

Año 26
Número Especial 5, 2021



Año 26
Número Especial 5, 2021



ANIVERSARIO

Revista Venezolana de Gerencia



UNIVERSIDAD DEL ZULIA (LUZ)
Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Centro de Estudios de la Empresa

ISSN 1315-9984

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons
Reconocimiento-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Unported.
http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/deed.es_ES

COMO CITAR: Arroyave Rave, Y. (2021). Saberes pedagógico-didácticos experienciales en Colombia: desde perspectivas hermenéuticas, abductivas y narrativas. *Revista Venezolana De Gerencia*, 26(Número Especial 5), 170-189. <https://doi.org/10.52080/rvgluz.26.e5.12>

Universidad del Zulia (LUZ)
Revista Venezolana de Gerencia (RVG)
Año 26 Número Especial 5 2021, 170-189
ISSN 1315-9984 / e-ISSN 2477-9423



Saberes pedagógico-didácticos experienciales en Colombia: desde perspectivas hermenéuticas, abductivas y narrativas

Arroyave Rave, Yovany*

Resumen

El presente artículo tiene como objetivo analizar la reconfiguración de los saberes pedagógico-didácticos en la educación superior colombiana bajo enfoques hermenéuticos, abductivos y narrativos. La metodología constituye una revisión documental y, en consecuencia, da cuenta de cuatro momentos: una introducción histórica, bajo el tamiz de la dialéctica hegeliana sobre la constitución de sendos saberes; una definición de los objetos de estudio en cuestión, sobre todo, desde el marco epistémico colombiano; un análisis de la reconfiguración de dichos saberes desde las metodologías abductivas, hermenéuticas y narrativas. Dicho análisis obedece básicamente a dos enfoques, uno, dedicado exclusivamente a consideraciones racionalistas y narrativas y, otro, encabalgado en propuestas metodológicas abductivas y hermenéuticas. Ambas arenas; sin duda alguna, deben entrecruzarse para robustecer el campo epistemológico de los saberes mencionados. Por último, el cuarto momento, lo constituyen las conclusiones suscitadas de la elaboración de los tres momentos.

Palabras clave: saber pedagógico-didáctico; saber experiencial; enfoque abductivo; enfoque hermenéutico; narrativas pedagógicas.

Recibido: 16.03.21

Aceptado: 24.05.21

* Este artículo se crea en el marco de los estudios doctorales que adelanto en la Universidad de Antioquia, en la Facultad de Educación. Dichos estudios son asesorados por la Phd. Mónica Moreno Torres, Phd. En Educación de la misma universidad.

** Licenciado en Español y Literatura de la Universidad de Antioquia, Magíster en Hermenéutica Literaria de la Universidad Eafit. Magister en Historia de la Universidad Nacional. Estudiante del Doctorado en Educación, Línea Educación Superior, de la Universidad de Antioquia. E-mail: yovany.arroyave@udea.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2613-1925>

Experiential pedagogical-didactic knowledge in Colombia: from hermeneutical, abductive and narrative perspectives

Abstract

The present article aims to analyze the reconfiguration of pedagogical-didactic knowledge in Colombian higher education under hermeneutical, abductive and narrative approaches. The methodology constitutes a documentary review and, consequently, accounts for four moments: a historical introduction, under the sieve of the Hegelian dialectic on the constitution of two separate forms of knowledge; a definition of the objects of study in question, especially from the Colombian epistemic framework; an analysis of the reconfiguration of said knowledge from abductive, hermeneutical and narrative methodologies. Said analysis basically obeys two approaches, one dedicated exclusively to rationalist and narrative considerations and the other, embedded in abductive and hermeneutical methodological proposals. Both arenas; without a doubt, they must intersect to strengthen the epistemological field of the aforementioned knowledge. Finally, the fourth moment is made up of the conclusions drawn from the elaboration of the three moments.

Keywords: pedagogical-didactic knowledge; experiential knowledge; abductive approach; hermeneutical approach; pedagogical narratives.

1. Introducción

En Colombia, en los últimos cincuenta años, a saber, desde la década del 70 hasta hoy, los saberes pedagógicos y los saberes didácticos han sido objeto de reflexión y de estudio, y se afirma esto, pues, a partir de este momento, se establece un quiebre epistemológico en educación superior de casi cuatro siglos con la propuesta moralista y avasalladora de corte católico puesta en marcha en América, por la corona española y las diversas órdenes católicas, verbi gracia, los dominicos y franciscanos. Justamente, de este proyecto de evangelización, de larga duración, en la geografía colombiana,

al que hace referencia el maestro Jaime Jaramillo Uribe en aquella trilogía denominada *Manual de historia de Colombia*, el quiebre epistemológico se da en abordaje de la pedagogía y la didáctica como saber y no como ciencia.

El modelo pedagógico clásico, de corte moralista, y didáctico de naturaleza instrumentalista, alineada con las propuestas instruccionistas y conductuales norteamericanas, provocó como respuesta un horizonte conceptual diferente, que encuentra asidero en el movimiento estudiantil colombiano durante los primeros años de la década de los setenta del siglo pasado. Estas iniciativas cuestionan el modelo educativo norteamericano y se

perfilan como alternativa antiimperialista y revolucionaria, con la premisa fundamental de conquistar la autonomía universitaria.¹

Así, diez años después, todos estos aires de revolución sientan las bases el movimiento pedagógico colombiano que, en la década de los 80 (1983), se pregunta por la *Historia de las prácticas pedagógicas*. Dicho movimiento alcanzó una notable significación promovido por la Federación Colombiana de Educadores [FECODE], trazando el rumbo para los estudios pedagógicos en el país en donde, la relación entre *filosofía* y *pedagogía*, constituyó la plataforma epistemológica.

En este marco epistemológico y metodológico, el concepto de saber pedagógico y su práctica constituyen, entonces, el objeto de estudio de la educación en Colombia en las últimas décadas del siglo XX. Confluyen allí dos saberes, el pedagógico y el didáctico. El primero es un saber que abarca todas las conceptualizaciones gnoseológicas y epistemológicas formuladas en el ejercicio histórico de la pedagogía; constituye el espacio epistémico en el cual se cruzan las aproximaciones históricas y metodológicas en materia de enseñanza; desde las prácticas sociales hasta las prácticas discursivas del ejercicio pedagógico.

No obstante, este importante giro epistemológico, esto es, del abordaje de la pedagogía y la didáctica desde una visión moralista-instrumental a una visión filosófica e histórica que considera los presupuestos pedagógicos y didácticos

como saber, también tendría su techo hacia la entrada del segundo milenio, de la modernidad tardía.

Así, desde el mismo movimiento pedagógico colombiano -con los mismos protagonistas intelectuales; aunque ya renovados en sus propuestas epistemológicas- Martínez (2004), Rodríguez (2006) y Echeverri y Zambrano (2009), por citar sólo algunos de ellos, proponen un nuevo rumbo para los saberes pedagógicos y los saberes didácticos en cuestión. Martínez (2004), en consecuencia, insta al colectivo pedagógico colombiano a realizar un viaje, una expedición. La metáfora de la expedición, en el pedagogo colombiano, debe entenderse como un nuevo movimiento epistemológico, un nuevo viaje, una nueva aventura relacionada con “el cambio y la conservación, el exilio y el desarraigo, el naufragio y la reconstrucción, el olvido y el volver a empezar, la muerte y el renacer de la vida” (Mesina & Quiceno citados por Martínez, 2004: 175).

En este sentido, Martínez (2004:179), invita a pensar la pedagogía no sólo como “una disciplina o ciencia, sino a través de sus prácticas de las prácticas que se constituyen en ese saber en las cuáles se producen objetos de saber”. Es importante entrever que con los conceptos de saber pedagógico y saber didáctico es posible explorar las distintas relaciones de la práctica pedagógica con la vida cotidiana. Se apunta, pues, a la pedagogía como saber de experiencia. Así, la pedagogía que reclama Martínez (2004:180), está más

1 Al respecto Archila (2012: 82) señala que Universidades como la del Valle, al dilucidar “la presencia de fundaciones norteamericanas” –desde mediados de 1970- convocaron a un paro nacional de protesta del 26 de febrero de 1971, generalizando así el movimiento estudiantil universitario en “prácticamente todas las universidades públicas y algunas privadas”.

cercana al maestro, pues es producida por “la transformación de sus prácticas en experiencias, en donde, no serían los saberes de las disciplinas sino saberes -experiencias, saberes- problemas, saberes de experimentación”.

En este sentido, se hace una revisión documental que muestra los saberes pedagógicos experienciales y los saberes didácticos experienciales ocultos y, entonces, condensar esas formas y sentidos epistemológicos para integrarlos. De esta manera, también, robustecer el campo pedagógico y didáctico de las facultades pedagógicas colombianas. Al adentrarse, pues, en esta revisión documental, se toma inicialmente la propuesta de Suárez (2012) de la Universidad de Buenos Aires, Argentina en su texto *El saber de la experiencia*; sin embargo, en el devenir mismo de la revisión, se fue robusteciendo con autores como: Camillioni, Argnani, Larrosa, De Souza, Murillo, Runge, Delory-Momberguer, Duarte, González, Moreno, Caro, Henao, Ortiz, Herrera, Kong, König, Passeggi, Quaresma, Xu, entre otros. Es importante entrever que amen de la búsqueda documental, es imprescindible considerar como teóricos de base las propuestas de Dewey, Peirce, Gadamer y McEvan.

Ahora bien, siendo el foco de análisis los saberes experienciales, ocultos en los campos propios de los saberes pedagógicos y de los saberes didácticos, se propendió en este estudio por realizar una revisión documental no sólo desde la mirada de dichos saberes con el saber experiencial, sino, también, desde acercamientos abductivos, hermenéuticos y narrativos. Considerando pues los saberes pedagógicos y los saberes didácticos experienciales precisan de miradas

prospectivas, interpretativas y poiéticas, todas ellas en términos de comprensión y producción y, a entender del pesquisador, son visiones epistemológicas que precisa la educación superior en todas sus formas.

Sea pues importante decir, que al cruzar estos conocimientos pedagógicos generales y los conocimientos pedagógicos de contenidos – así llamados, también, los saberes pedagógicos y los saberes didácticos- por el epicentro de la experiencia y; además, en conjunción con las metodologías abductivas, hermenéuticas y narrativas - sólo en educación superior- para sorpresa, dichos entronques son trabajados en distintas coordenadas espaciales colombianas, pero nunca desde los tres ejes en conjunto. Así, en este sentido, la revisión indica que es preciso abordarlos, como quiera que sea, desde estas tres instancias: Abducción, hermenéutica y narrativa.

Con todo y lo anterior, siendo que los saberes experienciales, en la modernidad líquida, están cobrando tanta fuerza en el marco de los estudios pedagógicos y didácticos, surge la pregunta: ¿Cómo desvelar los saberes experienciales ocultos en los saberes pedagógicos y didácticos de los maestros en formación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, cuando los narran en sus prácticas pedagógicas?

2. Saberes pedagógico-didácticos experienciales

El concepto de saber tiene una larga tradición de estudio en tres grandes campos, a saber, la antropología, la sociología y la filosofía. En el universo de la educación, estos tres campos han sido importantes para definir la naturaleza

del saber tanto en la esfera pedagógica como en la esfera didáctica. Ahora bien, los saberes emanan de la experiencia vivida y de la relación establecida con los otros y con el mundo (Hert, 2014) y; adicionalmente, están destinados para ser transmitidos (Panico y Poulle citados por Zambrano, 2019). Así, pues, una parte del saber del profesor universitario proviene de la experiencia de enseñar y de la práctica que la fortalece; es decir, “su disposición, actitud y sentido” (Zambrano, 2019:79), el saber docente proviene del sentido común, del saber disciplinar y del saber escolar.

Del sentido común en tanto lo constituyen un “conjunto de saberes, inmediatos y socialmente determinados en la obra y la acción cotidiana, nutridos de juicios que pueden adaptarse a los contextos y contradecirse” (Zambrano, 2019), es decir, saberes experienciales.

En tanto, en los saberes disciplinares, cada campo disciplinar es progresivo epistemológicamente y; adicionalmente, interpreta la práctica de investigación desde la reconstrucción de la experiencia cognoscitiva. Por su parte, los saberes escolares, operan como producto del saber disciplinar “esto tiene que ver con la disciplina escolar, entendida como el conjunto de saberes provenientes del saber científico destinados a ser enseñados en la escuela” (Zambrano, 2019:79). “La disciplina escolar remite a la idea de una verdadera estrategia de construcción propia de la lógica escolar” (Baillat, 1997:88). Dichos saberes escolares son lo que podemos denominar saberes didácticos.

Así, el objeto de estudio de este trabajo lo constituyen los saberes pedagógicos y los saberes didácticos, denominados en la teoría de Shulman (1987), conocimiento pedagógico general

(GPK) y conocimiento pedagógico de contenido (CPK), respectivamente. Con todo y lo anterior, el saber pedagógico es, un momento de la acción y un instante de reflexión del pedagogo; pues él produce episteme.

En este sentido, el saber pedagógico es “un concepto teórico-práctico cuyo uso metodológico permite identificar las prácticas de los profesores” (Zambrano, 2019, p. 80), es un concepto que opera en la reflexión de la acción, en tanto que el saber didáctico es construido a partir de dos preguntas: “cómo tomar en cuenta la complejidad de la clase en las metodologías de investigación y cómo pensar la relación entre investigación y acción sobre el sistema de enseñanza” (Artigue, 2008:60). El saber didáctico se dilucida por la relación saber común y saber disciplinar, en tanto los organiza. El saber escolar, en términos de transmisión, es concomitante con la sociedad del conocimiento; y se constituye como fundamento de la enseñanza.

Entonces, bajo el paraguas del “concepto de saber” se localizan discursos de muy diferente nivel y, justamente, Runge (2002:11) aclara que dicho concepto debe mirarse bifocalmente, esto es, como *saber pedagógico disciplinar* y como *saber pedagógico profesional* - saberes logrados mediante la actividad investigativa-. Runge (2002) apoyado en Erich Weninger (1953), señala que son considerados tres grados tripartitos del concepto saber: (i) reglas, opiniones, representaciones de la educación no explicitadas o formuladas; (ii) saber de la experiencia, saber de la acción; y (iii) la praxis cargada de la teoría, es decir, todo un modelo de formación a seguir.

Acá, conviene aclarar que ambos saberes tienen como común

denominador la experiencia, una experiencia habitada por las prácticas docentes; ambos saberes beben, en diversos sentidos, de forma distinta de la praxis. La praxis es su árbol de conocimiento. La praxis, como espejo propio del saber experiencial, constituye el epicentro reconfigurador de ambos saberes. Al respecto González (2018:161), en su tesis para optar al de título Doctor en Educación, señala:

La génesis de la construcción del saber pedagógico se encuentra enraizada en el ánimo de los docentes por realizar transformaciones en su práctica pedagógica, experiencia en la que juegan elementos teóricos, prácticos, ontológicos, reflexivos determinados siempre por las especificidades propias de la cultura en la que la comunidad académica se encuentra inmersa.

En consecuencia, el objeto con el que se hace una experiencia no puede ser uno cualquiera sino que tiene que ser tal que con él pueda accederse a un mejor saber, no sólo sobre él sino también sobre aquello que antes se creía saber, esto es, sobre una generalidad (Gadamer, 2012:429).

La tesis es simple: El saber didáctico y el saber pedagógico se renuevan, en tanto uso de sus múltiples estrategias y, en consecuencia, se reconfiguran sobre la acción misma. “Cara a la experiencia que se hace luego con otro objeto se alteran las dos cosas, nuestro saber y su objeto” (Gadamer, 2012:430). La realidad del saber pedagógico es reconstruida por una didáctica de la acción; el eterno retorno de los procesos reflexivos y accionares del acontecer didáctico. Valga la pena decir que Gadamer (2012) plantea la metodología dialéctica de los procesos experienciales, a saber, la experiencia tiene su propia consumación no en un saber concluyente, sino en esa

apertura a la experiencia que es puesta en funcionamiento por la experiencia misma.

Con base en todo lo anterior, un presupuesto pedagógico didáctico es fundamental:

Ahora tenemos el problema de descubrir la conexión que existe actualmente dentro de la experiencia entre los hechos del pasado y los sucesos del presente. Tenemos el problema de descubrir cómo el conocimiento del pasado puede convertirse en un instrumento potente para tratar eficazmente el futuro (Dewey 2010, p. 70).

Dewey (2010:77-91), basado en una teoría de la experiencia para la educación, presenta unos principios importantes que estructuran dicha teoría, a saber: El principio de la continuidad experiencial “ Toda experiencia recoge algo de la que ha pasado antes y modifica de algún modo la cualidad de la que viene después”; el principio de respeto a la libertad individual y a la decencia y bondad de las relaciones humanas “ Toda experiencia emprendida y sufrida modifica al que actúa y la sufre”; el principio de conversión “ La experiencia no entra simplemente en una persona. Penetra en ella...influye en la formación de actitudes de deseo y de propósito”; Principio de cambio “ Toda experiencia auténtica tiene un aspecto activo que cambia en algún grado las condiciones objetivas bajo las cuales se ha tenido la experiencia”; Principio de repetición “ No debería ser necesario decir que la experiencia no ocurre en el vacío” y el Principio contextual “ (Docentes) Deben saber en concreto qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento”.

La experiencia, en sentido deweyano, constituye la fuente nuclear de todo proceso educativo, al menos desde

el discurso epistemológico pragmatista. Al respecto, según Barrena (2015, pp. 34-35) “la experiencia pragmatista es la forma que ha adoptado el empirismo en la filosofía contemporánea, pues la experiencia viene a ser para los pragmatistas la única fuente segura para juzgar nuestras creencias”.

Así pues, este artículo opera bajo tres miradas al eje experiencial: una, contemplar la experiencia como un proceso pedagógico-didáctico profesional digno de recuperar – conciencia pedagógica-didáctica; dos, a dilucidar la experiencia desde una anticipación de posibles desarrollos y de lecturas y diálogos con la tradición - conciencia hermenéutica efectual-; y, tres, a dilucidar la experiencia desde un acto creativo, desde una conciencia estética, un acto poético que debe, en conjunción con las teorías abductivas y hermenéuticas, los saberes pedagógicos y los saberes didácticos experienciales ocultos.

En este orden de ideas, el saber no se desprende solamente de la experiencia; precisa de una relación directa con ella porque, justamente, en ella encontrará los eslabones que solventarán sus preguntas y sentidos, “el saber que sostiene el hacer educativo (...) nace de lo vivido y lo pensado como propio (esto es, pensado como una experiencia), y necesita hacer el recorrido de sentido, disposiciones y vivencias que orientan el hacer” (Suárez, 2012). Igualmente, en sentido brasileño, Pereira & Abou plantean:

Nadocência o professorem a oportunidade de ressignificar todos os saberes do conteúdo, do conhecimento pedagógico e da experiência conferindo-lhes aplicação, legitimidade, sua identidade, ou ainda refutando, marginalizando os na tentativa de construir sua própria prática

pedagógica por meio de saberes retraduzidos e submetidos ao processo de validação construído pela prática cotidiana [En la enseñanza, el docente tiene la oportunidad de replantear todo conocimiento de contenido, conocimiento y experiencia pedagógica, dándoles aplicación, legitimidad, su identidad, o incluso refutando, marginando a los mismos en un intento de construir su propia práctica pedagógica a través de conocimiento retraducido y sometido al proceso de validación construido por la práctica diaria] (Pereira & Abou, 2015:213).

En Colombia, Cañizález & Benavides (2016), consideran que la reflexión pedagógica sobre los saberes pedagógicos y didácticos parten, justamente, de ese saber experiencial, un saber oculto que es menester visibilizar, recoger y analizar,

Es fundamental comprender que la reflexión y prácticas propias del docente deben estar encaminadas a reconocer su experiencia, el saber que se produce de ellas y a visibilizar las dificultades y oportunidades caracterizadas en los distintos espacios de formación, en donde se estimulen habilidades reflexivas a través de la investigación que induzcan a recoger y analizar el sitio, roles e inherencia de docentes y estudiantes en torno a la reflexión de experiencias y construcción de saberes (Cañizález y Benavides, 2016: 113).

Tales actividades reflexivas operan y reconstruyen, Flechsig citado por Runge (2013: 210), desde tres modelos: modelo categorial práctico - descripciones de la praxis de enseñanza (práctica). Estas son reconstrucciones detalladas de los eventos particulares de enseñanza. De acá resulta la documentación de un caso particular que, como se verá más adelante, es entendido como un modelo elemental y que recoge una variedad de hechos descritos. Para utilizar una analogía, los modelos elementales son

las diferentes fotos que se tienen de las variadas formas en que se escenifica la enseñanza. Sin embargo, como el científico no se puede conformar con tal registro fotográfico y aspira, para efectos explicativos y comprensivos, es decir, científicos a un mayor grado de abstracción-generalidad.

Por otro lado, el modelo categorial de trabajo- modelos de enseñanza (modelos de trabajo). Estos hacen referencia a las reconstrucciones de segundo orden en las que se ubican en clases las descripciones de la praxis de la enseñanza (Lección, enseñanza frontal, taller, etc.). En estos modelos se precisan las características comunes de un conjunto de prácticas de enseñanza ya descritas en el nivel uno. Las diferentes fotos tomadas sobre los modos en que se escenifica la enseñanza son agrupadas según criterios de semejanza y diferencia se trata de típicas o ideales tipo (Runge, 2013:210).-, modelo categorial didáctico -modelos categoriales de la didáctica. Son reconstrucciones de tercer nivel. Se constituyen en marco teórico y conceptual para la concepción y fundamentación de los modelos de enseñanza (segundo orden). Permiten hablar, por ejemplo, de corrientes, teorías y/o modelos categoriales de la didáctica. Se trata ahora de fotos de las fotos o de un registro de estos y otros criterios de organización de tales fotos (Runge, 2013:210).- A manera de síntesis, el primer modelo atiende a hechos prácticos particulares de la enseñanza;

el segundo paradigma atiende a las descripciones producto de tales hechos; descripciones cuya naturaleza se centra en el aula de clase y, finalmente, el tercer modelo, el didáctico, lo constituyen las corrientes, teorías, escuelas o modelos pedagógico-didácticos en que se halla inmerso dicho hecho pedagógico didáctico.

3. De la hermenéutica, la abducción y la narración en la reconfiguración de los saberes pedagógico-didácticos en Colombia: Análisis

El hermeneuta no es un espectador desinteresado, despojado de intereses y expectativas... por el contrario, el hermeneuta activa su experiencia previa, su mundo, su subjetividad, su propio horizonte conceptual para poder orientarse hacia el objeto de su indagación, para poder hablar con sentido y convertirse en interlocutor del acontecimiento. (Flórez y Tobón, 2001:186).

A la luz de la búsqueda documental y, por supuesto, de las lecturas de todos los textos seleccionados, en este estado de la cuestión, se puede afirmar que la reconfiguración de los saberes pedagógicos y de los saberes didácticos experienciales cimienta sus bases epistemológicas en consideraciones racionales, abductivas, hermenéuticas y narrativas.

En Colombia se tendrían, ineludiblemente, que separar dos

2 Digamos de paso que como contra sentido, en la interpretación de la literatura pedagógica y didáctica, en el sentido que se viene discursivizando, me encontré con un texto que funciona como antítesis a las formas de razonamiento de los CPG/CDC, a saber, la propuesta de (Runge & Muñoz; 2016). Su tesis se esboza desde la crítica a las lógicas de tematización, verbi gracia, a las metodologías confesionales, desde los planteamientos foucaultianos de las tecnologías del yo como plataforma teórica.

arenas²: aquellas que señalan los entrecruzamientos entre sendos saberes con las teorías de la razón y la hermenéutica desde premisas gnoseológicas y, en segunda instancia, aquellas arenas que hacen de tales saberes lienzos vívidos abductivos y hermenéuticos, experiencias estéticas, experiencias hermenéuticas vívidas.

La primer arena, constituida por aquellas instituciones de educación superior distintas a Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de Medellín, a saber, la Universidad de Manizales (González, 2018), la Universidad de los Andes (Herrera & Martínez, 2018), la Universidad Pedagógica y Tecnológica (García, 2014), la Universidad Pedagógica Nacional (Herrera & Martínez, 2018), la Universidad de San Buenaventura (Atehortua & Giraldo, 2019), la Universidad Pontificia Bolivariana (Bolívar; 2013), la Universidad Pedagógica Nacional (Bonilla; 2011), la Universidad de Caldas (Cruz & Taborda; 2014), la Universidad de San Buenaventura (Barreto, Bohórquez & Mejía, 2011) (Atehortua & Giraldo; 2019), la Universidad de Medellín (Pérez, 2014) y la Universidad Minuto de Dios – Uniminuto- (Barón, 2018)³.

Tales propuestas emanan de teorizar sobre la importancia de utilizar los razonamientos comunicativos, comprensivos, sensibles, éticos,

fenomenológicos, dialógicos, críticos, holísticos, estéticos, representativos, culturales, ideológicos, contextuales, analógicos en conjunción con el horizonte hermenéutico; no obstante, en el seno mismo de esta literatura no hay evidencia de una experiencia hermenéutica como marco didáctico institucional.

En la otra arena, el uso de los enfoques abductivos, hermenéuticos y narrativos como elementos reconfiguradores de los saberes pedagógicos y didácticos en educación superior, en Colombia, sólo se circunscribe a la Universidad de Antioquia, específicamente, al Doctorado en Educación Superior creado por la PhD González Agudelo (2006), quien bajo el influjo de las teorías hermenéuticas gadamerianas y las teorías peircianas creó el procedimiento PRACCIS⁴. Bajo este modelo abductivo-hermenéutico no solo se teoriza, sino también, se vive, se experimenta - experiencia hermenéutica- y, en consecuencia, se reconfiguran tales saberes.

Bajo este árbol de conocimiento, como organismo, PRACCIS, mediante hipótesis abductivas peircianas y mediante enfoques hermenéuticos experienciales gadamerianos se erige una estrategia didáctica⁵ que indefectiblemente crea una cosa, “la cosa creada” que además de crearse, se vive.

3 Valga la pena decir que este autor (2018; p.8-13) hace un recorrido por los nichos colombianos en materia narrativa y pedagógica.

4 El proceder hermenéutico de acuerdo con González (2006) está representado en la PRACCIS - Prejuicios, Reflexión, Análisis, Comparación, Comprensión, Interpretación y Síntesis-, que convierte el sujeto en partícipe de una comunidad de indagación.

5 Según Moreno (2012:60), algunos consideran las estrategias didácticas como formas secuenciales de proceder en el aula para alcanzar ciertos objetivos. Otros las ubican como procesos cognitivos relacionados con unas tareas específicas encaminadas a la consecución de unas metas. Hay quienes las señalan como un proceso de planeación basado en una serie de acciones conducentes al logro de unos objetivos. También se pueden entender como un proceso para la toma de decisiones del estudiante, ya que este debe estar en capacidad de elegir y recuperar los conocimientos que requiere para alcanzar determinado objetivo de aprendizaje.

La razón, por tanto, circula en esta propuesta, pero no como ratio, sino, más bien como acto y potencia de creación. Revestida así, será, entonces, razonabilidad⁶. En este sentido, Moreno (2012), Henao (2017), Caro (2019) reconfiguran los saberes pedagógicos-didácticos con el vínculo lógico y estético, en tanto que Grisales (2010) y Betancourt (2015) lo hacen desde propuestas abductivas y hermenéuticas propiamente dichas, a saber, mediáticas (traducción/cultura). Así, a continuación se suscribe una buena síntesis de este proceder reconfigurativo:

“En síntesis, dichas investigaciones deben acudir a la hermenéutica como una experiencia, pues no se trata de una “metodología pretendidamente contextual que se ocupa del todo con las partes y viceversa” (10). La pretensión es convertir la hermenéutica en un recurso para el campo conceptual de la pedagogía, siempre y cuando este se proponga recuperar una tradición cuya conceptualidad comprenda desde la antigüedad hasta nuestros días; que comprenda los aportes de la historia, el lenguaje y la tradición en su desarrollo; y que asuma los problemas pedagógicos en el contexto de una conceptualidad y una tradición que puede incidir hasta en las formas de plantear dichos problemas” (Moreno, 2012: 47).

Así, pues, la propuesta de abordar los acontecimientos pedagógicos y didácticos colombianos empezó a cristalizarse en Colombia, a finales de la década de los noventa, con González, una pedagoga-didacta que posiciona el saber didáctico

como un sistema, mediación y reflexión. La profesora González Agudelo, de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, ancló en el archipiélago colombiano, el modelo epistemológico sistémico de los procesos conscientes que encuentra en la didáctica general, cada uno de los componentes del sistema, a saber, contenido, método, forma, medio y evaluación. Señaló, en su momento, que la didáctica es un sistema complejo, porque “Atiende al proceso docente educativo, un proceso en particular más sistémico, organizado y eficiente que se ejecuta sobre fundamentos teóricos, por personal especializado: los docentes y en un espacio determinado: la institución docente” (Álvarez de Zayas & González, 2000:19).

Acudió al modelo epistemológico sistemático y consideraba que el proceso docente educativo es el objeto de estudio de la didáctica y lo define como:

Un modo sistémico y eficiente, a la formación de nuevas generaciones, tanto en el plano educativo como instructivo (objetivo), con vista a la solución del problema social: encargo social, mediante la apropiación de la cultura que ha acopiado la humanidad en su desarrollo (contenido); a través de la participación activa y consciente de los estudiantes (método); planificada en el tiempo y observando ciertas estructuras organizativas estudiantiles (forma); y con ayuda de ciertos objetos (medio); y cuyo movimiento está determinado por las relaciones causales entre esos componentes y

6 Entendida en términos de Barrera (2003:371) y sustentada en Peirce, como la capacidad del ser humano creativo de introducir nueva inteligibilidad, dar sentido e intentar hacer razonable su propia vida y todo aquello que le rodea. También es concebida por Henao (2017: 57), como un proceso interhumano y abductivo que le posibilita a una persona establecer conexiones dialógicas desde lo que es, lo que siente, lo que lee y lo que piensa. En este proceso, el ser capta el mundo a través de los sentidos, y es capaz de mostrarse más razonable en el discurso de su acción. En paralelo con dicha razonabilidad, expresa (Henao & Moreno, 2014; 2015; 2017), interviene la experiencia estética, dimensión que convierte a la enseñanza y el aprendizaje de la ciencia, en momento de transformación del sujeto

de ellos con la sociedad (leyes) que constituyen su esencia (González, 1998:10).

Sin renunciar a este enfoque, produjo un giro epistemológico notable cuando crea en el seno de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia la línea Doctoral en Educación Superior. Los egresados de dicho programa, robustecían sus postulados al retomar la investigación cualitativa con enfoque histórico hermenéutico, como una propuesta donde las didácticas generales y específicas que se abordan en la educación superior, encuentran un nuevo horizonte de sentido para las prácticas pedagógicas en la universidad.

Así, en una nueva apuesta pedagógica y didáctica, Grisales-Franco & González-Agudelo (2009) asumen para ese momento el acontecer didáctico como una teoría de la enseñanza que media en, por y para el saber. Parten de los postulados de Chevallard (1991), para explicar el lugar del saber sabio y el saber enseñado en la didáctica general, así:

El saber sabio hace referencia a los procesos metódicos de producción de conocimientos nuevos, tradicionalmente conocidos con el nombre de investigaciones científicas, pero existe también otro conocimiento, donde lo metódico se denomina estilo, y también genera conocimientos nuevos; es el caso del arte, otro tipo de saber; ambas, las ciencias y las artes, tienen sus respectivas manifestaciones técnicas y tecnológicas. El saber sabio elabora su propio discurso, que suele comunicarse mediante un lenguaje científico o estético (Grisales-Franco & González-Agudelo, 2009:84).

Así, tal escuela doctoral, retomó, también, los planteamientos de López (2013), sobre todo, cuando analizan sus prácticas pedagógicas en la educación superior. Agregan a sus reflexiones, el

interés de González por la hermenéutica como un proceso en el que la experiencia del sujeto y sus prejuicios, al pasar por la reflexión didáctica, reconfigura su práctica docente. A continuación, ampliamos estos postulados.

Grisales (2014), en el artículo *La estrategia al preguntar*, crea el puente epistemológico entre la pregunta como mediación y la traducción como posibilidad didáctica en la educación superior. La esencia de su tesis consiste en comprender la pregunta como mediación didáctica para la traducción de los saberes. Por ello, señala que:

La pregunta se constituye en un mediador entre el mundo y la construcción del conocimiento para llegar a conocerlo, pero también didácticamente media entre ese conocimiento y su enseñanza para que los estudiantes puedan entenderlo y comprenderlo en el contexto de la conversación. Esta mediación didáctica necesita de una actitud crítica del docente frente al conocimiento, es decir, de una capacidad para preguntarse a sí mismo respecto a lo disciplinar y lo didáctico para poder aproximar al estudiante a ese contenido por medio de la secuencia de preguntas" (Grisales, 2014: 239-240).

La pregunta se constituye en una mediación, pues conduce a la creación, recreación, cuestionamiento y contextualización del conocimiento, de ahí que ésta se constituya en un "detonador del pensar epistémico". La propuesta cognoscitiva de este arte, denominado preguntar, adquiere múltiples dimensiones y todas ellas vinculadas a factores cognitivos y reflexivos. Así, desde la vertiente didáctica, establece una taxonomía de la pregunta en el terreno propio del aula. Dicha clasificación está vinculada con las facultades de quien dirige y conduce el proceso docente educativo,

el profesor. Éstas son, entre otras: la capacidad del sujeto para preguntarse (reflexión metareflexión), para enseñar a preguntar, para traducir saberes, entre otros.

Moreno (2012) crea y fundamenta una estrategia didáctica para la formación de profesores en los tres niveles de la educación colombiana: básica, media y superior, con base en las teorías y metodologías abductivas, hermenéuticas, dialógicas constructivas y deconstructivas de los saberes. Si la pregunta de Grisales (2014) es una puesta didáctica en escena, por su naturaleza epistémica y dialógica, Moreno propone un saber dialógico en construcción. La resonancia socrática en ambas es indudable; sin embargo, la intertextualidad bajtiniana en la segunda es de mayor rango.

De igual manera, Moreno (2012:9-10) desde el prefacio de su tesis doctoral, anunciará la siguiente hipótesis:

Es posible crear una estrategia didáctica -se entiende por estrategia didáctica, según la autora, "el proceso de interacción que el docente adelanta con sus estudiantes, apoyado en una serie de opciones y decisiones de carácter epistemológico, ontológico, filosófico, político y didáctico. Opciones teóricas y decisiones metodológicas que le permiten planear situaciones de enseñanza y aprendizaje que se traducen en diferentes estrategias didácticas". Donde la lectura abductiva fortalezca los saberes cognitivos y cognoscitivos de los maestros y sus estudiantes, en tanto, sujetos dialogantes. De ahí, su pregunta de investigación: ¿es posible traducir la teoría de la abducción y la hermenéutica literaria en una estrategia didáctica basada en el diálogo de saberes, para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior?

Ahora bien, ¿Cómo lograr

traducir dichas teorías en una estrategia didáctica? como en una suerte de asociación se configuran la propuesta de González Agudelo desde el abismo con las ideas de Edgar Morin.

Una manera de superar esta visión parcializada de la realidad y las ciencias consiste en acudir al enfoque del pensamiento complejo. Este pensamiento responde a cuatro problemas epistemológicos de la ciencia, como son: (i) la disyunción, que tiende a considerar los objetos de conocimiento independientes de su contexto; (ii) la reducción, al explicar la realidad con base en una de sus dimensiones o atributos; (iii) la abstracción, cuando se establecen leyes generales que desconocen las particularidades; y (iv) la causalidad, como si las situaciones y los objetos estuvieran sometidos a una acción y reacción lineal (Moreno, 2012:26).

En este sentido, se suscitan las relaciones entre didáctica y pensamiento complejo, didáctica y abducción, didáctica y hermenéutica, si se quiere, didáctica y reflexión. En consecuencia,

la investigación dialógica de la ECCEDIA: insta al maestro a convertir los hechos del aula en un proceso de indagación y de corrección permanente; promueve el deseo de aprender del docente y sus estudiantes al ponerlos en relación con "el estado de conocimiento en que se encuentra la cosa investigada o el hecho"; modifica las preguntas del docente, quien antes de responder por el qué de la enseñanza, podría indagar por cómo aprende de la ciencia y de su experiencia; incentiva en el docente y sus estudiantes el razonamiento inductivo (Moreno, 2012:66).

De la misma escuela doctoral, pero ya desde el terreno matemático, Henao & Moreno (2016), engranan las propuestas abductivas peircianas y a través de la lecturas hechas a Barrena (2007; 2012) y Nubiola (1998; 2001), especialmente, modelan,

con gran claridad epistemológica, el concepto de abducción desde el eje de la razonabilidad, no racionalidad, preparando así el camino para el diálogo entre la pedagogía, la didáctica, la abducción, la hermenéutica y la estética.

A la razonabilidad se une la experiencia estética del maestro de lógica y su aprendizaje. Esta experiencia es posible, gracias a la lectura de textos literarios y científicos que, al hacer parte de una estrategia didáctica, promueve en los futuros maestros de matemáticas y lógica el proceso científico e investigativo para la generación de hipótesis (Henao & Moreno; 2016:11).

Otro de los tesisistas de la línea arriba mencionada, es Betancourt (2015) quien, apoyado en su experiencia como profesor de la Escuela de Idiomas de la Universidad de Antioquia, analiza las relaciones entre los ejes misionales de la universidad, el pensamiento del mestizaje y la educación por proyectos. Asume la didáctica universitaria como una teoría de la mediación, de allí que diseñe y ponga en escena una serie de trayectos mestizos que develan lo que le ocurre a un grupo de futuros traductores cuando se enfrentan al ejercicio de la comprensión e interpretación de textos académicos escritos en lenguas extranjeras. Aborda el acontecer didáctico desde los estudios culturales y el enfoque proyectivo,

Un trayecto mestizo en educación superior es un proceder didáctico desde el pensamiento del mestizaje que establece una relación dinámica y articuladora entre el mundo de la escuela y el mundo de la vida para la solución de problemas del contexto en la formación del Ser (Betancourt, 2015:

276).

Desde esta perspectiva, el pensamiento del mestizaje, muestra como la docencia, la investigación y la extensión cohabitan con la cultura, pues la responsabilidad ética y profesional de dichos ejes misionales de la Universidad de Antioquia, estriba en conservarla, promoverla y difundir los saberes que produce y apropia.

Bien, independientemente de las reconfiguraciones culturales que hizo Betancourt (2015), la propuesta estética en esta línea DIDES⁷ ocurre con fuerza teórico-práctica en las tesis doctorales de Pérez (2014) y de Caro (2019). La propuesta configurar una cartografía de la estética cotidiana a partir del estudio literario en cuanto interpretación hermenéutica como filosofía de vida, con el propósito de que dicha cartografía sea identificada y, a la vez, aplicada por el individuo (estudiantes universitarios, por ejemplo) en su vida diaria. - intenta solucionar la tendencia a desvincular el estudio literario del mundo de la vida; de hecho, su objetivo nuclear estriba en “configurar una estética cotidiana a partir de la literatura en cuanto hermenéutica como filosofía de vida” (Pérez, 2014).

Del lado de Caro su propuesta en la tesis doctoral ‘Diálogos entre la literatura y las ciencias: construcción de una estrategia didáctica para la formación estética de profesionales en la educación superior’ (2019), constituye un referente para el planteamiento en desarrollo. Caro, al crear la estrategia didáctica ciencia de la razón poética invita a reconfigurar los saberes

7 Grupo de Investigación al cual quien escribe también está adscrito y cuyo acrónimo significa, Didáctica de la Educación Superior.

pedagógicos y didácticos pero desde enfoques investigativos hermenéuticos, abductivos y estéticos.

Con todo y lo anterior, dígase que el eclipse didáctico se dio desde la gestación de la PRACCIS -es la sigla que aglutina los pasos de la realización del proceso hermenéutico: prejuicios, reflexión, análisis, comparación, comprensión, interpretación y síntesis- al tratarse de una experiencia hermenéutica de carácter complejo y holístico, interesada en desvelar el lugar de los prejuicios, la reflexión, el análisis, la comparación, la comprensión, la interpretación y la síntesis. PRACCIS es:

Leer los textos como estructuras de sentido, incorporarme en el círculo hermenéutico para hacerlo crecer entre el todo y sus partes como fusión de horizontes y proceder, en el continuo de la hermenéutica, conversando, preguntando y respondiendo, con los acuerdos con la cosa, pasar de las unidades de la significación a las unidades de sentido, crear la cosa y ponerla a vivir para que sea una cosa para otros (González, 2014)

El uso, pues, de metodologías abductivas y hermenéuticas debería ser acentuado, también, desde metodologías narrativas para representar la experiencia y su capital, desde arquitecturas narrativas, desde razones o, si se quiere, desde

razonabilidades narrativas que produzca sentido, sentido humano. La narrativa, sencillamente, ordena⁸ la experiencia y, por antonomasia, el pensamiento. Ella representa y se representa⁹.

Con el giro subjetivo, intersubjetivo, biográfico, narrativo, cultural, hermenéutico, los docentes universitarios colombianos deben asumir que el relato – no el argumento científico-story, construye aconteceres, construye experiencia. Sería, amalgamar, pues, las dos arenas colombianas.

Ahora bien, el foco problemático en el sentido hermenéutico que venimos hablando, a saber, en la reconfiguración de los saberes pedagógicos y de los saberes didácticos experienciales ocultos lo constituye, sin duda alguna, la transmisión de la experiencia, cómo esa experiencia humana, ese acontecer didáctico, cómo esa acción es metabolizada.

Y, justamente, esa narrativa adquiere sus nominalizaciones y sentidos¹⁰, siempre en vectorreconfigurativo de tales saberes, pues la narrativa opera como estrategia didáctica y; además, como experiencia epistemológica-fenomenológica-hermenéutica narrativa de la experiencia ontológica: relatos de experiencia, biografías, biografías educativas,

8 Como dispositivo de conocimiento, el uso de la narrativa está directamente relacionado con la representación que nos construimos del mundo personal y social en tanto que se asocia con diferentes fines: – Manera de ordenar nuestra experiencia de vida y darle un significado. Implicado en nuestra forma de vivir el mundo y contiene nuestro conocimiento práctico. Instrumento para transmitir la experiencia propia y ajena, actuando como mediador de la vinculación educación-cultura (Blanco, 2011:120-121)

9 La reconfiguración representativa del hecho experiencial basado en una didáctica de la acción, a entender de quien escribe este trabajo, debería pasar por unos estadios: puesta en escena de la acción, puesta en escena de la representación, puesta en escena de la intención, puesta en escena de la interacción, p

10 En tanto modos de pensamiento (representaciones) y en tanto formas textuales (historias de vida, anécdotas, cuadernos pedagógicos...) u esta en escena de la narración.

autobiografías educativas, historias de vida, autocomprensiones narrativas... quizá también sean esos movimientos narrativos (por conocimiento o por inferencia) los que reconfiguren los saberes en cuestión.

La literatura narrativa como reconfiguración de los saberes pedagógicos y didácticos abunda; sin embargo, se advierte una anomalía: ¿Por qué dichos saberes no se reconfiguran de narrativas inventivas, ficcionales y/o conjeturales? ¿Por qué la transmisibilidad narrativa de la experiencia de aula no pasa por experiencias estéticas? ¿Por qué esa transmisibilidad narrativa no se ha pensado a partir de la dialogicidad de la coinvencción? ¿Por qué no pensar la reconfiguración de ambos saberes a partir de la razonabilidad estética?

La narración como vehículo del devenir ontológico a través del prisma de una semántica acontecimental, de una semántica de la acción, de una hermenéutica experiencial, de una sociología comprensiva, de unos estudios culturales, de una didáctica en y sobre la acción, de una pedagogía narrativa...es, por naturaleza, poiesis¹¹, creación.

4. Conclusiones.

Definitivamente, la metamorfosis epistemológica que vivió Colombia en la década de los ochenta del siglo XX constituyó un hito importante para el robustecimiento epistemológico de la pedagogía y la didáctica universitaria, a saber, su giro arqueológico-histórico hizo entender dichos campos como saberes.

Tal giro epistemológico y metodológico, al asumirlo como saber o, incluso, como conocimiento, desde la teoría de Shulman (1987), hizo que muchos académicos consideraran regiones conceptuales que en siglos pretéritos fueron desdeñadas y relegadas a la dimensión del olvido, verbi gracia, los saberes de la experiencia. Así, pues, una parte del saber del profesor universitario proviene de la experiencia de enseñar y de la práctica que la fortalece; es decir, “su disposición, actitud y sentido” (Hert, 2014:79). Ambos saberes tienen como denominador la experiencia, una experiencia vertida por las prácticas docentes; ambos saberes comulgan, en diversos sentidos, de la praxis. La praxis es su fuente. La praxis constituye el epicentro reconfigurador de ambos saberes.

Por tanto, el saber pedagógico es instante de la acción e instante de reflexión del pedagogo; pues él produce episteme; constituye “un concepto teórico-práctico cuyo uso metodológico permite identificar las prácticas de los profesores” (Zambrano, 2019:80), en tanto que el saber didáctico es construido a partir de dos preguntas: “cómo tomar en cuenta la complejidad de la clase en las metodología de investigación y cómo pensar la relación entre investigación y acción sobre el sistema de enseñanza” (Artigue, 2008:60). El saber didáctico se dilucida por la relación saber común y saber disciplinar, en tanto los organiza. El saber escolar, en términos de transmisión, es concomitante con la sociedad del conocimiento; y se constituye como fundamento de la

11 Según Mandoki citada por Pérez y González (2013:18) es mejor el concepto prosaica, estética de la cotidianidad.

enseñanza.

Los saberes pedagógicos y los saberes didácticos experienciales tienen su anclaje en el campo antropológico, sociológico y filosófico. Por lo cual, el giro arqueológico-histórico vertido por el movimiento pedagógico colombiano, operado en el siglo pasado, además de darle un giro a los procedimientos y teorizaciones educativos, también, hizo que se entrecruzaran tales campos con mayor resonancia, de hecho, la ascunción de la pedagogía y la didáctica universitaria como saber, incluso, establece diálogos poco reconocidos, de ahí, que estos conocimientos conversen con la estética, la abducción y, por supuesto, la hermenéutica.

A partir de estas premisas conclusivas, el artículo dilucidó tres miradas al eje experiencial: una, a contemplar la experiencia como un proceso pedagógico-didáctico profesional digno de recuperar – conciencia pedagógica-didáctica; dos, a dilucidar la experiencia desde una anticipación de posibles desarrollos y de lecturas y diálogos con la tradición - conciencia hermenéutica-; y, tres, a dilucidar la experiencia desde un acto creativo, desde una conciencia estética, un acto poético que debe, en conjunción con las teorías abductivas y hermenéuticas, los saberes pedagógicos y los saberes didácticos experienciales ocultos.

A la luz, pues, de la búsqueda documental y, por supuesto, de las lecturas de todos los textos seleccionados, este estado de la cuestión se hizo a partir de la reconfiguración de los saberes pedagógicos y de los saberes didácticos experienciales bajo consideraciones racionales, abductivas, hermenéuticas y estético-narrativas.

Por tanto, en Colombia se justificó

considerar dos miradas, a saber, aquellas que indican los entrecruzamientos entre ambos saberes con las teorías de la razón y la hermenéutica desde premisas epistemológicas y, en segunda instancia, aquellas que hacen de tales saberes diálogos abductivos y hermenéuticos, experiencias estéticas, experiencias hermenéuticas vívidas.

La primera mirada es constituida por aquellas instituciones de educación superior distintas a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia de Medellín, a saber, la Universidad de Manizales, la Universidad de los Andes, la Universidad Pedagógica y Tecnológica, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de San Buenaventura, la Universidad Pontificia Bolivariana, la Universidad Pedagógica Nacional, la Universidad de Caldas, la Universidad de San Buenaventura, la Universidad de Medellín y la Universidad Minuto de Dios. Como eje articulador, estas miradas teorizan sobre la importancia de utilizar los razonamientos comunicativos, comprensivos, sensibles, éticos, fenomenológicos, dialógicos, críticos, holísticos, estéticos, representativos, culturales, ideológicos, contextuales, analógicos en conjunción con el horizonte hermenéutico; no obstante, en el seno mismo de esta literatura no hay evidencia de una experiencia hermenéutica como marco didáctico institucional.

La otra mirada, por su parte, acude a la aplicación de los enfoques abductivos, hermenéuticos y narrativos como elementos reconfiguradores de los saberes pedagógicos y didácticos en educación superior. Y en Colombia, sólo se circunscribe a la Universidad de Antioquia, específicamente, al Doctorado en Educación Superior creado por la PhD González Agudelo, quien bajo el

influjo de las teorías hermenéuticas gadamerianas y las teorías peircianas creó el procedimiento PRACCIS. Bajo este modelo abductivo-hermenéutico no solo se teoriza, sino también, se vive, se experimenta - experiencia hermenéutica- y, en consecuencia, se reconfiguran tales saberes.

Referencias bibliográficas

- Álvarez de Zayas, C., & González Agudelo, E. M. (2000). El modelo pedagógico de los procesos conscientes. *Revista CINTEX*, 8, 18-24. <https://revistas.pascualbravo.edu.co/index.php/cintex/article/view/174>
- Archila, M. (2012). El movimiento estudiantil en Colombia: una mirada histórica. *Revista colombiana de educación*, 31, 71-103.
- Artigue, M. (2008). Ingénierie didactique: quel rôle dans la recherche didactique aujourd'hui? *Les Dossiers des Sciences de l'éducation*, 8, 59-72. https://www.persee.fr/doc/dsedu_1296-2104_2002_num_8_1_1010
- Atehortua, M., & Giraldo, D. (2019). *La experiencia estética como dispositivo pedagógico para la producción de sentido a través de la escritura creativa*. [Tesis de pregrado. Universidad de San Buenaventura. Bello, Colombia]. http://bibliotecadigital.usb.edu.co/bitstream/10819/6832/1/Experiencia_Estetica_Dispositivo_Atehortua_2019.pdf
- Baillat, G. (1997). Didactique, Discipline scolaire, Pédagogie. *Recherches & Formation*, 25, 85-96. https://www.persee.fr/doc/refor_0988-1824_1997_num_25_1_1431
- Barón, B. (2018). ¿Quiénes son y dónde están? Investigación biográfico-narrativa en el contexto colombiano. *Journal for Educator, Teachers and Trainers*, 9(1), 149-163. <https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/59999/328-1975-1-PB.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barrena, S. (2003). *La creatividad en Charles S. Peirce: abducción y razonabilidad*. [Tesis. Universidad de Navarra]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=216259>
- Barrena, S. (2015). *Pragmatismo y educación: Charles S. Peirce y John Dewey en las aulas*. Machado Nuevo Aprendizaje.
- Barreto, C., Bohórquez, L., & Mejía, M. (2011). La hermenéutica en el desarrollo de la investigación educativa en el siglo XXI. *Itinerario Educativo: Revista de La Facultad de Educación*, 25(57), 101-120. [10.21500/01212753.1436](https://doi.org/10.21500/01212753.1436)
- Betancourt, M. (2015). *Un Proceder Mestizo En El Devenir Del Ser. Trayectos Mestizos en Educación Superior: Una didáctica para articular las funciones misionales de la universidad*. [Tesis doctoral. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia].
- Blanco, M. (2011). Investigación narrativa: una forma de generación de conocimientos. *Nueva Época*, 24(67), 135-156. <https://www.redalyc.org/pdf/595/59521370007.pdf>
- Bonilla, M. E. (2011). *Hacia un modelo hermenéutico para la enseñanza y uso de la escritura en educación superior*. [Tesis doctoral. Universidad Pedagógica Nacional. Bogotá, Colombia]. <http://200.23.113.51/pdf/28078.pdf>
- Cañizález Mesa, N. E., & Benavides

- Rozo, F. A. (2016). La didáctica como herramienta de la reflexión docente. *Educación y Territorio*, 6(11), 105 - 145. <https://www.jdc.edu.co/revistas/index.php/reyte/article/view/48>
- Caro, N. (2019). *Diálogos entre la literatura y las ciencias: construcción de una estrategia didáctica para la formación estética de profesionales en la educación superior*. [Tesis doctoral. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia]. <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/16486/1/CaroNorberto2020DialogosLiteraturaCiencia.pdf>
- Chevallard, Y. (1991). *La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. Editor S.A. Argentina. https://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Chevallard_Unidad_3.pdf
- Cruz, J., & Taborda, J. (2014). Hacia un giro fenomenológico hermenéutico en la pedagogía. El asunto de la experiencia en la pedagogía. *FOLIOS*, (39), 161–171. <https://bit.ly/3j3FPQ8>
- Dewey, J. (2010). *Experiencia y educación*. Biblioteca nueva. <https://tecnoeducativas.files.wordpress.com/2015/08/dewey-experiencia-y-educacion.pdf>
- Echeverri, J. A., & Zambrano, I. (2009). Un campo conceptual y narrativo de la pedagogía. Congreso de investigación y pedagogía. (Ponencia). Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. http://rdigitales.uptc.edu.co/memorias/index.php/cong_inv_pedagogia/con_inv_pedag/paper/viewFile/21/21
- Educational Review*, 57(1), 1-22. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j463w79f56455411>
- Flórez, R., & Tobón, A. (2001). *Investigación educativa y pedagógica*. Mc Graw Hill.
- Gadamer, H. G. (2012). *Verdad y Método*. Sígueme Ediciones. https://www.academia.edu/9082328/Verdad_y_M%C3%A9todo_I_Hans_Georg_Gadamer
- García García, J. J. (2016). La razón sensible como posibilidad para un nuevo tipo de educación. *Educación y Ciencia*, (17). <https://doi.org/10.19053/01207105.5282>
- González Agudelo, E. M. (1998). Entre los modelos pedagógicos, las mediaciones curriculares y las estrategias didácticas. *Revista CINTEX*, 7, 19-31. <https://revistas.pascualbravo.edu.co/index.php/cintex/article/view/185>
- González Melo, H. S. (2016). *Caracterización del saber pedagógico de los profesores del proyecto académico de investigación y extensión de pedagogía - PAIEP - en la Universidad Distrital Francisco José de Caldas*. [Tesis doctoral. Universidad de Manizales. Manizales, Colombia]. <http://ridum.umanizales.edu.co/xmlui/handle/20.500.12746/2730>
- González, E. (2006). *Sobre la Hermenéutica, o sobre las múltiples lecturas de lo real*. Medellín: Universidad de Medellín. https://books.google.co.ve/books/about/Sobre_la_hermen%C3%A9utica_o_acerca_de_las_m.html?id=jK4HvnGill10C&redir_esc=y
- González, S., & Triviño, M. Á. (2018). Las estrategias didácticas en la práctica docente universitaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación Del Profesorado*, 22(2). <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i2.7728>
- Grisales, L. M. (2010). *Desde la*

- pregunta, en tanto mediación, hacia la traducción como un principio didáctico en la Educación Superior. [Tesis doctoral. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia]. http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/6942/1/LinaGrisales_2010_traducciondidactica.pdf
- Grisales, L. M. (2014). *La estrategia al preguntar*. Medellín, Colombia.
- Grisales-Franco, L. M., & González-Agudelo, E. M. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Educación Y Educadores*, 12(2). <https://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1486>
- Henao Ciro, R. D., y Moreno Torres, M. (2017). El concepto de experiencia estética en la didáctica de la lógica y en la formación de maestros de Matemáticas (The Concept of Aesthetic Experience in the Teaching of Logics and in the Training of Instructors of Mathematics) (August 25, 2016). *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, 9(16). <https://ssrn.com/abstract=3527761>
- Henao, R. (2017). *La razonabilidad en una didáctica de la lógica abductiva: una estrategia para la formación de maestros*. [Tesis doctoral. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia]. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/bitstream/123456789/2437/1/JC01074rub%C3%A9ndar%C3%ADohenao.pdf>
- Henao, R., & Moreno, M. (2016). Didáctica de la lógica para el ejercicio de la razonabilidad. *Magis, Revista Internacional de Investigación En Educación*, 9(18), 85–110. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m9-18.dler>
- Herrera, J., & Martínez, Á. (2018). El saber pedagógico como saber práctico. *Pedagogía y Saberes*, (49), 9–26. <https://doi.org/10.17227/pys.num49-8167>
- Hert, P. (2014). Le corp du savoir qualifier le savoir incarné du terrain. *Études et communication*, 42, 29-45. <https://doi.org/10.4000/edc.5643>
- López, L. (2013). La hermenéutica y sus implicaciones en el proceso educativo. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, (15), 85-101. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846100003.pdf>
- Martínez Boom, A (2004). Hacia un atlas de la pedagogía en Colombia. *Alternativas: espacio pedagógico*, 09 (35-36), 171-184. <https://issuu.com/amboom/docs/name9a10b4>
- Moreno Torres, M. (2012). *Fundamentación de una estrategia didáctica basada en la teoría de la abducción, la hermenéutica y el diálogo de saberes para la formación de profesores investigadores en la educación básica, media y superior*. [Tesis. Universidad de Antioquia]. <http://ayura.udea.edu.co:8080/jspui/handle/123456789/1526>
- Nubiola, J. (1998). Walker Percy y Charles S. Peirce: abducción y lenguaje. *Analogía Filosófica*, 12 (1), 87-97. <http://www.unav.es/gep/ArticulosOnLineEspanol.html>
- Nubiola, J. (2001). La abducción o lógica de la sorpresa. *Razón y Palabra*, 6 (21). Recuperado de <http://www.unav.es/gep/ArticulosOnLineEspanol.html>
- Pereira, A., & Abou, R. (2015). Ensino superior: saberes docentes e pratica pedagógica. *Interfaces Da Educ., Paranaíba*, 6(18), 197–218. <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/771>

- Pérez Henao H., & González Agudelo E. M. (2013). Escenarios de la estética cotidiana: indagación para el estado de la cuestión. *Uni-Pluriversidad*, 13(1), 16-26. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/unip/article/view/16115>
- Pérez, H. (2014). Estética cotidiana y literatura: una aproximación como filosofía de vida. [Tesis Doctoral. Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/16908>
- Rodríguez, H. (2006). Práctica pedagógica. Una tensión entre la teoría y la práctica. *Pedagogía y saberes*, (24), 19-25. <https://doi.org/10.17227/01212494.24pys19.25>
- Runge, A. K. (2002). Una epistemología histórica de la pedagogía: El trabajo de Olga Lucía Zuluaga. *Revista de Pedagogía*, (68), 361-385. <https://bit.ly/2WK1ISL>
- Runge, A. K. (2013). Didáctica: una introducción panorámica y comparada. *Itinerario Educativo*, 27(62), 201-240. <https://doi.org/10.21500/01212753.1500>
- Runge, A. K., & Muñoz, D. (2016). Los docentes y la tematización de sí: Formación y narración de sí en clave antropocrítica. En G. Murillo (Ed.), *Narrativas de experiencia en educación y pedagogía de la memoria*. Buenos Aires: CLACSO. <https://bit.ly/3xiG4My>
- Shulman, L.S. (1987). Knowledge and teaching: foundations of the new reform. *Harvard*
- Suárez D. H. (2012). Narrativas, autobiografías y formación: una presentación y algunos comentarios. *Revista Educación Y Pedagogía*, 23(61), 11-22. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/12595>
- Zambrano, A. (2019). Naturaleza y diferenciación del saber pedagógico y didáctico. *Pedagogía y Saberes*, (50), 75-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6765503>