinidamente estructurable, y no consiste en esa mera colección aditiva de hechos... sujeto epistémico que cumpliera la doble función de ser capaz de construcción indefinida y de estructurar la experiencia, cualquiera que ésta fuera. (Piaget, 1988, p.69-70)

Piaget aporta a la historia del conocimiento la epistemología genética, marco amplio desde donde se comprende el modelo pedagógico del constructivismo. Piaget como psicólogo propondrá la génesis y la evolución de las estructuras cognitivas como inherente a la condición humana, es decir, como propiedades presentes en el ser humano identificado como un sujeto epistémico que vive, comprende, opta y actúa desde sus procesos de pensamiento. Hemos de asumir que antropológica y epistemológicamente, el desarrollo de lo humano exige considerar de

manera multidisciplinaria la construcción del conocimiento. Piaget define así la función de la epistemología genética:

Se propone estudiar el significado de los conocimientos, de las estructuras operatorias o de nociones, recurriendo por una parte a su historia y a su funcionamiento actual en una ciencia determinada...y por otra parte, a su formación psicogénica o a sus relaciones con las estructuras mentales...Así concebida, la epistemología ya no es cosa de mera reflexión sino que, proponiéndose captar el conocimiento en su aumento (pues la misma formación es un mecanismo de aumento que no comporta ningún comienzo absoluto), y suponiendo que tal incremento procede siempre de cuestiones de hecho y de normas, se esfuerza en conciliar las únicas técnicas decisivas para decidir sobre tales cuestiones: la lógica, que ya nadie pone en tela de juicio bajo su forma especializada, la historia de las ideas y la psicología del desarrollo, siendo esa última constantemente evocada en las cuestiones de inteligencia propiamente dicha. (Piaget, 1988, p. 90-91)

Conocer es dar cuenta de la génesis, crecimiento y complejización de las experiencias que el hombre ha enfrentado para entenderse y transformar su vida. Desde la óptica de una historia de la cultura, no se puede ignorar de ninguna manera los eventos claves, emblemáticos de ese desenvolvimiento histórico que aúna lógicas disciplinarias y especificidades objetivas.

La pedagogía constructivista e interaccionista de Piaget pretende respetar las etapas de desarrollo cognitivo del niño, de manera que a cada niño le corresponde una manera particular de acceder a la realidad y construir conocimiento dependiendo de la etapa en la que se encuentre su desarrollo. ¿Qué se quiere con los conocimientos? Piaget critica aquellos saberes que no pueden encontrar respuesta en las posibilidades de comprensión del niño, por su edad y por el estado de evolución de sus capacidades. Con ello niega la validez de las organizaciones fundadas exclusivamente en la memorización o la retención acrítica e incomprendida de nociones y categorías. Los aprendizajes dependen de secuencias de construcción de pensamientos que son válidos por el grado de autonomía, particularidad, profundidad, estabilidad, aplicabilidad y durabilidad en la comprensión de los niños.

El conocimiento es una interpretación de la realidad que el sujeto realiza interna y activamente al operar recíprocamente en el marco de sus situaciones concretas. Con ello, la actividad a la que se refiere el constructivismo, efectivamente pone en desequilibrio conceptual al niño para que este inicie unas indagaciones en las que progresivamente obtenga un mayor acercamiento a una categoría más exacta, englobante y comprensiva (Labinowicz, 1993).

Interactuar con los retos de la realidad lleva a establecer reorganizaciones intelectuales progresivas. Allí los datos ganados, las nuevas explicaciones, las soluciones hipotéticas, los ejemplos y contraejemplos forman un cúmulo experiencial cognitivo que sigue revisándose, que aumenta y se compara constantemente de manera que se enriquece la interacción con el medio (Labinowicz, 1993). Por ello, cuando se ha caminado en la exploración de un fenómeno, las características y los comportamientos de tal fenómeno van cambiando de significación, van ganando en relaciones y en articulaciones con otros eventos o fenómenos conexos.

Conocer y ser

Un proceso educativo no debería permitirse el triste panorama de miles de estudiantes a los cuales absolutamente nada les importa, nada los motiva, nada los hace crecer en búsqueda de mejores explicaciones y mejores acciones en su vida y en su realidad. No pueden pasar años y años sin haber forjado cultura, cortesía, madurez cognitiva y estructuras ético-valorativas.

Si se conociera verdadera y realmente, nuestros jóvenes serían autónomos y auténticos. Valorarían más el afecto y los cuidados de la familia. Harían respetar mejor su cuerpo, su sexualidad y sus sentimientos profundos. Manifestarían más sensibilidad hacia el arte y hacia la situación de injusticia de nuestra sociedad. Tendrían más claridad sobre sus propias capacidades, más firmeza en la formulación de metas de vida, más voluntad para doblegar el orgullo y sobreponerse al fracaso, menos ansiedad por enviar pines con mensajes intrascendentes, conseguir artículos de marca, o sentarse en infinitas sesiones frente a juegos de video o redes sociales (Savater, 2012). Llegados a este punto, queda claro que

conocer y establecer una pedagogía cognitiva, constructivista, apuesta por una visión de la realidad cimentada en el desarrollo de las capacidades intelectivas propias de cada niño y joven, y propias de cada disciplina que interprete racionalmente la realidad. Conocer no deja por fuera ninguna experiencia humana, pues pretende que se conozca en los parámetros de asimilación y reorganización conceptual que son propios del niño y de su actividad de búsqueda y explicación de lo que vive. Y por experiencia tenemos la experiencia matemática, biológica, social, psicomotora, afectiva, moral, religiosa, artística, comunicativa, etc.

Ello señalaría el compromiso de cada disciplina del conocimiento con una pedagogía que respete la realidad personal, las posibilidades, las capacidades, la dinámica de invención y progreso que es inherente al estadio de desarrollo de cada estudiante. Y así, sin olvidar el conocer, podríamos inventarnos autónoma y creativamente, nuestro propio ser.

Docente: científico y mediador

En la educación se trabaja con conocimiento. Desde las culturas antiguas se ha precisado un proceso por el cual "la comunidad humana conserva y transmite su peculiaridad física y espiritual" (Jaeger 1933/1992, p. 3). Cada momento histórico ha requerido de un sistema socialmente validado que lleve a buen término esta finalidad que connota fines, saberes, prácticas, costumbres y valores tenidos como esenciales para la vida y el progreso de todos.

Un proceso educativo que ignore los conocimientos, que omita la complejidad y pertinencia de los procesos científicos generadores de saberes, no sería sino una grandísima contradicción, una paradoja. Máxime cuando todos sabemos que el capital más importante es el talento humano, y que lo más productivo, enaltecedor y fortalecedor, es el impulso hacia el progreso cultural, intelectual, formativo, ético y científico. Las cosas se acaban. Las fortunas se dilapidan. Los negocios se quiebran. Las herencias, luego de dividir y devorar parientes, se esfuman. Las riquezas fáciles terminan en pérdidas de inversiones, persecuciones penales y viajes a penitenciarías de alta seguridad. La interioridad, el carácter, la

sabiduría, el conocimiento profundo, es tal vez, lo único que permanece.

La educación, el currículo, exige un importante componente científico, pues es la cultura universal y los procesos de indagación y formación del conocimiento la actividad nuclear de lo educativo. De otra parte, el contexto de aprendizaje es fundamental para la práctica y el desarrollo científico. El ámbito del conocimiento científico necesita de docentes-científicos que formen la mentalidad y la práctica científica del joven estudiante, siendo mediadores de la historia y la estructura de la ciencia que imparten:

La ciencia no surge porque los objetos excitan nuestros sentidos y producen en nuestras mentes representaciones, sino porque otros seres humanos nos animan, o incluso nos obligan a fijarnos en determinados objetos, así como a fijarnos en ellos de diferente manera y con ayuda de determinados instrumentos. (Echeverría 1998, p. 143)

La profesión magisterial cuenta en la persona del docente con una epistemología implícita respecto al conocimiento de manera que "la calidad de la experiencia cultural que tienen los profesores va dejando un sedimento en ellos a lo largo de su formación, siendo la base de la valoración que harán del saber y de las actitudes, la ciencia, el conocer y la cultura" (Gimeno 2007, p. 218).

La ciencia humana atraviesa la humanidad del docente por su misma formación y por su experiencia, para que germine y se incremente en el sujeto investigador que es el estudiante. Con Gimeno (2007) se argumenta:

Cuando un profesor se esfuerza en comunicar saberes, se produce una transformación de los mismos para facilitar su comprensión por parte de los alumnos...el profesor transforma el contenido del currículum de acuerdo con sus propias concepciones epistemológicas y también lo elabora como "conocimiento pedagógicamente elaborado". (p. 207)

Obviamente, nadie puede adaptar, guiar, orientar, motivar, mediar en aquello de lo cual poco sabe. No se puede enseñar en medio de las rústicas y erradas fuentes de la ignorancia. Se conoce de docentes muy activos que no saben lo mínimo acerca del tema sobre el cual montan la actividad.

Por lo demás, menospreciar lo cognitivo en edades tempranas es algo irresponsable dado que formación inicial es fundamental para sentar las bases de desarrollos posteriores más amplios, más ricos, más complejos (Labinowicz, 1993).

El maestro es mediador de saberes, mediador de un modelo de humanidad, de un horizonte valorativo: "No hay conocimiento científico individualizado sin la previa mediación de otros seres humanos que han comunicado dicho conocimiento y, sobretodo, han enseñado a conocer científicamente" (Echeverría 1998, p. 143).

El aula es nuestro micro-cosmos, nuestro campo de experimentación, discusión e invención. Al educar, se ordena un proceso de construcción del conocimiento, establecemos un derrotero curricular apropiado y pertinente; se enfoca sobre el propósito de compartir la epistemología y la historia de una dimensión del saber, con un joven interlocutor que requiere de acertada dirección. Importa que crezca corporal, sentimental, cognitiva, ética, estética y espiritualmente. Importa que se maraville con la posibilidad de mejorar lo existente, de aportar y renovar, de hacer emerger lo que hace falta en el mundo.

Se hace necesario un acercamiento metódico que posibilite asumir los elementos experimentales, metodológicos, conceptuales y analíticos que aseguren el éxito en las pesquisas. La curiosidad natural tiene que ascender para ir de un estadio ingenuo, asistemático, a una plenitud crítica, comprensiva, transformadora.

Un maestro no recita lecciones, ni enseña datos. Tampoco es un recreacionista que despliega pura actividad sin nada de profundidad. Un maestro ofrece elementos que construyen una estructura mental científica, un horizonte de interpretación y acción sobre la realidad, que hace parte del legado universal del saber, una visión de mundo que le permite interactuar para realizarse en sociedad. Al enseñar forma científicos, personas, ciudadanos. La profesionalidad del maestro se determina por los niveles de competencia científica que despliegue en su formación, en su visión de mundo y en su práctica.

Negando un cierto psicopedagogismo acultural, (tendencia interpretativa del hecho educativo

que pone en el centro el desarrollo, negando las posibilidades formativas de la enseñanza, cayendo en reduccionismos psicológicos), pero sin caer tampoco en un culturalismo apedagógico, (tendencia opuesta deudora de las obsesiones enciclopedistas y memorísticas, que rechaza los contextos de desarrollo para enaltecer los contenidos y la directividad del aprendizaje), (Gimeno 2007); afirmamos que es el conocimiento lo que justifica al maestro. Conocimiento como proceso, como eje formativo permanente, como carácter antropológico y existencial, como trasfondo personal de crecimiento. Conocimiento que es base, aspiración y dinámica de la labor educativa.

¿Cuáles son los conocimientos que tendrían que preocupar a un maestro? Nos permitimos, por su claridad y completud, la siguiente cita extensa:

Son múltiples las categorías de conocimientos que contribuyen a legitimar al profesor como poseedor de un saber profesional específico. Los tipos de conocimiento que apoyan la profesionalidad de los docentes son los siguientes (Schulman 1986 y 1987):

- Conocimientos del contenido del currículum.
- Conocimiento pedagógico general que hace referencia a principios amplios y estrategias para gobernar la clase.
- Conocimientos del currículum como tal, especialmente de los materiales y programas.
- Contenido pedagógico que le presta al profesor su particular forma de entender los problemas de su actividad profesional.
- Conocimiento de los alumnos y de sus características.
- Conocimiento del contexto educativo.
- Conocimiento de los fines educativos, valores y su significado histórico y filosófico. Indudablemente, la primera base intelectual de un profesional de la enseñanza es el dominio, a un cierto nivel, del área o de la disciplina en la que desarrolla su actividad. (Gimeno, 2007, p. 220)

Los contenidos no pueden ignorarse, negarse, substituirse o desplazarse, en un ordenamiento curricular, en el ejercicio magisterial. El profesorado tiene la misión de ser mediador epistemológico en el proceso de construcción de saberes de sus estudiantes. Ello exige una alta competencia intelectual, un crecimiento cultural, una búsqueda de las maneras eficaces y pertinentes para suscitar más y mejores descubrimientos, una atención grande a una serie de conocimientos complejos, como es compleja la labor de formar para liberar, para alcanzar la autonomía y la creatividad, para orientar hacia la plenitud humana y social. Sumado al andamiaje científico de su disciplina, el profesional docente debe manifestar una solidez ética y psicológica acorde a su trascendental misión. Así pues, no podemos olvidar el conocer, porque en él, con sus retos, sus oscuridades, sus aventuradas y maravillosas manifestaciones, está también signado nuestro ser.

Referencias Bibliográficas

- Boff, L. (1985). Jesucristo el liberador. Santander: Sal Terrae.
- Bórquez, R. (2009). Pedagogía crítica. México: Trillas.
- Dussel, E. (1972). Para una ética de la liberación latinoamericana. I y II. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Echeverría, J. (1998). Filosofía de la ciencia. Madrid: Akal.
- Freire, P. (1969/2009). Educación como práctica de la libertad. México: Siglo XXI.
- Gimeno, J. (2007). El currículum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, G. (1975). Teología de la liberación. Salamanca: Sígueme.
- Gvirtz, S & Larrondo, M. (2008). Sociedad del conocimiento, educación y escuela. Revista Punto.Edu. Año 4, N° 14. Pp. 29-33. Recuperado de: <http://www.cipes.org/articulos/0914%20-%20Sociedad.pdf>
- Jaeger, W. (1933/1992). Paideia. Bogotá: F. C. E.
- Kant, I. (1781/1998). Crítica de la razón pura. Trad.

de Pedro Ribas. Madrid: Alfaguara.

Kemmis, S. (1998). El currículo: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Morata.

Labinowicz, E. (1993). Introducción a Piaget. México: Addison-Wesley Iberoamericana.

Mounier, E. (1984). El personalismo. Bogotá: El búho.

Nieves, M. (1976). Educación personalizada: un proyecto pedagógico en Pierre Faure. Madrid: Narcea.

Piaget, J. (1988). Sabiduría e ilusiones de la filosofía. Barcelona: Península.

Savater, F. (2012). Ética de urgencia. Bogotá: Ariel.

Tedesco, J. (1999). Educación y sociedad del conocimiento y de la información. UPN, Red académica. Recuperado de: http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/rce36-37_09controv.pdf

