



Hacia una fundamentación epistemológica del modelo de pedagogía activa

LUCERO RUIZ JIMÉNEZ
JAIME ALBERTO PINEDA MUÑOZ
UNIVERSIDAD DE MANIZALES

La necesidad de actualizar teóricamente el Modelo de Pedagogía Activa y poner en práctica una reforma integral en los procesos de enseñanza-aprendizaje, se deriva del estado de emergencia en que se encuentra el paradigma pedagógico en Colombia. Ante este estado de emergencia, tanto en el *discurso pedagógico* como en la *práctica pedagógica* se debe operar una resignificación de las premisas epistemológicas y metodológicas que sustentan a la Pedagogía en lo teórico y la guían en lo práctico.

El paradigma pedagógico en Colombia requiere de una nueva *paideia* 1, un nuevo concepto de formación acorde a las realidades epistemológicas del siglo XXI y un nuevo concepto de Escuela que no sólo interprete las necesidades de la sociedad sino que busque problematizar los distintos aspectos de la vida social. Sin embargo es preciso tener en cuenta que un modelo pedagógico es una representación sintética de una teoría pedagógica que coexiste con un paradigma dentro de un campo disciplinario, y el paradigma es el conjunto de teorías, métodos, problemas y objetos de estudio que caracterizan el trabajo investigativo de una comunidad científica en una época determinada 2. Así pues, cuando nos referimos a la actualización teórica del modelo, estamos reconociendo movimientos conceptuales al interior del paradigma.

Es innegable que existen algunos obstáculos epistemológicos contemporáneos para la aplicación efectiva de cualquier modelo pedagógico. Si estos no trazan puntos de encuentro, nodos de contacto, con la nueva ciencia, con las nuevas formas de construir y concebir el conocimiento, cualquier experiencia pedagógica quedará relegada al viejo paradigma. Pero no sólo se trata de reconstruir los modelos pedagógicos identificándolos con el paradigma preeminente en la época, sino de superar los obstáculos epistemológicos que la Pedagogía como ciencia enfrenta en su desarrollo actual.

Al respecto Rafael Flórez Ochoa sostiene que *“La tarea de construir una epistemología de la Pedagogía se complica aún más, cuando nos percatamos de que el estudio de los mismos objetos y temas propuestos por la Pedagogía en sus autores clásicos como Herbart, Pestalozzi y Claparede son sistemáticamente abordados y desarrollados, en la actualidad, bajo títulos y rótulos diferentes al de Pedagogía”* 3. Estos obstáculos e impedimentos para constituir una epistemología de la Pedagogía se suman, como afirma el mismo Rafael Flórez, al hecho de que esta no es una ciencia plenamente constituida, no es una ciencia diferenciada de otros saberes que bordean al hombre y sus dimensiones lúdicas y culturales, no tiene un objeto de estudio unificado sino altamente disperso, y ha sido confundida con la proliferación de técnicas educativas reproducidas por la razón instrumental 4.

1 En lengua castellana parece no existir un concepto para traducir el término griego “*paideia*” que etimológicamente significa “instrucción” o “formación”. Para el mundo griego, “*paideia*” involucra la cultura de un pueblo como ente vivo que se reproduce, capaz de manifestar los anhelos, diríamos, el espíritu de una época y sobre los cuales la formación del individuo cobraba valor histórico.

2 Al respecto véase: KHUN, Thomas. La estructura de las revoluciones científicas.

3 FLÓREZ, Ochoa Rafael. Hacia una Pedagogía del Conocimiento. Editorial Nomos S.A. Colombia, 1994. Pag. XL.

4 FOUCAULT, Michel distingue en las formaciones discursivas dos tipos de condiciones de posibilidad, una de carácter científico, “la ciencia como ciencia”, donde se hace la pregunta por los objetos, códigos de expresión, conceptos de que dispone o ayuda a construir condiciones de cientificidad internas al discurso científico, y otra de carácter histórico, en tanto conjuntos discursivos que operan de manera diferente -sin estatus- a las ciencias a las que dan lugar. (Véase FOUCAULT, Michel. La Arqueología del Saber. Fondo de Cultura Económica, México, 1989).

A pesar de ello, si reconocemos el estado de emergencia del paradigma, podremos vislumbrar nuevas referencias epistemológicas, psicológicas y sociológicas que den cuenta de una teoría y un modelo capaz de construir conocimiento y redimensionar las relaciones sociales. Entre ambos aspectos, uno de estructuración cognoscitiva y otro de dinámica social, debe ser posible el Modelo de Pedagogía Activa. Pero ello será una realidad si tomamos sus postulados esenciales y realizamos una revisión rigurosa que nos permita actualizarlos en el plano epistemológico y en el plano político.

Reconocer que el paradigma pedagógico debe dar un viraje y asumir un nuevo rumbo, implica desplazarse sobre otros planos de conocimiento, permitir múltiples experiencias discursivas, potenciar el diálogo y la interacción de los saberes, el encuentro con la realidad social y la necesidad de transformarla, problematizarla e involucrarla en el medio escolar. El redireccionamiento del paradigma pedagógico en Colombia debe por tanto garantizar la inclusión del mundo de la vida, una inclusión no sólo de elementos circunstanciales y anecdóticos sino fenomenológicos, en suma, incluir el mundo de la vida como un campo de experiencias posibles del ser en el mundo ⁵.

La posibilidad de integrar otras discursividades a la constitución del nuevo paradigma (mundo de la vida - mundo de naturaleza) parte de reconocer que todo sistema pedagógico es afectado por un contexto. Como discurso es posible gracias a los sistemas filosóficos que dan cuenta del mundo en una época determinada y como práctica depende de la interpretación que como pedagogos hacemos el papel del sujeto aprendiz, las dinámicas de una sociedad, el desarrollo cognoscitivo y las relaciones de afectación con el entorno. De ahí que nuestro interés de fundamentación epistemológica del modelo pedagógico busque no sólo la validación estructural del mismo, sino sus condiciones de actualidad, y no únicamente a partir de la solidez de las referencias psicológicas, sociológicas e históricas que cada modelo manifiesta, sino también a partir de la definición de un núcleo conceptual científico que permita discernir un criterio de verdad pedagógica en un escenario de permanente actualización. Como lo señala Rafael Flórez

Ochoa *“Razón tenía Herbart, y con él casi todos los pedagogos, en considerar la ética como pilar fundamental de la Pedagogía, pero todos ellos comparten una debilidad teórica crónica de que adolece la misma Pedagogía, consistente en definirlos fines de la educación y las metas de la pedagogía sólo a partir de concepciones no científicas del mundo -dogmatismo, relativismo sociocultural, historicismo, subjetivismo-, en detrimento de la construcción de una disciplina pedagógica única, que permitiera identificar un núcleo conceptual unificado mínimo y respetable como criterio riguroso para discernir la verdad pedagógica sin descontextualizarla históricamente”*⁶

La contextualización histórica del modelo pedagógico posibilita por tanto una permanente redefinición de su sistema categorial. Para nosotros la pregunta central consiste en resignificar el Modelo de Pedagogía Activa a partir de sus condiciones de actualidad. *Qué lo hace actual y por qué?*, es la pregunta que intentaremos resolver, analizando este modelo que cumplió un papel transformador en el discurso y la práctica pedagógica a principios del siglo XX, y que hoy, casi 100 años después de su primera implementación en Colombia en 1914 con la fundación del Gimnasio Moderno, requiere una actualización de sus postulados epistemológicos y su posibilidad como una Pedagogía del Conocimiento. Esta actualización depende en gran medida de la ubicación que hagamos de la episteme eco-bio-antropo-social, la resignificación del concepto de naturaleza a partir de los descubrimientos de la ciencia contemporánea, la construcción de un concepto de hombre trinitario ⁷, y la adecuación de criterios de validación de la Ciencia Pedagógica en las sociedades del conocimiento.

De ahí que en primera instancia sea menester reconocer el momento actual del movimiento pedagógico en Colombia que ha hecho una aplicación efectiva del paradigma que hizo ruptura con la escuela tradicional. Sin embargo algunas imposibilidades prácticas, la permanente incoherencia de las políticas públicas en materia educativa y los inconvenientes teóricos que emanan de este modelo, han llevado a una crisis de sentido del proyecto Escuela Nueva ⁸. Cabe anotar que por un

5 Frente al concepto de vida que integró la Escuela Nueva es preciso tener en cuenta que el mundo de la vida es más que la relación íntima del sujeto con su entorno social más inmediato, por mundo de la vida es necesario comprender múltiples manifestaciones de afectación del sujeto que involucran sus modos de ser, sus devenires y sus relaciones constantes con el entorno distante o con el entorno cercano

6 *Ibíd.* Pag. 182.

7 Según Edgar Morin, es necesario concebir al hombre como un concepto trinitario individuo-especie-sociedad, en el que no pueda reducir o subordinar un término al otro.

8 Antes que advertir de una crisis del Paradigma de Pedagogía Activa en Colombia, queremos señalar una crisis de sentido del programa Escuela Nueva como aplicación táctica del paradigma y la crisis de sentido corresponde a los criterios con los cuales se quiere implementar este modelo que no



lado ha ido la historia de los modelos pedagógicos y la superación de paradigmas que estos modelos ejecutan, y por otro lado el desarrollo práctico de los procesos de enseñanza-aprendizaje, que queriendo responder a estos modelos, se enfrentan a múltiples y variados obstáculos que van más allá de la aplicabilidad o no del modelo en cuestión. Con esto queremos decir que una cosa es el marco teórico del Modelo de Pedagogía Activa que superó el paradigma de la escolástica en educación, y otra cosa es el tipo de desarrollo que se evidencia en la práctica educativa, más aun, cuando la aplicación de este modelo se hace sobre una base socio-económica crítica⁹.

Pese a ello, los intentos por desarrollar el programa de Escuela Nueva en algunos países de América Latina fueron acertados en tanto permitieron abordar la crítica a la concepción "bancaria" de la educación que actuaba como viejo paradigma buscando la transmisión de conocimientos para la memorización y la repetición de los alumnos, y cuyo principio fundamental consistía en la inmodificabilidad de los contenidos y la preeminencia autoritaria del maestro sobre el alumno. Esta crítica -aún no diremos de superación del paradigma- permitió abrir nuevos campos de conocimiento basados en la acción del sujeto aprendiz y nuevas relaciones de enseñanza aprendizaje a partir de un criterio de humanización. El Modelo de Pedagogía Activa enfrentó toda la concepción bancaria de la educación que reproducía esquemas de opresión y dominación. Como la definiera Paulo Freiré, *"La narración, de la que el educador es sujeto, conduce a los sujetos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en "vasijas", en recipientes que deben ser "llenados" por el educador... en lugar de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias u objetos, reciben pacientemente, memorizan, repiten. He aquí la concepción bancaria de la educación, en la que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de percibir los depósitos, guardarlos y archivarlos"*¹⁰

El movimiento pedagógico en el país en la última mitad del siglo XX y principios de este se ha ido distanciando

pueden dejar de lado las nuevas tendencias epistemológicas.

9 La debilidad de las economías latinoamericanas, la desestabilización del Estado Social de Derecho y la apertura a la sociedad del libre mercado bajo esquemas de dependencia y subdesarrollo, impactan negativamente cualquier transformación educativa que no considere críticamente la realidad social en la cual actúa un modelo pedagógico

10 FREIRÉ, Paulo. Pedagogía del oprimido. Pag. 64.

de la concepción bancaria o escuela tradicional con la implementación a mediados de la década del setenta del siglo pasado, del programa Escuela Nueva, resultado de la experiencia acumulada en el proyecto de Escuela Unitaria. Al respecto, Rosa María Torres, señala que *"Los orígenes de Escuela Nueva se remontan a inicios de la década de los sesenta con la implantación de la Escuela Unitaria, promovida entonces por la UNESCO y adoptada en varios países de América Latina y el Tercer Mundo"*¹¹. Bajo este modelo se han redefinido los ejes centrales de la práctica pedagógica y los conceptos fundamentales del discurso pedagógico, permitiendo aplicaciones a diferentes situaciones de aprendizaje basadas en la experiencia directa sobre los objetos de conocimiento y donde el sujeto aprendiz es el centro de la práctica educativa.

Sin embargo la adecuada formación pedagógica dispuesta para la comprensión de los estados de desarrollo mental del sujeto aprendiz que se requieren en un escenario educativo donde quien aprende es el centro de la práctica educativa, el manejo de recursos didácticos necesarios para la acción y observación directa sobre los objetos, sea a través del método analítico o sintético, no es suficiente para garantizar la pretendida auto estructuración del conocimiento que el Modelo de Pedagogía Activa pone en juego. Hoy es preciso resignificar el modelo en su plano epistemológico logrando no sólo la auto estructuración cognoscitiva sino la autoorganización del conocimiento.

En conclusión podríamos afirmar que al declarar la emergencia del paradigma pedagógico en Colombia estamos reconociendo que se hace urgente ampliar el horizonte cognoscitivo del sujeto aprendiz a los nuevos devenires de las ciencias y las culturas, poniendo al día el Modelo de Pedagogía Activa.

Trayecto

Con el fin de trazar, abrirse un camino, un recorrido investigativo, del cual este documento no es más que su prólogo, su apertura, diremos, su sobrevuelo panorámico y al mismo tiempo su advertencia, promovemos las siguientes coordenadas de desplazamiento, el siguiente trayecto que da cuenta de dos momentos, en tanto, la definición del Modelo de Pedagogía Activa como paradigma y la necesaria resignificación del mismo a la luz de nuevas realidades y realizaciones

11 TORRES, Rosa María. Alternativas dentro de la educación formal: El programa Escuela Nueva en Colombia. 1992.

epistemológicas. Entre ambos existe un intersticio metodológico, la metodología Escuela Nueva. En esta coordinada investigativa o trayecto metódico, existe, se manifiesta, aparece ante nosotros, una interacción retro aumentativa de conjunción de discurso - decurso de lo que “queremos hacer”:

Nuestro modo de pensar, el tipo de inteligencia que estamos poniendo en juego cuando decidimos intentar una fundamentación epistemológica del Modelo de Pedagogía Activista, parte de una necesidad de la época, una urgencia del presente, en el presente, desde el presente. Es afán de contexto y al mismo tiempo solicitud histórica: Pensar la realidad en tanto complejidad. No negarnos a la exigencia implica distintos compromisos. Por un lado, Compromisos Éticos de reconocimiento de la Especie, por otro lado, Compromisos Políticos de deconstrucción de la Racionalidad Instrumental, y por

otro, Compromisos Pedagógicos de resignificación de la Práctica Educativa. Este último es nuestro desafío docente, nuestro reto para con la época, para con el siglo XXI. Es desafío, en tanto nos queremos instalar en un Modelo Pedagógico que debe ser fundamentado epistemológicamente, capaz por ello, gracias a ello, de reestructurar los planos de conocimiento, los planos de vida y los planos de naturaleza, en función de la interacción, la dialogicidad y la potencia discursiva. Y es reto, en tanto nos coloca de frente, nos aploma ante la necesidad de hacer derivar instrumentos y orientaciones prácticas que permitan renovar la Escuela Nueva. La pregunta por tanto, siendo a la vez desafío epistemológico y reto metodológico, es por el! curriculum para la época que apenas comienza, la Escuela Nueva para el ciudadano planetario, afectado por una crisis mundial, una emergencia mental y un acontecimiento mundial.



