



**CONGRESO
IBEROAMERICANO**
DE CIENCIA, TECNOLOGÍA,
INNOVACIÓN Y EDUCACIÓN

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**CONGRESSO
IBERO-AMERICANO**
DE CIÊNCIA, TECNOLOGIA,
INOVAÇÃO E EDUCAÇÃO

BUENOS AIRES, ARGENTINA
12, 13 Y 14 DE NOVIEMBRE 2014

**MARCO EPISTEMOLÓGICO DE LA GESTIÓN.
POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN
SUPERIOR**

GONZÁLEZ, J; RODRÍGUEZ, Y.

MARCO EPISTEMOLÓGICO DE LA GESTIÓN. POSIBILIDADES PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

José Manuel González Cruz. Docente de posgrados. Universitaria Agustiniana. Correo e: jose.gonzalez@uniagustiniana.edu.co

Yúber Liliana Rodríguez Rojas. Docente de posgrados. Universitaria Agustiniana. Correo e: yuber.rojas@uniagustiniana.edu.co

Resumen: Este escrito intenta poner en debate desde una perspectiva epistemológica el ingreso del gerencialismo a la dirección educativa y su posterior configuración en *gestión educativa*. Inicialmente partimos de la gnoseología de la Gestión, para luego pasar a mostrar el impacto conceptual en la Educación especialmente en la pedagogía y su dirección, y conectar con la posible importancia de una gestión pedagógica desde lo social y cultural, superando el gerenciamiento económico. Finalmente se revisa históricamente las perspectivas paradigmáticas de la gerencia a la gestión y sus posibilidades en nuestro medio especialmente desde la pedagogía en la educación superior desde una propuesta en la Universitaria Agustiniana de Bogotá.

Palabras clave: Gerencia, gestión educativa, dirección educativa, gestión social y cultural y pedagogía.

Introducción

La definición de sociedad en nuestro país se ha modificado; el sentido moderno donde el sentido de *lo político* era central y el individuo estaba marcado por lo social se desplaza en forma vertiginosa hacia lo cultural. Los sujetos que debían ser ciudadanos y debían actuar bajo una normatividad general y donde la educación tenía el papel de formar la nación, desde un carácter cívico transmitiendo conocimientos se modifica. Pero no es algo fácil y sin el dolor de las transiciones.

El avance de la economía capitalista ha tomado cada vez más fuerza con la introducción del neoliberalismo en la administración de los saberes. El concepto de progreso convertido en desarrollo han sido más determinante, que el mismo orden institucional en los centros educativos enfocando su ideal en la diferenciación, más que en la integración (Touraine & Khosrkhavar, 2002). Los mercados han reemplazado a las ciudades y sin embargo el individuo actúa cada vez menos en marcos sociales y culturales que económicos.

Es así que nuestro *ciudadano* sigue siendo definido desde una concepción de *obrero* sin pasar por las identidades culturales (edad, género, etnia, lengua etc.) generando una pérdida del sujeto como actor social en la imposibilidad de universalismos abstractos y movilizadores de la sociedad en búsqueda de fines colectivos. Hoy el sujeto ha ahondado más su individualismo, desde la definición de derechos particulares, donde cada sujeto *considera que tiene derecho a la individuación y que este derecho debe reconocerse como universal* (Touraine & Khosrkhavar, 2002, pág. 11).

Sin embargo hoy el papel de la educación radica no en privilegiar el sentido de lo económico y lo político o de lo social, sino en lograr que cada sujeto pueda convertirse

en un actor autónomo, mediante el respeto a la diversidad cultural y a la vez a acceder a todos los conocimientos científicos y técnicos, y en la búsqueda de lo colectivo.

De lo que se trata es de poder vincular el mundo económico y político con sus avances y posibilidades a las perspectivas sociales y comunitarias, en la búsqueda de nuevas libertades y capacidades de elección, es decir de poder gestionar sus vidas desde lo educativo y estas en colectivo. De este sentido se trata esta ponencia. Es así siguiendo a Touraine y Khosrkhavar, afirman que el Estado no está más por encima de la sociedad sino a su interior, donde confluyen las relaciones económicas, sociales y políticas. En este espacio es que la educación se ubica.

LA GESTIÓN COMO EPISTEME

El *management* o gestión, nacida de la administración empresarial se ha convertido en el eje de cambio en las instituciones. Todo proceso posible de ser identificado, clasificado y estudiado tiene que ser gerenciado. La excelencia, la calidad total, el logro del cero defecto, los círculos de calidad, la planificación por proyecto, la autonomía, el liderazgo, la innovación, hacen parte de los aspectos que forman la gestión. Ésta constituye más que una simple forma de planificación o administración: involucra un cambio en el modo en que pensamos, actuamos, sentimos; en suma, un cambio en la forma de ser de los individuos y de las organizaciones (Grinberg, p. 108). La gestión aparece como una forma de hacer frente a la nueva realidad donde la libertad y la autonomía hacen parte de la sociedad de la información y del conocimiento. Aparece flexible y abierta y permite que cada uno sea responsable y capaz de la toma de decisiones por medio de las organizaciones. Es vista como una solución frente a esa sociedad rígida, estable, jerárquica, que oprimía a los sujetos y les impedía escoger, crecer y hacer parte, ya que origina las condiciones para el cambio y la ampliación de la capacidad de decisión y acción de las personas. Cada individuo será entonces llamado a construir su propio destino. Grinberg (2010), afirma: “toda esta nueva gramática del gobierno, enseña al *managment* como una forma diferente de pensar y actuar en un mundo incierto” (p. 110).

Saber y calculabilidad: la certidumbre de lo incierto

Grinberg (2008), afirma que uno de los ejes de la modernidad está vinculado con la producción de saberes que se construirán como un apoyo esencial para el cálculo. El eje del saber se configurará en torno de orientaciones y preocupaciones, frente a un mundo que debe ser creado y construido para alcanzar el progreso, donde la realidad, el mundo material, se deriva de la verdad que ya no alcanza para dar cuenta de lo que realidad es. Mediante este proceso ocurre la ruptura entre el conocimiento y el sentido como finalidad de la acción.

En la antigüedad el conocimiento se relacionaba de la verdad, pero ahora parte de su diferenciación de conceptos como creencias, valores o tradiciones, para ser conocimiento debe abandonar la intuición. Para conocer será necesario desprenderse de los valores, esto lleva al surgimiento de un movimiento, el de racionalización de la vida, es decir la constitución de un patrón de medida llamado dinero. La posibilidad del cálculo se abre, ya que existe una medida capaz de establecer el valor de todas las cosas y opera a través de la decodificación de la abstracción.

El dinero se convertirá en la medida universal, una entidad cada vez más abstracta, y sin embargo tangible y real para los sujetos. En este sentido, la lógica del capitalismo supone momentos necesarios de inestabilidad, la acumulación flexible se construye sobre esta misma lógica de flexibilidad e inestabilidad, donde se ha aceptado que no

hay nada más inestable que la misma acumulación, esto, como respuesta a una realidad que se asume como incierta. En palabras de Grinberg:

“Se trata de un proceso que en su lógica necesita mutar, crear nuevas realidades que amplíen el círculo de la producción y de la ganancia, pero también del cálculo y la previsión. Ampliar el círculo del consumo, no sólo creando nuevas necesidades e incorporando más esferas al ámbito de la mercancía, sino también conocer más y mejor a los consumidores, clasificarlos en grupos cada vez más precisos, llegar a ellos, consustanciarse, ser con ellos una misma cosa. Marketing, publicidad y *management* como los nuevos campos del saber de la dirección de la conducta” (Grinberg, 2008, p.115).

Paso de aproximación de la administración a la gestión

Para finales de los años 1980's en EUA y Europa especialmente se abandona el interés por los modelos ya sean Tayloristas o mecanicistas, dando paso a una mayor preocupación por los procesos incluyendo las humanas y las tomas de decisiones con nuevas reflexiones a las teorías de las organizaciones. Así con el desgaste o por la intención de acabar con los Estados proteccionistas de *bienestar* propio de estas formas de gestión, y por la ampliación de los campos de actuación de las políticas públicas (Lacarrieu & Álvarez, 2002, pág. 227), que exige la incorporación de nuevas formas y conceptos de dirección y administración a los recursos que también se ponen a disposición.

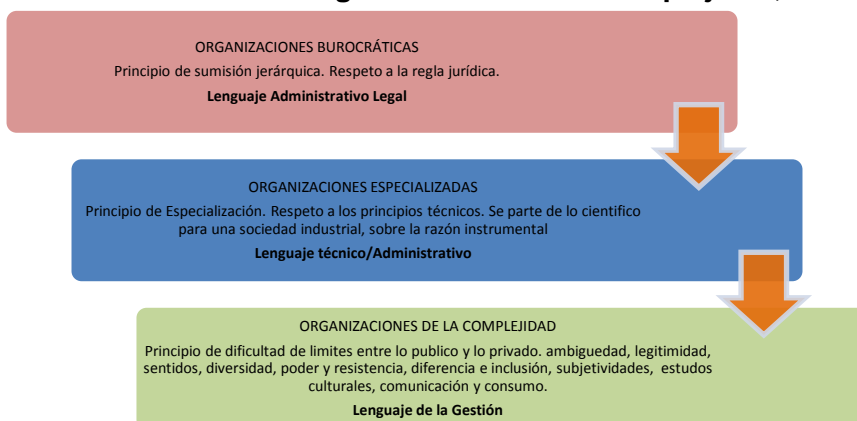
Drucker (1993) establece tres periodos del modelo capitalista:

➤	Revolución Industrial: 1750 -1850
➤	Revolución de la productividad: 1850 – 1950
➤	Revolución de la Gestión: 1950 -1980

Tabla 1.

Es el paso de las *corrientes burocráticas* a las nuevas necesidades y las formas de llevar a cabo acciones y objetivos en el sector público y privado. Es también la crítica al modelo de Estado Weberiano de administración clásica al del sector terciario de los servicios.

Las Organizaciones en la complejidad; Gestión



Elaborada y ampliado por José Manuel González C., sobre una idea de Alfons Martinell en (Lacarrieu & Álvarez, 2002, pág. 228). Tabla 2.

Los estudios críticos de la administración y/o de la Gestión

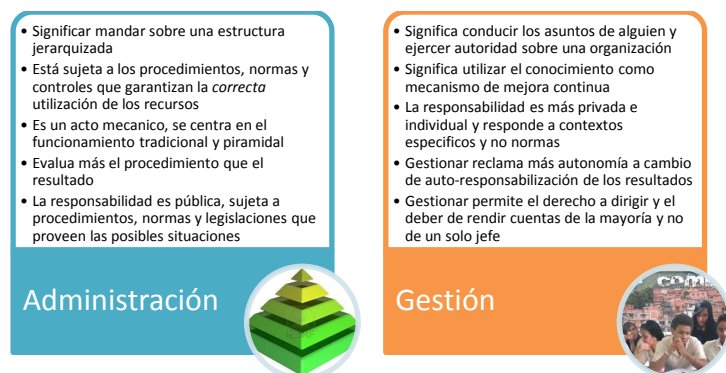
Así que los *critical management studies* (CMS) a pesar de algunas críticas recibidas le “prestan atención al rol creciente que, en la economía actual, juegan los llamados trabajadores del conocimiento y los trabajadores del sector servicios, e incluso trabajadores de sectores informales o incluso ilegales”. Los Estudios Críticos de la Gestión representan además una verdadera visión crítica de la realidad organizacional. Hay en ellos una denuncia de las injusticias del nuevo neoliberalismo y su globalización implacable, que no sólo destruye formas de vida y culturas, sino que quiebra las solidaridades en las sociedades occidentales; especialmente manifestadas desde el control y la manipulación ideológica que se presenta en las organizaciones; del machismo y el racismo; de la coacción por ejemplo.

Conscientemente, los autores de este grupo defienden un concepto casi olvidado en los discursos políticos, pero siempre válido: *la emancipación*. De este modo, no sólo nos hallamos ante una discusión teórica, sino ante una cuestión de compromiso con la política. Es así que se trata de una escuela que, en el plano puramente intelectual, es capaz de deparar grandes conceptos y marcos diferentes para el desarrollo de otras formas de concebir la la administración al investigador social. El hecho de recuperar la gran tradición filosófica francesa o prestar atención a la obra de autores esenciales en nuestra época como *Bauman, Baudrillard, Agamben* o *Virno* hace que sus aportaciones siempre sean interesantes y fundamentadas e inviten al debate. A ello ayuda también la perspectiva multidisciplinar en la que se apoyan generalmente, y que hace y permite de estos trabajos algo no tan encorsetado como los trabajos de otras disciplinas más cerradas”,¹ pero también un mayor acercamiento a las realidades de la organizaciones y sus impactos en las personas.

Por otro lado la administración clásica adquiere un contenido distinto a partir del debate por ellos inaugurado y de la inclusión de la gestión pública como mecanismo para adaptarse mejor a las nuevas necesidades sociales, diferente de las estructuras burocráticas, que ya no lo pueden realizar más en la forma que se hacía, en la actualidad. En “este contexto emerge el concepto de gestión fruto de unas demandas más especializadas y la necesidad de garantizar un buen uso de los recursos disponibles” (Lacarrieu & Álvarez, 2002, pág. 230). Una aproximación la plantea Alfons Martinell (2002) como sigue en la siguiente tabla:

¹ Texto Recuperado en

http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco_archivos/ponencias/Actas%20XIII/Trabajos%20Episte/Fernandez%20Rodriguez_%20trabajo.pdf el 23 de septiembre de 2013, a las 4:00 pm.



Elaborada y ampliada por José Manuel González C., sobre una idea de Alfons Martinell en (Lacarrière & Álvarez, 2002, pág. 230). Tabla 3.

Pedagogía, saberes y gerenciamiento

La noción de gestión ha permeado el ámbito escolar en todos sus sentidos: Gestión por resultado, el directivo como gestor, el docente como gestor del aprendizaje, la gestión institucional, curricular, de la evaluación, de los sistemas educativos, entre otros. Todos ellos resultan ser parte de una gestión que buena o mala debe desarrollarse. La gestión hoy en día es básicamente la responsable de todos los procesos que se llevan a cabo dentro de una institución, tanto en el aula como por fuera de ella.

Anteriormente dicho papel era cumplido por la administración, en la actualidad es la gestión; la diferencia es que la administración solía entenderse como la disposición de los medios para conseguir un fin, mientras la gestión va un paso más allá, incorporando los medios como objeto de planificación-previsión, es decir, trabaja sobre el proceso. Entendidas como prácticas contrarias, la administración es considerada como tradicional, estereotipada, rígida y cerrada, mientras la gestión es estratégica, abierta y flexible, requiere de la participación de todos los actores en una institución, es en sí misma democrática.

La gestión en la educación se forma como una práctica que involucra la mejora del aprendizaje (calidad) como una experiencia creativa, lo logrará y, si no, el gestor estará encargado de crear condiciones o estrategias para que esto suceda. La gestión garantizará el logro de los fines de la educación, produciendo un cambio epistémico en donde se crean nuevos objetos y sujetos de saber.

Según Grinberg (2008), la gestión recoloca los objetos de la planificación y de la dirección de las conductas de los individuos, genera todo un cuerpo de saberes donde, en las prácticas de desarrollo, los resultados ya no se consideran como el punto de llegada, sino que hacen parte de los procesos, permitiendo ajustar decisiones y reorientar los anteriores.

Gestionar ya no es decir a otros qué y cómo hacer, dejar en manos de un tercero el proceso de implementación; por el contrario, la implementación es el período esencial de los procesos de gestión. Por ello se habla de gestores de la educación, ya que ese papel es de todos. La planificación es una de las características especiales de la gestión, ya que para conseguir un resultado es necesario controlar el proceso, precisar y prever los pasos, las estrategias, para evitar errores. Por eso la lógica del gerenciamiento tiene en cuenta que no es posible evitar los errores, pero sí es posible estar atento a ellos y no permitir que se generalicen, esto es gerenciar un sistema.

Entonces, el docente y el directivo docente tienen también un papel en los problemas y la resolución de conflictos que se plantean entre lo previsto y lo contingente, entre lo formalizado y lo rutinario, en cada función específica, y deben atender la necesidad de generar y ampliar los desempeños para la calidad educativa. Además, deben

abandonar aproximaciones simples para asumir la complejidad, revisar las conceptualizaciones sobre las organizaciones educativas como entidades cerradas, para pensarlas e imaginarlas como ciclos abiertos de acción que desplieguen procesos encadenados, de acción y finalidad, en relación con su entorno, y siempre con restricciones a considerar.

Gestión Educativa también se refiere a la consideración de la incertidumbre causada por los cambios de los contextos de intervención, la atención frente al problema de considerar a los docentes y funcionarios como meros ejecutores, cuando en realidad son actores que toman decisiones permanentemente; de esta forma, está relacionada con incertidumbre, tensiones, ambigüedades y conflictos inevitables.

Por lo tanto, gestionar no se trata sólo de efectuar un plan o de planificar actividades sobre el papel, sino de articular los procesos teóricos y prácticos para recuperar el sentido y la razón de ser de la gobernabilidad, del mejoramiento continuo de la calidad, la equidad y la pertinencia de la educación para todos, de todos los niveles del sistema educativo: los equipos docentes y las instituciones educativas, las aulas, los procesos de enseñanza y aprendizaje, y los gestores educativos. La gestión educativa se entrelaza con la idea del fortalecimiento, la integración y la retroalimentación del sistema:

“[...] supone la interdependencia de: a) Una multidisciplinariedad de saberes pedagógicos, gerenciales y sociales; b) Prácticas de aula, de dirección, de inspección, de evaluación y de gobierno; c) Juicios de valor integrados en las decisiones técnicas; d) Principios útiles para la acción; múltiples actores, en múltiples espacios de acción; f) Temporalidades diversas, personales, grupales y sociales superpuestas y/o articuladas” (Pozner, 2010, p.10).

Gestión Educativa y Pedagógica

Ahora si la educación está desbordada de la escuela y se tramita y desarrolla en otras esferas de la sociedad donde se deben gestionar proyectos significativos e innovadores sobre marcos de gestión ubicados en nuevas legitimidades y en sistemas de organización mixtos (privado y público), es necesario entonces establecer nuevas sinergias. En estos contextos las nuevas ideas gestión deben llegar al sector social por medio de la educación y de los proyectos culturales, que por su estructura clásica desbordan las formas tradicionales de administración burocrática y de rendimiento.

Así las necesidades sociales que en mucho se expresan de forma cultural y política, le exigen a la sociedad una mayor comprensión de su conformación y de la forma como se organizan desde formas complejas y de cambio constante, que sin embargo también mantienen las formas tradicionales, pero que todas demandan nuevos objetivos, compromisos en los resultados, procesos de definición, de responsabilidades profesionales y políticas acordes.

Así el concepto de gestión debe incorporarse a una profesionalidad más acorde a la vida actual de los sectores sociales y de sus formas organizativas, también debe dar respuesta en forma cualificada a los nuevos retos que la sociedad tiene desde la adaptación a estas realidades sociales aunque mantengan estructuras tradicionales, para lo cual las teorías tradicionales definidas para otro contexto y alejadas de lo real, no logaran entender o no les interesa esa nueva dimensión social.

Sin embargo la gestión educativa no constituye un campo disciplinario propio, por lo cual se nutre y articula de las aportaciones de otras disciplinas, conformando un nuevo campo de acción que reclama un campo de acción, así como de una visión amplia y global. Estas razones hacen que se construyan trabajos pluri-disciplinarios, de saberes propios comunitarios y colectivos que le permitan articular la diversa y variada participación que la sociedad actual reclama.

Cómo campo profesional se ubica en el campo educativo, pero especialmente el de la pedagogía, desde donde debe emerger la acción de los agentes educativos en la búsqueda de mejores condiciones de vida y de proyección social, así como de participación de sectores sociales relegados, de una mejor convivencia y de proyecciones amplias.

Breve mirada a la introducción de la Dirección o gerencia a la Educación en Colombia

En la década del setenta la curricularización desplaza la reflexión educativa (Martínez Boom, Noguera y Castro, 2003, p. 77), permitiendo el ingreso hegemónico de la psicología sobre la pedagogía y la educación. Es así que en el marco de los convenios de cooperación entre el gobierno reformista colombiano del Frente Nacional, con el PNUD y la asistencia técnica de la UNESCO se instaura una nueva concepción de administración educativa. Se crean los Departamentos de Educación (1973-1974), adscrito a las llamadas “escuelas de Graduados” que constituían cuatro especializaciones; Administración educativa; Orientación y Consejería; Psicopedagogía; y Supervisión (Castro, 2009, p. 120). Es la entrada de la llamada “Tecnología educativa” en el marco de las Ciencias de la Educación y la psicología de la conducta. Esta organización aplicó los principios del comportamiento a la educación, así como la planificación, respondió más exactamente a la educación secundaria en lo que se ha llamado la *Escuela Expansiva*, para generar una fuerza laboral adecuada a las expectativas del mundo capitalista y a los requerimientos de las reformas del país, para evitar el comunismo, las revoluciones sociales y lograr vincular el país a las vías para salir del llamado “tercer Mundo”. La administración y /o dirección educativa debía dar cuenta de estas necesidades.

De esta forma desde la década del setenta (1970) hasta el noventa (1990) se buscó la modernización del país en la expansión de la educación, el reformismo educativo y político, pero especialmente con la llamada invención del desarrollo. La propuesta pedagógica se basó sobre la modificabilidad de la conducta a través de la implementación de un currículo o una constelación de saberes definidos previamente y la ampliación de los niveles y coberturas. Esta curricularización desplazó la reflexión educativa (Martínez Boom, Noguera y Castro, 2003, p. 77), permitiendo el ingreso hegemónico de la psicología sobre la pedagogía en la educación. Es así que en el marco de los convenios de cooperación entre el gobierno reformista colombiano del Frente Nacional, con el PNUD y la asistencia técnica de la UNESCO se instaura una nueva concepción de administración educativa. Se crean los Departamentos de Educación (1973-1974), adscritos a las llamadas “escuelas de Graduados” que constituían cuatro especializaciones; Administración educativa; Orientación y Consejería; Psicopedagogía; y Supervisión (Castro, 2009, p. 120).

Es la entrada de la administración Taylorista a la educación vía “Tecnología educativa” en el marco de la configuración de las Ciencias de la Educación y con ellas la psicología de la conducta. Esta organización aplicó los principios del comportamiento a la educación, así como también la planificación, respondiendo más exactamente a la educación secundaria en lo que Martínez Boom ha llamado la *Escuela Expansiva*. El objetivo fundamental estuvo en crear Sistemas educativos institucionalizados iguales o similares a instituciones sociales que estaban presentes en el sistema mundial especialmente de EUA. Desde allí se lograría el acceso al conocimiento y al desarrollo tecnológico, pero también buscaba generar una fuerza laboral adecuada a las expectativas del mundo capitalista y a los requerimientos de las reformas del país (Frente Nacional), y así evitar el comunismo, las revoluciones sociales. La administración y /o dirección educativa debía dar cuenta de estas necesidades.

Para finales de los años 1980's en EUA y Europa por el desgaste o por la intención de acabar con los Estados proteccionistas de *bienestar* propio de estas formas de gestión, se genera una ampliación de los campos de actuación de las políticas públicas, que exige la incorporación de nuevas formas y conceptos de dirección y administración a los recursos que también se ponen a disposición.

Es el paso de las *corrientes burocráticas* a las nuevas necesidades y las formas de llevar a cabo acciones y objetivos en el sector público y privado. Es la crítica al Modelo de Gestión del estado Weberiano de administración clásica al del sector terciario de los servicios. Así se abandona el interés dado paso por la preocupación por los procesos incluyendo los humanos y las tomas de decisiones. Desde esta perspectiva la administración clásica adquiere un contenido distinto con la inclusión de la gestión pública como mecanismo para adaptarse mejor a las nuevas necesidades sociales que las estructuras burocráticas no lo lograron. En este contexto el concepto de gestión, busca solucionar demandas sociales más especializadas con menos recursos de la sociedad garantizando el mejor uso de los recursos disponibles. Desde esta perspectiva la educación es considerada como una organización social y cultural, que responde más a enfoques de las organizaciones complejas que las burocráticas, jerárquicas y tradicionales (aunque éstas permanezcan en algunos campos) (Lacarrieu, 2002, p. 229).

Frente a estas condiciones el docente también tiene su asignación; es decisivo en la producción, reproducción y la acumulación de conocimiento, entendido como producto, pues ya no se trata de transmitir contenidos, ni de llenar de información, o proponer operaciones de adquisición del mismo." (Ídem. P 30). En este sentido es "(...) formado desde y para las competencias, (...) (y estas) deben estar muy relacionadas con las finalidades del sistema educativo colombiano, que propende por una nación emprendedora, con conciencia ambiental y ciudadana, moral y éticamente responsable; que apunta a democratizar el acceso a los saberes, a desarrollar la autonomía de los sujetos, su sentido crítico" etc. (p. 99). La solución del país ahora es su responsabilidad.

Así las bases del Plan Nacional de Desarrollo de la presidencia de la República 2010-2014 "Prosperidad para Todos" definen como "propósito fundamental de los próximos cuatro años será mejorar la calidad de la educación", considerada el instrumento más poderoso para reducir la pobreza y el camino más efectivo para alcanzar la prosperidad (MEN, P. 118). Es así que el papel de los educadores y la búsqueda de su desarrollo integral, pasa a ser considerado como el principal factor para lograr la calidad de la educación articulando su formación y desempeño a las políticas públicas del país.

Como se vio en esta apretada mirada, los desafíos y necesidades del maestro y de la escuela se concentran en conceptos tales como calidad, equidad, descentralización y autonomía que si los vemos en conjunción los podremos articular como *Gestión educativa*.

Esta gestión de la escuela y del docente "aparece como uno de los elementos innovadores del sistema educativo, no solo porque introduce la dimensión institucional como una cuestión central en el proceso reformista, sino porque intenta constituirse en el elemento articulador entre las definiciones macro-políticas y la micro-política escolar" (Herrera, et al. 2007, Pág. 258). Es así que que las tradicionales perspectivas de administración educativa, donde predominaba una visión jerárquica y normativa son reemplazadas por otras donde lo central deben ser las políticas públicas de los estados y sus estrategias (Manziona, 2007). Los actores que las deben hacer posible deben identificar los obstáculos pero a la vez generar las oportunidades de realización y hasta los recursos, para desde allí lograr superar los conflictos y promover espacios de concertación y consenso (Herrera, et al. pág. 258).

Desarrollo Histórico de la Pedagogía en Colombia en los últimos 20 años

Es así que a continuación se vinculará la fundamentación teórica y metodológica que sustenta el programa y la forma de concreción en las perspectivas curricular y pedagógica. En un primer momento entender cómo al interior de la Pedagogía en nuestro país ha generado grandes desarrollos conceptuales, teóricos e históricos especialmente desde la década de 1980, y sobre esta base de concepciones históricas que le han dado un nuevo sentido a la educación, le apostamos a configurar esta Especialización en Pedagogía, para en primer momento mejorar las prácticas educativas en relación con la investigación, que se ha incorporado a su desarrollo. Posteriormente como con el ingreso de las disciplinas, especialmente de la psicología y la sociología que ya se expresó, se le da otro fundamento a la pedagogía en tanto ampliación tanto en sus reflexiones y marcos conceptuales como en sus prácticas, así como la introducción de la didáctica en su ampliación en las teorías de la significación y la inteligencia, que son los elementos diferenciales de la especialización y se convierten en un campo de formación y profundización.

Así como la historia de la Pedagogía reconoce algunas etapas de procesos que le han permitido hoy a las instituciones, las organizaciones y las sociedades potenciarse y desarrollarse y hoy ser competitivas e innovadoras, el plan de estudios de la Especialización en Pedagogía de la Universitaria Agustiniiana – UNIAGUSTINIANA – dispone de estos componentes, a partir del fundamento principal de que el maestro es un portador de saber, que le permite reflexionar sobre el sentido de la educación y poder investigar sobre sus problemáticas, además potenciar el desarrollo del pensamiento y la inteligencia.

Desde esta perspectiva para Olga Lucia Zuluaga (1984), la pedagogía es un espacio de conocimiento que está inmerso en otro más amplio; el de la educación. Allí confluyen personas (agentes), discursos y saberes que permiten crear y expandir el saber de la educación. En su concepción la pedagogía es el saber que portan los docentes y en el que ellos pueden reflexionar, aplicar e investigar en diversos contextos de la escuela. Visto este concepto a la luz de los enfoques del sociólogo Pierre Bourdieu y el historiador Michel Foucault, Zuluaga comprende que la pedagogía actúa como parte de la ideología dominante y que esta permite la reproducción de la cultura (Bourdieu), que no solo se expresa en el docente, sino está implícita y desplegada en toda la sociedad por la dominación de la cultura de las elites. Por su parte los planteamientos de Foucault le permiten comprender que ese saber pedagógico de los docentes y que se expresa en la práctica y en los discursos, también le permite una construcción histórica de una sociedad diferente. Así al usar los conceptos de genealogía y arqueología logra evidenciar la cercanía de las dos partes de la pedagogía (práctica y discurso), para poder encontrar posibilidades de realización de la historia de la práctica y de ese saber.

En el mismo sentido Araceli de Tezanos (2006) al retomar el planteamiento de Olga Lucia Zuluaga y de otros y afirma que “el saber pedagógico está construido por modos que adquiere la mediación de lo social y se concreta en la práctica pedagógica” pues “la mediación de lo social resignifica la relación pedagógica” pues allí están contenidas las visiones del mundo determinadas por el saber hegemónico (de Tezanos, 2006, págs. 49-54). Según Tezanos el saber social lo apropia el maestro, lo traduce, lo reelabora y lo resignifica (p. 53).

Posteriormente se concibe como Campo Intelectual (CIE) de la Educación en Colombia a la idea de Mario Díaz Villa que la define como “*una noción estratégica que*

describe una instancia relativamente autónoma, estructurante de posiciones, oposiciones y disposiciones, que abre la posibilidad de establecer las bases sociales de generación de discursos y prácticas que circulan en las instituciones del sistema educativo y bosqueja la producción y la transformación de los discursos a través de, y a partir de las relaciones de poder. En este campo de luchas se considera el espacio del discurso como un terreno y a la vez una encrucijada de prácticas políticas". (Larrosa, Jorge, 1995, pág. 336).

La inclusión de las propuestas de Michel Foucault a la noción de campo, para Díaz se entiende al estudiar como en este lugar las formas de poder están inmersas en él y entran en pugna constante. De esta forma el campo de control simbólico -amplio- incluye los discursos como expresión de tensiones sociales, y en ellas está implícito el discurso como una (u otra) forma de poder. De esta manera el campo pedagógico está incluido y por antonomasia pasa a ser una parte de este campo y se refiere a la forma como se reproduce el campo de la educación.

Son dos sub-campos los que están allí en pugna y en coexistencia; el intelectual de la educación y el pedagógico. Entre estos dos se establecen ciertos tipos de relaciones en forma compleja y abierta. De esta forma se comprende que la forma de las demandas discursivas de los agentes del campo pedagógico y el control y producción que se logran de estos por los intelectuales de la educación, en las formas de organización y los procesos de comunicación son dominantes y hasta hegemónicos. Además en este orden de ideas se incluye la competencia y la legitimidad simbólica. A partir de esta lucha y tensión permanente es que se generan fracciones hegemónicas que controlan la circulación de textos, temáticas, problemáticas y política educativa (p, 339)

De aquí se deriva que *el poder* se manifiesta y expresa cuando se decide sobre la inclusión o exclusión de ideas y disposiciones en los medios de circulación de la educación y la pedagogía. Además cuando una fracción de intelectuales presenta una marcada influencia sobre el campo pedagógico que se asumen como una conciencia representativa, desde allí se están asumiendo posiciones teóricas hegemónicas o cuando incluyen sus discursos en las políticas y estrategias sociales, culturales del Estado, lo están haciendo. (Larrosa, Jorge, 1995, págs. 342-345).

En este campo por tanto están presentes las lógicas de dominación y a su vez en relación con otros campos los cuales los pueden dominar o estar sometidos por este, en una relación de interdependencias y dependencias mutuas. De esta forma la hipótesis central de Mario Díaz, se fundamenta sobre la base de que *los intelectuales del campo de la educación poseen una relativa independencia al interior de este, por el proceso de formación histórico que han presentado, que es de creciente formación.*

Es de agregar que al interior del Campo Intelectual de la Educación (CIE), se reflejan las tensiones sociales, su naturaleza, sus ambiciones y sus conflictos. Por tanto no es un simple agregado de agentes o yuxtaposición de discursos que están allí, y además estos no pueden ser tampoco analizados en una continuidad temporal y en su desarrollo progresivo sin más ni más. En este campo, tampoco se identifica a los solos acreedores de nombres, asumidos como conciencias representantes y representativas, o de la totalidad de sus textos, como si dieran cuenta de ellos por sí mismos. En efecto, allí los sujetos, discursos y prácticas pueden describirse como

sistemas de fuerzas cuya existencia, posiciones, oposiciones y combinaciones determinan la estructura específica del campo en un momento histórico dado².

Plantea Díaz, que este campo tiene condiciones de autonomía y a la vez es un subcampo de otro más amplio; del campo del control simbólico. Entendido por Bernstein como *un conjunto de agencias y agentes especializados en los códigos discursivos que ellos dominan*. A finales de la década de 1980 Mario Díaz, Antanas Mockus, Rafael Flórez, los hermanos Zubiria y otros, le incluyen a la pedagogía concepciones teóricas que provienen de la lingüística y la semiótica, otros enfoques de la sociología, antropología e incluyen el psicoanálisis (MEN, 2012). De esta manera la pedagogía es vista como un *dispositivo* de transmisión cultural que permite la reproducción, distribución y legitimación del poder en los diferentes grupos sociales y de allí la ubicación de dominación y/o subordinación. Se incluyen los postulados de Bernstein, Freud, Habermas en torno a nociones de poder, control y cultura.

De este grupo pero desde otra posición emerge el concepto de pedagogía como reconstrucción (grupo de Mockus y la Universidad Nacional), donde sobre la base del teórico J. Habermas se plantean *la competencia pedagógica*, que se asume como competencia comunicativa entendida como “la posibilidad de provocar y animar procesos de discusión racional, de introducir de manera apropiada el saber socialmente seleccionado por escrito para apoyar la discusión y el de reorientar o reorganizar la acción, valiéndose de la tradición escrita y sus posibles desplazamientos” (MEN, 2012, pág. 24). Además Rafael Flórez vuelve a instalar el concepto de pedagogía como ciencia, pero adelanta la concepción, pues lo ubica en el campo de las ciencias humanas. Allí es una disciplina científica pero que actúa sobre la formación humana, con base epistemológica científica, y estructurada conceptualmente en; formación; modelos o conceptos particulares (enseñabilidad) y la acción pedagógica (práctica). Así sus objetos de estudio son: la enseñanza y el aprendizaje; el currículo y la gestión escolar, con metodologías propias.

Los hermanos Zubiria al expresar como las estructuras conceptuales tienen influencias sobre el aprendizaje, comprenden la pertinencia de su uso para solucionar estos problemas. Aquí ya se está iniciando el debate sobre el aprendizaje complementado el de la enseñanza. A su vez Armando Zambrano la concibe como discurso que devela las prácticas históricas, por tanto susceptible de ser investigada. La pedagogía es vista como investigación del otro (relación enseñanza-aprendizaje), en tanto saber del profesor como discurso pedagógico y las didácticas que se utilizan para este propósito.

Es en esta conceptualización y proceso que la Didáctica se vincula con la pedagogía pues se ocupa de “de explicar la transmisión y apropiación de los saberes disciplinares, y por el otro, de explicar los aprendizajes que tienen lugar como consecuencia de la apropiación de los saberes escolares. El centro de la didáctica es la relación que se establece entre la enseñanza, el aprendizaje y el sujeto” (MEN, 2012, pág. 29).

Es así que el Aprendizaje y la Didáctica se conectan en su emergencia como elementos conceptuales de la educación y la pedagogía, en los años noventa (1990) estudiando los contenidos disciplinares que se enseñan en la escuela en relación con el aprendizaje de los estudiantes.

Para este nuevo siglo la fuerza está en la psicología genética y la psicología cognoscitiva como discursos que amplían la pedagogía, especialmente desde lo significativo de las teorías de David P. Ausubel (Psicología Educativa) y Joseph Novak (Aprendiendo a

² Es una definición que integra los planteamientos de M. Foucault, B. Berstein y P. Bourdieu.

Aprender), que plantean como ese conocimiento del estudiante debe ser importante para su proceso de construir nuevo contenido, y lo más importante se le deba dar uso a los conceptos y las proposiciones otorgándoles un nuevo significado. De esta forma se mencionan tres condiciones para producir ese conocimiento significativo; Disposición para aprender; materias que permita y facilite relaciones con lo previo; e ideas claves que establezcan relación con o nuevo (MEN, 2012, pág. 30).

Con Gardner se amplía e introduce un giro a las teorías de la inteligencia complejizando aún más el concepto de pedagogía. De esta forma al plantear Gardner (1983) que “la inteligencia es una capacidad que se pone en ejercicio gracias a la interacción con el medio, a las experiencias culturales. La crítica realizada a la idea de que sólo hay una inteligencia y que ésta puede ser medible, argumenta que es la relación con el entorno, las relaciones con los otros, la acumulación de conocimientos y el vínculo con las herramientas que se tienen, lo que va a explicar la inteligencia” (MEN, 2012, pág. 30). Así la inteligencia es una capacidad para resolver problemas y crear productos valorados en una cultura. Por tanto sus ocho (8) inteligencias son multidimensionales, funcionales y se manifiestan de forma diferente en diversos contextos. Así estas no vienen desde el nacimiento sino que cambian y se desarrollan cuando el individuo responde a las experiencias del medio ambiente, por tanto son educables, y que estas están situadas y contextualizadas, y que no están aisladas de las otras, sino que su combinación permite las tareas, los roles y productos de la sociedad en que este el sujeto.

La pedagogía como disciplina en Colombia. Logros del Movimiento Pedagógico

En Colombia particularmente, a partir de la década de los ochenta en contraposición al enfoque de la “tecnología educativa”, que subsumió, enrareció, desarticuló e instrumentalizó a la pedagogía en las comunidades educativas, se origina un amplio escenario de investigación y producción intelectual desde distintos centros y grupos que marcarán nuevas pautas para pensar lo educativo y concretamente lo pedagógico.

“Acontecimientos como el Movimiento Pedagógico, la nueva legislación educativa, el auge de los postgrados en educación, la profusión de publicaciones en educación y pedagogía, la consolidación de centros de investigación en universidades públicas y privadas, las políticas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) y el programa de Estudios Científicos en Educación y Pedagogía en Colciencias, además de los cambios paradigmáticos en cuanto al objeto y el método de las Ciencias Sociales nos permiten disponer hoy de un suelo de saber sobre la enseñanza, la instrucción, la formación, la educación, la didáctica y el aprendizaje, que son convocados hoy bajo el concepto pedagogía” (Tamayo, 2007. p. 66)

Entre los postulados más representativos que surten de este conjunto de trabajos en torno a la acepción de pedagogía se identifica: la pedagogía como dispositivo, la pedagogía como disciplina, la pedagogía como disciplina reconstructiva y la pedagogía en el enfoque constructivista. Al hacer una mirada panorámica, como se hará a continuación, de la concreción de la pedagogía en nuestro país, se podrá vislumbrar las perspectivas metodológicas de cada una de ellas y que definirán el componente curricular de la especialización.

Esta connotación es producto de los trabajos coordinados por Olga Lucía Zuluaga (1987) mediante la forma arqueológica-genealógica de reconstruir la historia, lo que significa que a través del análisis de documentos o registros es posible determinar el

conjunto de saberes y prácticas (disciplinares, propias de un oficio o quehacer particular) que constituyen a una cultura en un momento histórico determinado. La reflexión histórica en perspectiva arqueológica por una parte tiene un carácter analítico-descriptivo y por otra busca identificar la emergencia de los saberes cuando se encuentran en proceso de formación como discursos sistemáticos, válidos y legítimos. En este sentido, la investigación arqueológica busca ir más allá de las teorías científicas ubicándose en el ámbito del saber, de lo social y del poder, por ello, ha de verse como una epistemología socio-histórica del saber, centrada particularmente en el análisis de las prácticas socio-discursivas que emergen de una formación discursiva, producto de un conocimiento (episteme) alcanzado. En lo que respecta a la pedagogía, de acuerdo con Zuluaga, la lectura histórica en estos términos permite,

“rescatar la práctica pedagógica [que] significa en su sentido más amplio: 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” (Zuluaga, 1987. p. 22)

En correspondencia a lo planteado, la delimitación y configuración de la práctica y el saber pedagógicos, reelaborados desde los conceptos de práctica y de saber desarrollados por Foucault, constituyen los conceptos teórico-metodológicos, que permiten a Zuluaga, comprender la pedagogía como “la disciplina que conceptualiza aplica y experimenta los conocimientos referentes a la enseñanza de los saberes específicos en las diferentes culturas”. (Zuluaga, 1987. p. 119)

Ahora bien, este carácter disciplinar que refiere a lo histórico y lo social, en el cual se sugiere ha de centrarse la reflexión pedagógica, no contempla la enseñanza de la forma instrumental, racionalmente prevista y metódicamente ejecutada; en el sentido como tradicionalmente se ha concebido, sino como el lugar donde se ubican y relacionan los saberes producto de las prácticas pedagógicas alcanzadas por los maestros. De allí que por lo tanto, la pedagogía en tanto discurso, obedece a un campo de saber producto de las prácticas que han logrado consolidar históricamente una autonomía, que en palabras de Zuluaga, “han dado lugar a los procesos de epistemologización de la pedagogía”. (Zuluaga, 1987. p. 193). Habiendo un saber constituido en el discurso pedagógico, es posible recurrir y problematizar disciplinariamente, desde el presente, un lugar que permite seguir produciendo saber, un saber nutrido pero no confinado a las ciencias que tradicionalmente han aportado y continúan aportando a su consolidación, pero que no por ello reducen el saber pedagógico, lo que significa en términos de Zuluaga que “con la adopción del término saber para la pedagogía se busca destacar la movilidad que brinda al investigador para desplazarse desde las regiones más sistematizadas hasta los espacios más abiertos que están en permanente intercambio con las ciencias humanas y otras disciplinas y prácticas”. (Zuluaga, 1987. p. 41)

En conclusión, el “discurso pedagógico” es el resultado de las prácticas pedagógicas, las que a su vez constituyen un saber, “el saber pedagógico” y por tanto, en este sentido, el fundamento que otorga Olga Lucía Zuluaga, y el que constituye su máxima, en su intento de reconocer y restituir la voz al maestro, en tanto, es quien le otorga la especificidad a su oficio, a quien le corresponde conocer su historia y además aportar permanentemente a este, de modo que sus preguntas y sus búsquedas orientadas a

lo que se dedica, que es enseñar³, estén contenidas en el marco de complejidad que confiere la cultura relativa al acontecimiento histórico en particular.

La pedagogía como dispositivo

De acuerdo con el profesor Mario Díaz, fundamentado en las concepciones teóricas de Michel Foucault, Pierre Bourdieu y Basil Bernstein, se asume la pedagogía como una 'práctica discursiva', como un 'dispositivo' de regulación de discursos (significados) y de prácticas (formas de acción) que actúan en el campo de las mediaciones culturales ya sea que reproduzca, seleccione, socialice o controle los modos de vida, de cualquier forma, actúa como un aparato de poder, que de acuerdo con Foucault, no es necesariamente represivo, sino por el contrario productivo.

La pedagogía en tanto dispositivo de poder productivo, revela que el poder no es una propiedad (no se posee), sino una estrategia (se ejerce) y en tanto ejercicio constituye una fuerza que puede afectar y ser afectada por otra, lo que quiere decir, que de la misma manera que permite afectar a los otros, estos a su vez tienen la capacidad de afectación.

Desde esta óptica la pedagogía no es una disciplina sino un *dispositivo de regulación de discursos/significados y de prácticas/formas de acción* en los procesos de transformación de la cultura, de allí que más que encargarse de describir o prescribir formas específicas de proceder en la educación, la pedagogía identifica 'el sentido del quehacer educativo', en tanto que transforma el conocimiento teórico en conocimiento pedagógico y además impone normas y prácticas culturales.

En este punto, valga aclarar la distinción que Díaz (1993) plantea entre el campo intelectual de la educación y campo pedagógico, distinción en la que yace el contraste entre lo teórico, relativo a la producción de discurso educativo y campo pedagógico, que concierne a la reproducción de este discurso. En sus palabras, de acuerdo con Bourdieu, "la estructura fundamental del campo intelectual está constituida por la oposición y complementariedad entre creadores (autores que expresan su propia doctrina) y maestros (lectores quienes explican la doctrina de otros)" (Díaz, 1993. p. 28)

Podría interpretarse entonces, que el filtro en cualquier caso son los maestros, por cuanto actúan como agentes que regulan la reproducción del discurso pedagógico, sin embargo, hay que reconocer, como señala Díaz (1993) que el trabajo pedagógico no está exento de las formas de poder y control que subyacen a la división social del trabajo, mediante la demarcación, selección, jerarquización y ordenamiento que instaura el discurso pedagógico dominante a través de las agencias pedagógicas del Estado, o discurso pedagógico oficial. No obstante, la recuperación de la autonomía del maestro y la emancipación de su palabra, no está atrapada en un callejón sin salida, aun cuando no se ha logrado participar e integrar como se quisiera del sistema de producción de significados en el campo pedagógico en cuanto a la movilidad intelectual, cultural y económica de los maestros, tampoco se pueden desconocer las contribuciones, sobre todo en lo que respecta a lo cultural e intelectual, que se viene gestando, difundiendo y promoviendo, para el caso de Colombia desde los años sesenta, por buscar el posicionamiento del maestro en el estatus de intelectual orgánico y de trabajador de la cultura correspondiente. (Díaz, 1993. p. 30)

³ Tener en cuenta previa acepción de enseñanza inscrita en el planteamiento de Olga Lucía Zuluaga.

De acuerdo con lo anterior, el maestro como intelectual orgánico y trabajador de la cultura, categorías asociadas al pensamiento de Antonio Gramsci, indican la constitución de un sujeto-maestro comprometido con la integración permanente de la triada docencia-investigación-formación, lo cual trae consigo la posibilidad de que el maestro desarrolle una concepción crítica del mundo que le permita ser consciente de su papel histórico y que tan celosamente se ha confiscado a la hegemonía del poder político y económico.

Así, dado que la educación es un discurso construido socialmente y la acción pedagógica es en sí misma una acción política, el maestro como intelectual orgánico y trabajador de la cultura, por tanto, logra visualizar en las relaciones educativas las relaciones de dominio existentes, pero a su vez la posibilidad de la emergencia de una nueva cultura, donde no se educa para dominar a nadie, sino donde se educa para crear un mundo distinto, esto es, la emergencia de una nueva cultura en el marco de la democracia, la posibilidad de una reforma intelectual y moral de la que participa el maestro en la producción de significados en el campo de lo pedagógico de trascendencia e implicancia social, política y cultural.

La pedagogía como disciplina reconstructiva

Esta puesta responde principalmente a las elaboraciones alcanzadas por el grupo de profesores de la Universidad Nacional coordinado por el profesor Carlo Federici, a quien por más de cincuenta años de trabajo en Colombia le caracterizó el ejercicio de la docencia en distintos niveles, aunada a la reflexión permanente sobre la educación. El grupo como tal, se conformó a finales de los años setenta, siendo su iniciativa inicial, la investigación acerca de la enseñanza de las ciencias, trabajo que paulatinamente concibió la necesidad de identificar los vínculos entre la investigación educativa y las prácticas pedagógicas.

Su propuesta parte de reconocer tres sentidos designados a la noción de pedagogía, a saber, “conjunto de saberes propios del oficio del educador; conjunto de enunciados filosóficos que orienta ese oficio, delimitación de las formas legítimas de ejercerlo”, (Mockus, 1995. p.13) sentidos que servirán de insumo, a la noción de pedagogía, planteada por el grupo.

En primera instancia se tiene en cuenta que las prácticas educativas, más puntualmente, las prácticas orientadas a la enseñanza, dan lugar a pensar que se trata, como el grupo mismo postula, de un “saber-cómo”, es decir, de una competencia, ésta, entendida desde el planteamiento chomskiano, a través del cual permite distinguir la lingüística real y observable (la actuación) y el contraste con el conocimiento que subyace a ella, o sea, la competencia. La segunda instancia obedece al tránsito entre ese “saber-cómo” y el, o al, “saber-qué”. De allí que, tal y como es explicado por el grupo, supone una “... reconstrucción del saber-cómo, dominado de manera práctica por el que enseña competentemente”. (Mockus, 1995. p. 17) Análisis, que apoyado en la idea de ‘Disciplinas reconstructivas’, propuesta por Habermas, permite establecer que “la pedagogía es una *disciplina reconstructiva* que pretende transformar un saber-cómo, domeñado prácticamente en un saber-qué explícito”. (Mockus, 1995. p. 18) De acuerdo con lo anterior, el carácter de la denotación de ‘disciplina reconstructiva’, hace referencia a la aplicación de procedimientos reconstructivos, que en palabras del mismo Habermas,

“...estos procedimientos son característicos de aquellas ciencias que reconstruyen sistemáticamente, un saber pre-teorético de los sujetos competentes [las ciencias reconstructivas están orientadas hacia la comprensión –*verstehen*-] [...] el intérprete que comprende significados está experimentando fundamentalmente como participante de la comunicación, sobre la base de una relación intersubjetiva con otros individuos, simbólicamente establecida” (Habermas, 1985. pp. 10-11)

Por tanto, siendo la tarea de la pedagogía reconstruir, como ya ampliamente se ha mencionado, la relación entre saber-cómo y saber-qué, el grupo relaciona la pedagogía en términos de competencia, por lo que en principio para hablar de ‘competencia pedagógica’, esta se ha de reconocer en términos de interacción, por lo cual, se atribuye que el núcleo de esta, la competencia pedagógica, es la competencia comunicativa.

“Siguiendo a Habermas, se puede caracterizar la competencia comunicativa como la capacidad que tienen los hablantes de actuar comunicativamente, es decir, de ajustar recíprocamente sus acciones por las búsqueda de un entendimiento mutuo y de un acuerdo libre que cuente subjetivamente como tal. Consiste en la capacidad de manera adecuada en actos de habla afortunados, de generar así, relaciones interpersonales legítimas e inscribirse en ellas de manera responsable”. (Mockus, 1995. p. 19)

Ahora bien, esto no significa que por designarse a la competencia comunicativa un protagonismo central, ésta baste para dar cuenta completamente de la competencia pedagógica, lo que significa, que no sólo se trata de una interacción válida y correcta entre dos o más sujetos, es necesario considerar, algunos elementos que caracterizan esta interacción en la práctica educativa, entre estos, que en este ámbito la comunicación se refiere al conocimiento, producto de saberes heredados y constituidos, decantados y reconocidos formalmente como válidos; además que, la comunicación educativa no se encuentra aislada de otros discursos que la permean y la complementan, discursos éticos, estéticos, filosóficos, políticos, metodológicos, etc., y por lo tanto, está llamada a contribuir en la interpretación, orientación y racionalización en las tramas discursivas que la implican y en la que se encuentra implicada. Otro elemento que también se ha de considerar, es que a la comunicación educativa identificar y explicar las diferencias, principalmente entre los estilos pedagógicos. En otras palabras y a manera de síntesis,

“La competencia pedagógica sería una competencia comunicativa, especialmente desarrollada en cuanto a las posibilidades de suscitar y adelantar procesos de discusión racional, de involucrar de manera afortunada el saber socialmente decantado y de apoyarse en la discusión y en la tradición escrita para reorientar o reorganizar la acción, valiéndose básicamente de su aplazamiento” (Mockus, 1985. p. 20)

Cuando se habla de reorganizar la acción, valiéndose básicamente de su aplazamiento, lo que se sugiere es que, como ya se había aclarado, la educación no es pura acción comunicativa, ya que involucra también, la ‘acción estratégica’, al incluir expectativas y decisiones orientadas al entendimiento, lo que significa que existe una correlación entre planes de acción y la acción como tal. En este sentido, es indispensable que ojala el momento comunicativo, supere el momento estratégico, es decir, que la interacción orientada al entendimiento, sea el terreno en el que se

cultiven los acuerdos o consenso para coordinar los planes de acción y por lo tanto las acciones de un grupo social comprometido por valores que le son comunes.

En sí, este uno de los principales retos que deja planteada la propuesta en perspectiva de la '*pedagogía como disciplina reconstructiva*', en la cual se comprende que la comunicación en el plano educativo está intersectada por distintos tapices que interaccionan entre sí, que aterrizan desde diversos mundos y sus propias percepciones, como es el caso del conocimiento mismo, en tanto pretensión y validez. Esto habla de la multiplicidad de enunciados y proposiciones, pero también de los límites, lugares de legitimidad o ilegitimidad, visibilidad o invisibilidad, dados y/o reconocidos o no reconocidos, pero que indefectiblemente entran en juego y forman parte de la significación del encuentro pedagógico y de las relaciones que allí se establecen, o que se espera se establezcan, a saber, relaciones de intersubjetividad entre los actores, mundos y conocimientos diversos, puestos en una misma escena, en un mismo escenario, la educación, el momento y el acto educativo.

Posibilidades pedagógicas para la educación superior

El propósito del programa de especialización en Pedagogía de la Universitaria Agustiniense para encontrar una concordancia en la formación de educadores definida en el último lustro como una "profundización de saberes propios de un área de la ocupación, disciplina o profesión de que se trate..." (Decreto 1295 de 2010, Art. 22, p. 12), encuentra que *el educador* en nuestro país se ha definido recientemente, especialmente desde un marco normativo que lo define como "un profesional de la educación con formación pedagógica" (artículo 1), que orienta "procesos de enseñanza y de aprendizaje y guía y acompaña y promueve la formación y el desarrollo de las competencias de sus estudiantes" (art 2), y finalmente en este orden se coloca en el centro de la educación y la formación de los profesores a la pedagogía (Resolución 5443 de 2010, MEN).

Pero a la vez desde esta definición también en lo académico-conceptual la pedagogía en sí misma se ha constituido en un objeto de estudio y son diversas las direcciones y aproximaciones epistemológicas desde las que se ha abordado su problematización, en razón a ello y reconociendo que el intento de dar cuenta de estas elaboraciones no deja de ser una tarea compleja, pero a su vez necesaria, en este capítulo se abordará su configuración desde las perspectivas arriba mencionadas. En este orden si la pedagogía ha logrado ser concebida como *ciencia* en razón a tener un objeto particular propio y con métodos que dan cuenta del hecho educativo, también como una técnica (de la educación) y también como una teoría (al concebirse como una unidad). Esta será la estructura que abordará la reflexión de este escrito.

Ha sido ubicada como una filosofía de la educación que describe fundamentos de verdad, belleza y libertad; también como un arte, en tanto se ocupa de la conversión de un material *informe* en ser formado. En Colombia particularmente, a partir de la década de los ochenta en contraposición al enfoque de la "tecnología educativa", que subsumió, enrareció, desarticuló e instrumentalizó a la pedagogía en las comunidades educativas, pero también por la influencia de las disciplinas sociales, del estímulo de Colciencias y de investigadores sociales, se origina un amplio escenario de investigación y producción intelectual desde distintos centros y grupos que marcarán nuevas pautas para pensar lo educativo y concretamente lo pedagógico.

"Acontecimientos como el Movimiento Pedagógico, la nueva legislación educativa, el auge de los postgrados en educación, la profusión de publicaciones en educación y

pedagogía, la consolidación de centros de investigación en universidades públicas y privadas, las políticas del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior (Icfes) y el programa de Estudios Científicos en Educación y Pedagogía en Colciencias, además de los cambios paradigmáticos en cuanto al objeto y el método de las Ciencias Sociales nos permiten disponer hoy de un suelo de saber sobre la enseñanza, la instrucción, la formación, la educación, la didáctica y el aprendizaje, que son convocados hoy bajo el concepto pedagogía” (Tamayo, 2007. p. 66)

Entre los postulados más representativos de este conjunto de concepciones en torno a la acepción de pedagogía se identifica: la pedagogía como dispositivo, la pedagogía como disciplina, la pedagogía como disciplina reconstructiva y la pedagogía en el enfoque constructivista.

Considerando lo anterior el sentido de la pedagogía se define entonces como un *saber que se construye a partir de la práctica de la educación* (MEN, 2012, pág. 119), en relación con la enseñanza y el aprendizaje. Armando Zambrano (2007) precisa en este sentido que “el saber pedagógico se comprende (...) como el conjunto prácticas que un sujeto vive cuando está inmerso en una relación de enseñanza y aprendizaje. Es también la forma como un profesor explica las complejas relaciones que tienen lugar en el aula de clase” (Zambrano, 2007, pág. 231).

Así la pedagogía está totalmente relacionada con las prácticas de *enseñanza y aprendizaje* en la formación y socialización de las personas en todos los niveles y en todos los programas ya sean académicos o técnicos con propuestas metodológicas que permitan la integralidad de la persona. Asimismo está presente en la viabilización de la enseñanza de saberes y especialmente de los disciplinares en los centros formativos de educación formal. Pero también está presente en las prácticas formativas del Estado que se dan en otros ámbitos diferentes a la escuela configurando la formación ciudadana y la pedagogía urbana (o social). Se manifiesta además, desde la educación inicial hasta el nivel más alto de educación de posgrados, y está presente como parte fundamental de la enseñanza, trasmisión y producción de los saberes específicos en las diferentes culturas. Lleva la responsabilidad del conocimiento e interiorización de las culturas, y especialmente en nuestro país, en los componentes estructurales de la colombianidad, del conocimiento científico y humano en tiempos y escenarios múltiples.

La pedagogía al ser reconocida hoy como un saber fundante de todos los programas de formación, tiene incorporada “los siguientes núcleos del saber pedagógico como elementos estructurantes, sin perjuicio de la autonomía universitaria: *La educabilidad*, que orienta el estudio del ser humano como sujeto de educación; *la enseñabilidad*, que aborda el problema de la enseñanza desde las dimensiones histórica, epistemológica, social y cultural, a través de contenidos y estrategias formativas que comprenden el currículo, la didáctica, la evaluación, el uso pedagógico de los medios interactivos de la información y la comunicación...; *la estructura histórica y epistemológica* de la pedagogía y *las realidades y tendencias sociales y educativas* a nivel nacional e internacional” (MEN, 2012, pág. 101).

Además la didáctica, en relación con la pedagogía, es otro saber que se hace posible el acto educativo, pues comporta la combinación “de las prácticas de investigación en las disciplinas escolares y la innovación pedagógica” (Zambrano, 2007, pág. 235). Por consiguiente este saber didáctico marca la diferencia con el saber pedagógico, puesto que dirige su reflexión a los aprendizajes, pues este saber didáctico en tanto reflexiona sobre la enseñanza, también lo hace sobre sus múltiples sentidos. Es así que

Armando Zambrano plantea que “los aprendizajes son el terreno firme de la didáctica, la enseñanza de la pedagogía” (pág. 235.).

Puntualizando, la didáctica es un campo de conocimiento importante para el ejercicio de la profesión docente, pues le permite encausar la actividad al docente y aprender de la práctica (Zambrano, p. 235), lo que le permite estar siempre en crecimiento.

Así pedagogía y didáctica se conectan en los núcleos de la “enseñabilidad” y la “educabilidad”, tanto como en el aprendizaje de los saberes, de las ciencias, las culturas y de la sociedad en general. Estos saberes que son reconocidos como portadores de socialización y de divulgación de sus producciones a toda la humanidad, es decir de aportaciones a los seres humanos, llevan Así “en consecuencia la didáctica se ocupa de “realizar un *tratamiento* a los saberes y las ciencias para ser enseñados y aprendidos, en una relación de doble vía que implica el transmitir pero no solo esto sino el de realizar transformaciones sucesivas que permitan, en distintos contextos y para diferentes sujetos, cumplir el propósito de entregar el legado de las producciones científicas a sociedades específicas” (MEN, 2012, pág. 137).

Por otro lado en el desarrollo de la pedagogía en Colombia, esta ha sido definida desde múltiples lugares, pero con gran relevancia especialmente por todo el conjunto de intelectuales de la educación denominados como el “*movimiento pedagógico*” como una *disciplina del saber y quehacer* del maestro (Zuluaga, y otros, 2003, pág. 35), por tanto posee un conjunto de saberes y prácticas, que se expresan en la *enseñanza* y en la formación de sujetos.

Desde esta concepción, que para nosotros es pertinente, *la pedagogía* posee su propia conceptualización, experimentación y metodologías, logrando de esta manera desarrollar y concretar un proceso propio de criticidad, factores que le permiten insertarse y reflexionar sobre las posiciones y perspectivas de la práctica educativa. Por tanto el saber pedagógico y didáctico está presente en todos los procesos que impliquen formación y educación. Su aplicación hoy en día está más allá de la simple manera de enseñar o circunscrita a la escuela y al aula de clase, dejando de ser una simple y vaga instrumentalización de métodos.

En este sentido siguiendo a Lucio (1989), entendemos que la pedagogía “está condicionada por la visión amplia o estrecha (...) que se tenga de educación y, a su vez, por la noción que se tenga del hombre, como ser que crece en sociedad” (Lucio, 1989, pág. 36). Por ello la pedagogía se convierte en un pilar fundamental en la construcción de los idearios sociales, más cuando primordialmente la educación ha servido para transmitir modelos preestablecidos de sociedad y para mantener el control sobre la misma.

Así mismo *la Didáctica* que al ser entendida como “el conjunto de conocimientos referentes a enseñar y aprender” (Zuluaga, et al., 2003, pág. 38), expresa se presenta en la complejidad tanto de sus nociones como de sus prácticas, así como también en la creación y difusión del conocimiento del hombre.

La Pedagogía y la Didáctica acompañan los procesos de enseñanza y aprendizaje ya sea en la escuela o en los diferentes roles del maestro, de su ejercicio frente al conocimiento, los saberes, la socialización y la producción e interiorización de la cultura. Factores que cada vez le exigen con mayor urgencia al docente, la especialización e investigación en este campo, para que desde allí y le permitan una clara capacidad decisoria y de gestión social en el campo de la educación.

Ahora si la pedagogía según lo expresado, se entiende desde su surgimiento epistemológico como disciplina en un proceso prolongado de análisis y reflexión sobre la manera de concebir la educación, y como un todo un articulado presente en todos los ámbitos sociales, es necesario precisar que esta ocurre en el marco de la orientación por un profesional de la educación que se instruye y se especializa para ello, también en centros especializados.

BIBLIOGRAFÍA

- ASCOFADE. (2009). Cartografía sobre capacidades de formación y de investigación en educación y pedagogía en Colombia . Bogotá: Ascofade.
- BOURDIEU, P y Passeron , J. C. Los Estudiantes y la Cultura. Edit. Labor. Barcelona España. 1987.
- BOURDIEU, P., & Passeron , J. (1987). Los Estudiantes y la Cultura . Barcelona España: Edit. Labor.
- CAMPOS Darío y otros. ORIENTACIONES Y PROPUESTA CURRICULAR. Colegios de Excelencia Para Bogotá. CAMPO PENSAMIENTO HISTÓRICO. UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. GIEH: Grupo de Investigación Enseñanza de la Historia UN. SED Bogotá, Serie Cuadernos de Currículo. 2007.
- CAMPOS, D., Rodríguez, N., González, J., Chacón, A., Monroy, M., Hernández, M., & Pinto, A. (2007). ORIENTACIONES Y PROPUESTA CURRICULAR. Colegios de Excelencia Para Bogotá. CAMPO PENSAMIENTO HISTÓRICO. UNIVERSIDAD NACIONAL DE COLOMBIA. GIEH: Grupo de Investigación Enseñanza de la Historia UN. SED Bogotá, Serie Cuadernos de Currículo. 2007. Bogotá: SED Bogotá.
- CASTRO GÓMEZ, Santiago y Walsh Catherine. Indisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino. Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala.
- DE TEZANOS, A. (2006). El maestro y su formación: tras las huellas y los imaginarios. Bogotá: Magisterio.
- ESQUIVIAS, S. M. (2004). Creatividad: definiciones, antecedentes y aportaciones. Revista Digital, 1-17.
- FOUCAULT, Michel, Las palabras y las cosas, México, Siglo XXI, 2001.
- GIROUX, Henry y Flecha, Ramón. Igualdad educativa y diferencia cultural. El Roure Editorial S.A. Barcelona España. 1992.
- HERRERA, e. a. (2007). Encrucijadas e indicios sobre América Latina. Educación, Cultura y Política. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Citas electrónicas
- http://www.econ.uba.ar/www/institutos/epistemologia/marco_archivos/ponencias/Actas%20XIII/Trabajos%20Episte/Fernandez%20Rodriguez_%20trabajo.pdf el 23 de septiembre de 2013, a las 4:00 pm.
- <http://www.mineducacion.gov.co/1621/w3-article-231223.html> Recuperado el 01 de septiembre de 2013.
- LACARRIEU, M., & Álvarez, M. (2002). La (indi)gestión Cultural. Una cartografía de los procesos culturales contemporáneos. Buenos Aires: Ciccus- La Crujía.

- LARROSA, Jorge. (1995). Escuela, poder y Subjetivación. Madrid: La Piqueta.
- LUCIO, A. R. (1989). Educación y Pedagogía, Enseñanza y Didáctica: diferencias y relaciones . Revista de la Universidad de la Salle, 35-46.
- MEN, M. d. (2012). Política y Sistema Colombiano de Formación y Desarrollo Profesional de Educadores. Bogotá: MEN.
- MORIN, E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Medellín - Colombia: UNESCO- Santillana.
- NIÑO, Z. L. (s/f de s/f de s/f). Red Académica . Recuperado el 01 de Septiembre de 2013, de redacademica.edu.co: <http://www.redacademica.edu.co/>
- TORRES Carrillo, A., & Jiménez, A. (2006). La práctica investigativa en Ciencias Sociales . Bogotá Colombia: Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- TORRES Carrillo, Alfonso y Jiménez, Absalón. La práctica investigativa en Ciencias Sociales. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá Colombia. Editorial UPN, 2006.
- TOURAINÉ, A., & Khosrkhavar, F. (2002). A la búsqueda de si mismo. Diálogo sobre el sujeto. Barcelona, España: Paidós.
- VASCO, U. C., Martínez Boom, Alberto, Vasco, Montoya, E., & Castro, Valderrama, H. (2007). Base para una política de formación de educadores. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- VILAR, S. (1997). La nueva racionalidad. Comprender la complejidad con métodos transdisciplinarios. Barcelona: Cairós.
- WALLERSTEIN, I. (1999). Abrir las Ciencias Sociales . México: Siglo XXI editores.
- WALLERSTEIN, Immanuel. Abrir las Ciencias Sociales. México, Siglo XXI editores, 1999.
- WALSH, C., & Castro Gómez, S. (2002). Indisciplinar las Ciencias Sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo andino . Quito, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar. Ediciones Abya-Yala .
- ZAMBRANO, L. A. (2007). Formación, experiencia y saber. Bogotá: Magisterio.
- ZULUAGA, G. O., Echeverri S., A., Martínez Boom, A., Quiceno C. , H., Saénz O., J., & Álvarez G., A. (2003). Pedagogía y Epistemología. Bogotá: Magisterio.