

¿ES POSIBLE SUPERAR “EL PARADIGMA DE INSTRUCCIÓN DISCIPLINAR” EN LA PRAXIS EDUCATIVA DE LOS DOCENTES?

Anotaciones para una educación en perspectiva multifactorial

Jorge Luis Muñoz Montaña

El día que entré en clase de física fue mortal. Un hombre oscuro y bajo, de voz aguda y ceceante, de nombre Sr. Manzi, estaba frente a la clase con un ajustado traje azul sosteniendo una pequeña bola de madera. Colocó la bola en una pendiente acanalada y la dejó rodar hasta abajo. Luego empezó a decir: supongamos que a es igual a la aceleración y que t es igual a tiempo y, de repente, se puso a garabatear letras y números y signos de igual por toda la pizarra y mi mente dejó de funcionar.

Sylvia Plath
(citada por Ignacio Pozo Municio)

... Aquí, no creemos que se trate de un debate entre la ciencia y la técnica contra la cultura. Esta última involucra a las primeras como parte integrante de ella, superándolas en la magnitud del ámbito que recorren. En este sentido el oficio del educador cobra nueva dimensión. ‘...¿Qué cultiva un educador? Cultiva las potencialidades de las personas que se le han encomendado, su pasión por el saber, su capacidad de maravillarse y preguntarse por todo aquello que hace parte de la vida, su capacidad crítica, su mentalidad reflexiva, su creatividad. Educar es cultivar a la persona toda; no sólo su cerebro...’

Zaadhy, Cárdenas, Bayona y Fajardo.

SÍNTESIS

El presente texto intenta aportar a la discusión sobre algunas condiciones actuales de la educación –especialmente de análisis de contexto- y, cómo pensar a partir de estas, una perspectiva que en escena educativa propone la estrategia de la “de-construcción” de un pensamiento educativo inspirado única y exclusivamente por el saber disciplinar, para “re-construir” una reflexión educativa plurifactorial en la cual se evita, precisamente, considerar la racionalidad discursivo-cientificista como el único elemento relevante para la educación superior y, colocarla a la par de los otros ámbitos de lo humano que deben ser pensados en el horizonte educativo universitario.

Defendemos la idea que la educación superior debe superar la instrucción disciplinar y presentarse de una manera integradora porque el ser humano es un sujeto perfectible en todas sus dimensiones. La Universidad no debe ser, de esta forma, un campo exclusivo para la educación del saber disciplinar, debe ser el escenario para que los actores inmersos en el horizonte de actuación corrijan, renueven y mejoren sus interacciones con la ciencia, con los otros y con el entorno.

DESCRIPTORES:

Educación Universitaria; Docencia

ABSTRACT

The present text tries to contribute to the discussion about some present conditions of the education -specially of context analysis- and how to think starting from these, a perspective that in the educational scene proposes the strategy of destroying an educational thinking inspired only in the discipline knowledge, to re-build a multi-factor educational reflection, in wich we avoid to consider the discursive – scientific rationality as the only relevant element for the higher education and, put it in the same conditions of the other areas of the human, that should be thought in the university educational horizon.

We defend the idea that the higher education must overcome the discipline instruction and show itself in an integrating way because the human being is perfectible in all his dimensions. The University, this way, should not be an exclusive field for the education of the discipline knowledge, it must be the stage in which the actors correct, renew and improve their interactions with the enviroment.

DESCRIPTORS:

University Education; Teaching

A manera de introducción

Para nadie es un secreto que hoy día el saber científico ha dejado de eclipsar la reflexión en torno a la educación de los seres humanos. Los múltiples factores que conforman y atraviesan las relaciones culturales humanas han develado que la educación va mucho más allá de criterios disciplinares y científicistas abriendo puertas a un concepto de formación que supera el contenido disciplinar y la racionalidad lógica y discursiva del saber para vincular otras manifestaciones del ser humano en una amalgama armónica de interacción-motivación-intereses -e incluso en muchos casos de fobias y de fe-. Así pues, hoy día se busca formar no sólo en la coherencia razón-realidad, sino que la actuación educativa se piensa desde la totalidad de la experiencia humana: Una experiencia que involucra al actor del proceso educativo desde el saber disciplinar, pero que también incluye al otro, al que queda excluido y al extranjero en la escena educativa cuando esta es visualizada desde ese contexto del saber científicista. Al respecto Iafrancesco (1998, p.3) escribe:

...Este problema se ve en todas las áreas en las que los docentes siguen enseñando los conceptos

científicos con el modelo tiza-tablero-saliva, incluso de forma arbitraria, pues llegan listos a enseñar lo que los programas dicen, sin evaluar las conductas de entrada del alumno: Sus ideas previas y preconceptos, sus intereses y expectativas, entre otras.

La consideración sobre la educación humana y, en especial, sobre la educación superior –tema que nos interesa- allí donde se encuentran en este momento, son indisolubles de la reflexión sobre la formación, pues ella es la que permite diferenciar una instrucción en la disciplina –que no es mala- de una educación holística decisiva en la historia de los involucrados en el proceso educativo. Por ello, este escrito busca presentar un sentido de formación para la Universidad basado en una propuesta integradora –que denominaremos multifactorial- y, prospectar un escenario más incluyente para la práctica educativa.

1. Sobre el sujeto de la educación

Podría plantearse, de manera muy rápida, que desde “el mundo griego” ha existido una preocupación en occidente por la educación de los hombres. Sobre la figura del *didáskalos*, por ejemplo, se han

planteado distintas interpretaciones para conocer la *Paideia* griega. Empero, es con la modernidad que la problemática educativa adquiere una resonancia fundamental en el entramado social y empieza a configurarse una reflexión que traspasa los senderos de reflexiones estrictamente filosófico-sociales para comenzar a estructurarse como disciplina independiente; sin embargo, la reflexión “pedagógica” que se propone en este momento histórico no logra separarse completamente de las propuestas filosóficas en las cuales los hombres participantes del acto educativo son identificados con los “sujetos del conocimiento” por la importancia que se da a la razón como la única que confiere el “verdadero” sentido a la existencia humana y a la realidad. La ciencia que se configura con Newton es el resultado de la propuesta que ya había esbozado Descartes, pues la modernidad comienza a establecer la distinción en el propio hombre de su mente y de su cuerpo... el yo racional que se proyecta desde Descartes por toda la “corriente racionalista” establece la separación del producto verdadero y confiable de la razón: las verdades claras y distintas, de los productos ofrecidos por las otras dimensiones de la vida, en especial de los sentimientos, los intereses y los afectos. Así, el sujeto

del conocimiento queda enmarcado dentro de una configuración matemática que va definiendo la única racionalidad reconocida y relevante para que los hombres entren en relación de conocimiento válido con la naturaleza.

La verdad del conocimiento queda así supeditada a la relación lógico-discursiva que permite no sólo comprender la realidad, sino, además, predecirla. Lo real es racional, y a su vez, todo lo racional es real. El sujeto queda definido desde su razón, desde su capacidad de pensar y llevar a la conceptualización su comprensión de sí mismo y de la naturaleza.

Este modelo es el que va a permear toda la propuesta que se configura a partir de los postulados positivistas de A. Comte, la cual se convierte no sólo en propuesta epistemológica, sino en la Ideología más representativa de la Europa del siglo XIX. La educación, por consiguiente, queda marcada por este modelo que deposita su fe acrítica en las ciencias y en el progreso que desde ellas se promueve. En Latinoamérica y Colombia, por su parte, esta propuesta científicista marca poderosamente la tradición educativa de las últimas tres décadas del siglo XX, especialmente

cuando la Iglesia deja de ejercer un fuerte influjo sobre la educación.

Este modelo científicista constituido sobre la autonomía de las disciplinas y el discurso lógico es el que desde hace unos años atrás ha entrado en crisis, manifestándose en un rechazo a la razón unifactorial y totalizadora y, por consiguiente, a la concepción del acto educativo y sus sujetos inspirados en la “razón de la modernidad”.

2. Educación hoy: Entre el saber disciplinar y la pluralidad factorial

Este título es bastante dicente y posibilita imaginar aquí dos respuestas prácticas ante la pregunta si importan elementos diversos en la formación de los estudiantes universitarios o si lo que importa en el contexto de la educación superior es su “formación” disciplinar y pragmática. Aunque es seguro que ninguno de los educadores dirá abiertamente que lo único importante son las enseñanzas pragmático-disciplinares, a mi juicio, las actuaciones (praxis educativas) de muchos profesores manifiestan una firme inclinación por esta postura, la cual denominaré: unifactorial. No se podría “mal-invertir” el tiempo o tener una discusión seria y respon-

sable sobre la ética del contador público, del genetista o del ingeniero químico porque nadie podría solamente hablar desde la deontología sin “despertarse” a la realidad. Tampoco es posible evaluar a los estudiantes de la educación superior cuando estos realmente se sientan preparados para enfrentarse a una prueba, los ritmos de aprendizaje deben ser iguales y los factores que influyen en cada caso particular son irrelevantes, pues lo que prima es la cuenta que del saber disciplinar el estudiante da.

La negación implica la necesidad de ligar esta educación eminentemente conceptual al imperativo pragmático donde acontece: *la coherencia entre racionalidad y realidad es definitoria de verdad*. Pero, no se necesita ubicar situaciones un tanto “límite” como las ejemplificadas para visualizar esta posición; el simple hecho de pensar que las asignaturas (componentes en muchas de las nuevas propuestas curriculares) del ámbito de las humanidades son las que deben dedicarse a abordar temáticas ético-políticas, históricas y humanistas porque las disciplinares tienen otra función muy distinta, evidencia aún más la posición del yo soberano disciplinar de algunos profesores universitarios –y precisamente sobre esta

última actitud es que queremos llamar la atención en este escrito-

La educación se reduce pues, para este tipo de enfoque y de profesores, a estar disciplinado y a disciplinarse; no en el sentido de comportarse bajo determinadas normas -aunque de hecho también lo es así- sino, más bien, de estar imbuido en la disciplina y seguir siempre profundizando y auscultando en ella. Es la disciplina la que en proceso constante interpreta la realidad y, “la verdad” es esa interpretación correcta, nada más.

Completamente diferente, pero no por ello menos responsable, es la praxis que se evidencia en un educador con perspectiva multifactorial, quien consciente del acontecimiento, de la excepcional singularidad del acto educativo, lo interpreta y entiende como una posibilidad de progreso holístico, en tanto que, sin descuidar la relevancia del componente disciplinar, es capaz de interrogarse, auscultar y develar los otros elementos, los otros factores que el acto posibilita y pensar en los sujetos que entran en la relación de actuación... pensar en sus intereses, sus motivaciones, sus miedos, etc. Al respecto, Cárdenas, Bayona, Garcés y Fajardo (1988, 35) en debate plantean:

Nadie que vivencie las transformaciones del mundo podría negar el papel y el espacio que en el ámbito educativo le corresponden a la ciencia y a la técnica. Más, sin embargo, no es el saber enciclopédico la razón de ser de la escuela, ni el hombre un ‘recipiente que hay que llenar y apuntalar con datos empíricos’... Aquí, no creemos que se trate de un debate entre la ciencia y la técnica contra la cultura. Esta última involucra a las primeras como parte integrante de ella, superándolas en la magnitud del ámbito que recorren. En este sentido el oficio del educador cobra nueva dimensión. ‘...¿Qué cultiva un educador? Cultiva las potencialidades de las personas que se le han encomendado, su pasión por el saber, su capacidad de maravillarse y preguntarse por todo aquello que hace parte de la vida, su capacidad crítica, su mentalidad reflexiva, su creatividad. Educar es cultivar a la persona toda; no sólo su cerebro, sino también su corazón, su capacidad de amar, de desear, de imaginar, de sentir, de integrarse a la colectividad, y de mejorarla’.

Lograr comprender esta pluralidad de elementos inmersos en el acon-

tecimiento educativo (inteligencia, desarrollo, intereses, didácticas, etc.) es un privilegio para el educador que actúa en el escenario universitario, pues le posibilita enfocar la relación educativa y la problemática por el aprendizaje desde diversas perspectivas, sabiendo que en las fronteras gnoseológicas que ofrece el ámbito de la educación no hay mapas ni direcciones unívocas en las cuales los implicados en la actuación se vean irremediamente abocados a moverse. Tampoco sus encuentros están determinados únicamente “por” o “desde” el saber científico-disciplinar –aunque sea este el elemento inicial de la convocatoria-. El educador que interpreta la praxis educativa desde la pluralidad factorial comprende que el “telos” del acto educativo no se define simplemente en la instrucción científico-disciplinar, sino en la formación de un mejor ser humano... de un ser humano integral.

3. ¿Cómo se configura el camino educativo desde ambas posturas?

Como se ha planteado líneas atrás, los factores que deberían ser considerados en el acto educativo quedan muchas veces mutilados y eclipsados por una primera postura que se presenta sólo como instrucción

disciplinar que los subyuga para hacernos saber que son solamente apariencia con relación a una educación efectiva (postura unifactorial) y, por ello precisamente, es que la realidad se configura en la educación desde el imperativo pragmático. Esto muestra, además, que en esta propuesta la reflexión sobre el acto educativo no se concibe como una formación “sobre una educación unifactorial”, sino “desde la educación unifactorial” y, con ello sus consideraciones están completamente determinadas por el ámbito disciplinar, marcadas por el científico-disciplinar.

Como se ve, esta postura inspirada en la instrucción y en los contenidos, lleva a muchos profesores a pensar que sólo lo disciplinar debe ser lo reflexionado en la Educación Superior y más aún, lo disciplinar debe ser pensado en el ámbito de lo pragmático, de la realidad configurada por la disciplina, lo demás, va desplazando el pensamiento de lo que realmente es irremplazable: *La verdad y el sentido que las disciplinas nos develan: su coherencia con la realidad*. Muchas catástrofes pueden pasar en Colombia, en Latinoamérica o en el mundo entero, pero desde los enfoques científico-disciplinarios no son, por ejemplo,

las vidas perdidas de los seres humanos lo que interesa, sino cómo la economía se desploma por los hechos acontecidos. Es posible concebir el mundo y la educación, en esta primera forma, desde una actuación educativa posiblemente muy elaborada por el docente desde la enseñabilidad de las disciplinas, pero no por la reflexión ético-política que posibilita la interrogación, la contraargumentación, la crítica y la preocupación teleológica que se develan en el acto educativo.

La otra posición –por la que abocamos en este documento- escoge ese pasaje de la reflexión sobre la disciplina, pero no se queda sólo allí, respeta su espíritu, pero interpreta y comprende la multifactoriedad de elementos que genera el hecho educativo, pues la educación en su más bello regalo, posibilita comparecer en la misma escena el saber disciplinar “ante” y “con” todos los “otros” factores inmersos en el escenario de la formación, respondiendo ética y políticamente por el saber generado; es decir, una propuesta multifactorial tiene en cuenta que no sólo el contenido disciplinar es lo que el educador debe tener presente en el hecho educativo, sino que hay elementos que deben ser tenidos en la cuenta por quién orienta el proceso de formación:

cosmovisión (intereses, procesos, didácticas, etc.), sobre todo, es fundamental no olvidar que siempre frente a un acto educativo está implícita la conciencia de responsabilidades ético-políticas. Al respecto Arcila, Gantiva, Granés, Martínez, Ocampo, Rojas y Villaraga en debate sobre una reforma educativa (1988, p. 6) plantean:

... Por otra parte, debe tenerse en cuenta que el acceso universal a una educación de calidad constituye hoy en día un factor de la mayor importancia para la democratización de la sociedad y las instituciones. En el ámbito de la vida pública, la democracia, en efecto, se concreta en una cultura compartida del debate, basada en el reconocimiento del otro y en el ejercicio de la argumentación y de la crítica sustentada. En particular, esto significa reconocer que las contradicciones no pueden ser eliminadas por las vías del autoritarismo y de la imposición. La educación juega un importante papel en la formación del individuo en esta cultura de la argumentación y del debate indispensable para la participación cualificada en la vida pública.

Conviene además tomar en cuenta que la formación de una actitud democrática en la escuela no es ajena a las formas como se asume en ella el problema del saber. Una actitud no dogmática frente al conocimiento establecido, que pueda, por lo menos en cierta medida, apreciarlo como resultado de un proceso y que permita reconocer algunas de sus limitaciones y relativizar algunos de sus aspectos, puede incidir en las relaciones maestro-estudiante, estimulando la contradicción, la crítica y la búsqueda de alternativas distintas. Las exigencias de rigor en el conocimiento implican, además, el ejercicio de posturas éticas de veracidad, de compromiso con lo que se afirma y de respeto por la argumentación.

Como se ve, la educación formativa que implica una perspectiva multifactorial supera la simple instrucción disciplinar y se presenta como dialéctica constante que define roles cambiantes de aprendices y maestros que posibilitan nuevas formas de aprendizaje construido por el conjunto de actores involucrados en el proceso –lo cual garantiza un conocimiento enmarcado en la ética- superando los tradicionales aprendizajes memorístico-repetitivos.

4. Crisis de la racionalidad unifactorial y propuesta multifactorial para la educación

El doble movimiento cultural que trae oleadas de propuestas y críticas ha hecho –como se mencionó líneas atrás- que el hombre de hoy se sienta descontento, confundido y, en muchos casos fracasado, porque no comprende realmente cómo la ideología del desarrollo propuesta desde finales del siglo XIX y principios del XX beneficia la dignidad humana. Por un lado más funcional podríamos decir que la tecnología poco a poco fue desplazando al ser humano como ser fundamental en algunos aspectos sociales; por otro, más reflexivo, el mismo hombre se ha concientizado –de una forma cada vez más clara- que el ser humano no es sólo razón científico-técnica y que tal desplazamiento poco a poco le ha permitido conferir un sentido distinto a su existencia y su relación con lo natural.

Este doble movimiento ha tocado lógicamente a la educación en todos sus niveles y, aunque es claro que durante muchos años hubo una primacía del saber científico sobre la expresión estética y ético-política de los implicados en el acto

educativo, no es menos cierto – como se planteó más arriba- que el modelo ha entrado en crisis y que son muchos los esfuerzos que no sólo en forma de políticas y lineamientos se han sugerido, sino que, además, las mismas instituciones en sus propuestas pedagógicas han explicitado llamados para transformaciones radicales en sus direcciones curriculares. Empero, como hemos descrito, ello no garantiza un cambio práxico real en el “paradigma instructivo de la educación”¹. Al respecto Jurado (2001, p. 8) escribe:

... Pero una cosa es lo que está decretado, lo que existe en la escritura institucionalizada, y otra cosa es su apropiación o incorporación en los espacios concretos de la educación. Toda intención por transformar la escuela conlleva ritmos muy lentos y relaciones desiguales entre los actores pedagógicos. Tratar de romper con los esquemas, reproducidos década tras década, genera grandes tensiones y resistencias, toda vez que lo que está en juego es la transformación de los modos de representación de la escuela, la ciencia y la sociedad. Por eso, no es raro que en casi

todos nuestros países existan reformas educativas que buscan estar a tono con los enfoques pedagógicos contemporáneos, pero cuya proyección en el contexto de las aulas es casi inexistente.

Puntualizando: El modelo científico no solo ha entrado en crisis como racionalidad social, sino como modelo educativo; la multifactoriedad de elementos inmersos en el acto de formación es necesario comprenderla, porque permite develar las negaciones de la racionalidad unifactorial y, genera un urgente llamado para pensar la docencia universitaria de una manera más holística y dialéctica en la cual todos los actores puedan contribuir efectivamente en el proceso de formación, pues son tenidas en cuenta todas sus expectativas, intereses, pasiones, ritmos de aprendizaje y fobias. Una propuesta múltiple, implica, entonces –como hemos aludido líneas atrás- una crítica “de-constructiva” de los conceptos de educación, conocimiento y saber fundados únicamente en la instrucción, para dar paso al concepto de aprendizaje fundamentado en la formación compartida, dialógica y complementaria de los seres humanos.

1 En Colombia podría asegurarse que tal cambio no se ha visto reflejado de una manera clara sino desde la última década del siglo pasado. Más aún, en el contexto de la educación superior éste no se devela de una forma notoria y esto es lo que nos ha motivado a escribir este documento.

4.1 Propuesta multifactorial para la educación (A manera de conclusión)

A propósito de esta reflexión sobre la educación y la docencia universitaria, se hace necesario comenzar este aparte final sintetizando en pocas líneas la idea fundamental de este texto: Aunque en este momento es claro que no sólo en la Universidad sino en todos los niveles educativos en Colombia se plantean nuevas propuestas para la docencia, la práctica de un gran número de profesores aún no ha sido permeada por tales transformaciones. Ellos, siguen pensando en una lógica de contenidos en la cual lo importante es el saber disciplinar y, la reflexión sobre el quehacer educativo, no traspasa el ámbito de la enseñabilidad de la disciplina. Este enfoque, al que hemos denominado unifactorial, a nuestro juicio, sigue presentándose como el gran obstáculo para una real transformación de la educación universitaria en Colombia. Por su parte, proponemos no un nuevo modelo, sino un llamado a la reflexión sobre los otros ámbitos no tenidos en cuenta en el acto educativo y que se convierten, según nuestra consideración, en los elementos complementarios para una verdadera formación de los actores implicados en el escenario educativo.

La reflexión considera entonces, dejando en relieve, que no se debe vacilar entre la negación y reduccionismo de la propuesta unifactorial y la apertura holística hacia los elementos que deben ser tenidos en cuenta desde una propuesta multifactorial. Abrirse a la consideración de los elementos incluidos en la escena educativa es pensar la dialéctica misma del acto educativo en una perspectiva de la riqueza de su singularidad y de la responsabilidad de esa connotación.

En efecto ¿qué nos sugiere una propuesta multifactorial? La diferencia entre la instrucción y la formación, superar la mirada restrictiva a la que la reducción de la propuesta unifactorial alude con severidad inflexible. La sola instrucción oculta y lesiona los otros elementos relevantes en la escena educativa, de manera que pone sobre ellos una marca de negatividad no dialéctica, es decir, es un *no* que aniquila, que no contribuye a la superación porque está anquilosado solo en un punto de vista de la realidad y no percibe los otros elementos igualmente válidos que determinan la educación actual. La propuesta multifactorial nos sugiere “re-definir” y “re-configurar” la educación, pensando los cambios que en este momento implica el horizonte de la

actuación educativa, pues en ellos se está “re-creando” un tipo de competencias culturales y cognitivas que no se limitan sólo al sentido de conocimientos y habilidades para obtener un saber disciplinar que luego redundará en la generación de rentabilidad y competitividad -que repetimos, no es mala-, sino que además develan una responsabilidad ético-política del acto educativo.

Hoy más que nunca tendríamos que meditar si estas transformaciones educativas que se proponen desde las políticas nacionales y desde los contextos propios de las universidades se justifican sin las prácticas reales vividas en las actuaciones de los procesos educativos. La propuesta reduccionista de la educación unifactorial no tiene un faro-guía distinto que un pensamiento científico que determina al final la mercantilización de la disciplina, además que implícitamente anuncia “decapitar” la cultura y transformar estructuralmente ésta en pos del capital de mercado, de la actuación laboral y de la falta de crítica y responsabilidad social del educando. Por ello es que la propuesta multifactorial sobre la que hemos llamado la atención en este texto, aboga porque el educador reflexione su praxis educativa teniendo en

la cuenta que los hombres y mujeres con los que comparte y depara el acto educativo tienen mapas de referencia muy numerosos y múltiples cosmovisiones y que cada hombre y mujer tiene reflexiones ético-políticas que aportan al proceso de formación; además, tienen intereses diversos, formas y niveles de aprendizaje distintos, se identifican con diferentes espacios, niveles y roles, lo cual debe llevar a los educadores a concluir que la educación se presenta en un intercambio dialéctico que cuestiona no solamente la conceptualización disciplinar sino la substancia teleológica –si se nos permite el término- del acto educativo.

Puntualizando: una explícita educación multifactorial es la que moviliza saberes disciplinares indispensables, que son aquellos teóricos, prácticos, funcionales y útiles en el contexto de la disciplina estudiada, pero no se queda solo en este tipo de saber, sino que, además, propicia las condiciones para un saber integral que tiene en cuenta saberes estéticos, históricos, simbólicos, éticos y políticos resultantes de cada interacción en la actuación educativa. Empero, toda esta propuesta para la formación y la docencia no será posible si primero el educador –responsable fundamental de orien-

tar el proceso educativo- no se concientiza que una propuesta desde lo multifactorial es realmente una formación en la disciplina y no sólo una instrucción en los contenidos disciplinares, formar en una disciplina es tener en cuenta intereses, espacios, sentimientos, creencias –y como se sugirió líneas atrás, en algunos casos hasta fobias- de los actores involucrados en el proceso formativo, toda vez que solamente de

esta forma *se permite generar una actitud y un pensamiento crítico no sólo en los estudiantes sino también en el educador, el cual supera el saber científico unidimensional de formación profesionalizante. El fin de la enseñanza no es formar a las personas en la disposición de su mente sólo para memorizar, recordar, evocar y/o reproducir ideas, sino, por el contrario, formar la mente para generarlas.* (Iafrancesco, 1994, 90)

BIBLIOGRAFÍA

ARCILA, Gonzalo y otros. *Hacia un debate por la reforma educativa*. En: Educación y cultura. No. 15. Fecode. Bogotá. 1988. pp. 4 – 7.

CÁRDENAS, Martha y otros. *Hacia una construcción colectiva. Debate: ¿qué debe contener una reforma de la educación y la enseñanza?* En: Educación y cultura. No. 15. Fecode. Bogotá. 1988. pp. 33 – 35.

IAFRANCESCO, Giovanni M. *Editorial*. En: Actualidad educativa. Año 4 – No. 15 – 16. Libros & libres S.A. Bogotá. 1994. p. 3

_____. *Del análisis de tareas a la construcción conceptual: Una estrategia didáctica constructivista en zoología*. En: Actualidad educativa. Año 4 – No. 15 – 16. Libros & libres S.A. Bogotá. 1994. pp. 88 – 99.

JURADO, Fabio. *¿Educar o segregar? Materiales para la transformación de la educación secundaria (Prólogo)*. Compilador: Carlos Lomas. Cooperativa editorial Magisterio en convenio con la Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, 2001. p. 234.

POZO Municio, Juan Ignacio. *Aprendices y maestros: La nueva cultura del aprendizaje*. Tercera reimpresión. Alianza Editorial, S.A. Madrid, 2002. p. 383.



Árboles plazaleta central

“Pendientes” nacen, crecen, se reproducen....y apoyan otro proceso de vida

