

Más que aprender a seleccionar un modelo pedagógico, nos compete aprender a producirlo

ELÍAS TAPIERO VÁSQUEZ
Profesor Titular, Universidad de la Amazonia, Colombia

Artículo recibido: 02/03/10; evaluado: 03/03/10 - 04/03/10; aceptado: 04/03/10

La condición positivista de la formación profesional de los maestros se vuelve “imperceptible” en la investigación educativa y pedagógica por las propias instituciones formadoras de maestros, cuando estas establecen la práctica de una falsa autonomía (pseudoautonomía) centrada, como fin último, en la escogencia de modelos pedagógicos, y en la que poco o nada participan en la creación de dichos menús. Esto explica, en parte, por qué en el ejercicio profesional docente, profesores y docentes-directivos se identifican más como miembros de comunidades educativas, que como miembros activos de comunidades científicas, es decir, comunidades productoras de conocimiento en pedagogía y educación.

Esta crisis ha sido referida de múltiples maneras. Por ejemplo, en el informe de la primera investigación mundial financiada por la UNESCO, los maestros fueron vistos como “practicantes nutridos de empirismo y poco inclinados por naturaleza y por función a modificar estructuras y procedimientos” (Faure, 1983, p.183). La ausencia de producción científica en pedagogía la planteó Piaget en los siguientes términos: “Comenio creó y dirigió las escuelas, pero su formación era teológica y filosófica. Rousseau no dio clases y, si tuvo hijos, se sabe que se ocupó muy poco de ellos. Fröebel, el creador de los jardines de infancia y defensor de una educación sensorial, era químico y filósofo. Herbart psicólogo y filósofo; María Montessori, Decroly y Clapared eran médicos, y los dos últimos, además psicólogos. Pestalozzi, quizá el más ilustre de los pedagogos que únicamente era educador, no ha inventado realmente nada nuevo en cuanto a métodos y procedimientos... La inmensa cohorte de educadores que trabajan en todo el mundo con tanto ardor y, en general, competencia, no engendra una élite de investigadores que hagan de la pedagogía una disciplina científica” (Piaget, 1987, p. 17).

Ahora bien, el problema de la escogencia, pertinente o no, de modelos pedagógicos (nunca se establecen en estado puro), tiene otra limitación en su concreción, tanto desde lo que se dice y lo que se hace por la escuela y por el profesorado, como por el carácter instrumental que prima en las políticas educativas, al privilegiar por formación, el dominio unilateral de la relación escuela-trabajo, hoy marcado por un lenguaje unidireccional de “competencias” y de “emprendimientos”.

Este predominio se explica, en parte, por el vacío de sentido que en términos de “autonomía racional” y “libertad intelectual” demanda la filosofía de la educación (Carr, 1996, p.80). De manera que, más allá del debate entre los viejos y los nuevos paradigmas en términos de enfoques pedagógicos, propongo

Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação
ISSN: 1681-5653

n.º 52/1 – 10/03/10

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Organização dos Estados Ibero-americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura (OEI)

redimensionar el asunto, sintetizado en dos retos estructurales, en el marco de una escolarización codireccionada entre el Estado y la sociedad civil, tal como lo ejemplificó occidente en los ochenta con la creación de las reformas educativas descentralizadas (hoy pauperizada esta versión con la desconcentración educativa).

Los dos retos, son: por una parte, cohesionar la calidad de la educación, en todos los niveles del sistema escolar, desde la investigación, en consonancia con una constitución nacional cuyas decisiones respondan a los desarrollos de la investigación (ver, por ejemplo, la constitución nacional de Finlandia) y, por otra parte, hacer implosión de la vieja cultura escolar de los maestros heterónomos, representados en el autoengaño sobre autonomía escolar (autonomía escolar prenatal o nocional).

El tránsito de la heteronomía a la autonomía escolar se refiere a un nivel de desarrollo categorial y simbólico de esta, articulada con la producción de conocimiento en currículo o didáctica, para que los directivos-docentes y profesorado (apoyados por instituciones formadoras de maestros, forjadas en el desarrollo de programas de investigación), se constituyan en miembros de comunidades científicas en educación y pedagogía.

Esta emancipación cultural ha de mediar por producción de coevolución en gestión escolar curricular y didáctica, centrada en la creatividad sostenida para lograr por esta vía, que el factor humano, como factor de desarrollo de la escuela, se concrete en instituciones educativas productoras de conocimiento e información en pedagogía. Entendida la información en los términos de Lash (2005): "si no hay significado, no hay información".

Es por lo anterior que los maestros aprenderemos a disputarnos un lugar como configuradores de nuevos enfoques pedagógicos para el manejo estructural del desarrollo escolar. Estos nuevos enfoques se establecen como alternativa al positivismo y neopositivismo, en un nuevo campo de tensión: avanzar más allá de los aportes de la teoría crítica de tradición anglobritánica y de origen alemán, para producir otros discursos sobre pedagogía e investigación de segundo y tercer orden, en la perspectiva de señalar en qué difiere la pedagogía en las complejidades de nivel inferior y de nivel superior y, que en términos de la disputa entre la modernidad y la postmodernidad, nos convocan a producir discursividad con los nuevos apoyos que oferta, por ejemplo, la teoría crítica francesa a través del estudio de autores como Jacques Lacan, Michel Foucault, Emmanuel Lévinas o Jaques Derridá, entre otros. De nuestra parte, lo intentamos hacer desde la clarificación que hemos alcanzado sobre la lucha de los paradigmas de los sistemas (teoría de los sistemas sociales Versus teoría general de los sistemas) y que nos permitirá presentar en el campo curricular, la teoría curricular neosistémica (Tapiero, en imprenta).

Bibliografía

- CARR, Wilfred, (1996), *La adopción de una filosofía de la educación, en Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*, Madrid, Morata.
- FAURE, Edgar, et al, (1983), *Aprender a ser*, 10ª edición, Madrid, Alianza.
- LASH, Scott, (2005), *Crítica de la información*, Buenos Aires, Amorrurto.
- PIAGET, Jean, (1987), *Psicología y Pedagogía*, 8ª. Edición, Barcelona, Ariel.
- TAPIERO VÁSQUEZ, Elías y GARCÍA QUIROGA, Bernardo. *Currículo Neosistémico y Desarrollo Institucional Integrado*. En imprenta.

eliasta@telecom.com.co