
La pedagogía y su incidencia en la formación de sujetos*

*Yovany Ospina Nieto***

Recibido: 15 de abril de 2012

Evaluado: 21 de abril de 2012

Aceptado: 2 de mayo de 2013

RESUMEN

Este artículo plantea un conjunto de reflexiones en torno a la situación y calidad actual de la educación superior. Se analiza cómo, desde las aulas, el docente puede contribuir con esta ardua tarea, al asumirse con un nuevo papel más activo y transformador, lo cual implica realizar cambios sustanciales tanto en su formación como en su práctica profesional. En este texto se analiza el carácter individual de la formación, la cual parte del encuentro social en la vida cotidiana, a fin de reconocer las condiciones que hacen del sujeto un ser educable y, finalmente, apostar por una pedagogía que piense el ser humano en la educación, mas no solo el ser de la educación. Además, se hace una mirada a cómo se evidencia el reconocimiento del sujeto educable en el acto educativo y a la función de la escuela en la imperiosa necesidad de aprender a vivir juntos.

Palabras clave: educación, sujeto, formación investigativa, universidad.

* Artículo de reflexión del grupo de investigación Pedagogía y Desarrollo Humano de la Universidad Pontificia Bolivariana.

** Magíster en Educación y Desarrollo Humano. Profesor vinculado a la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Palmira. Correo electrónico: yovany.ospina@upb.edu.co

Pedagogy and its impact on the training of subjects

ABSTRACT

This article presents a set of reflections on the current status and quality of higher education. It explores how, from the classroom, the teachers can contribute to this arduous task by assuming a more active and transforming role, which implies substantial changes both in their training and in their professional practice. In this paper, we analyze the individual character of training, which is originated from the social encounter in everyday life in order to recognize the conditions that make the subject an educable person and, finally, to go for a pedagogy that thinks about humans and the education, and not just about education. Furthermore, how the recognition of an educable subject in the educational act and the function of school in the urgent need to learn to live together are analyzed.

Keywords: education, subject, research training, college.

Recibido: 15 de abril de 2012

Evaluado: 21 de abril de 2012

Aceptado: 2 de mayo de 2013

A pedagogia e sua incidência na formação de sujeitos

Recibido: 15 de abril de 2012

Evaluated: 21 de abril de 2012

Aceptado: 2 de mayo de 2013

RESUMO

Este artigo propõe um conjunto de reflexões referente à situação e qualidade atual do ensino superior. Analisa-se como, a partir das salas de aula, o professor pode contribuir com esta árdua tarefa, ao assumir-se com um novo papel mais ativo e transformador, o que implica realizar mudanças substanciais tanto na sua formação como na sua prática profissional. Neste artigo analisa-se o caráter individual da formação, a qual parte do encontro social na vida cotidiana, a fim de reconhecer as condições fazem do sujeito um ser educável e, finalmente, apostar para uma pedagogia que pense no ser humano na educação e não somente o ser da educação. Além disso, é feita uma olhada em como se evidencia o reconhecimento do sujeito educável no ato educativo já a função da escola na necessidade urgente de aprender a viver juntos.

Palavras-chave: educação, sujeito, formação investigativa, universidade.

INTRODUCCIÓN

La pedagogía tradicional y la tendencia del pensamiento pedagógico, que comienza a gestarse en el siglo XVIII con el surgimiento de la escuela como institución, alcanzan un gran apogeo cuando emergen en el siglo XIX como ciencia, poniendo de manifiesto que los contenidos de enseñanza lo constituyen los conocimientos y valores acumulados por la humanidad y transmitidos por el maestro como verdades absolutas desvinculadas del contexto social e histórico en el que vive el alumno. El método de enseñanza empleado es eminentemente expositivo; la evaluación del aprendizaje es reproductiva, centrada en la calificación del resultado; la relación profesor-alumno es autoritaria, se fundamenta en la concepción del educando como receptor de información, como objeto del conocimiento.

Lo antes mencionado tiene su razón de ser en el hecho de ver en la educación un elemento dinamizador de toda la sociedad, que a su vez garantiza los procesos de socialización, mediante los cuales, de forma intencional (la familia y la escuela) o difusa (los medios de comunicación, los grupos sociales dentro del barrio, las iglesias...), aseguran la incorporación de las nuevas generaciones a la vida pública, a través de evolucionar, construir, desarrollarse, adaptarse, integrarse, cuestionarse frente a la realidad que contrapone el entorno.

Esto permite centrar la atención en la perspectiva interaccionista del sujeto que se educa, que según Aguirre y Durán (2000) equivale a “un proceso de integración o asociación dialéctica del individuo con la sociedad, una incorporación que evidencia la

transformación mutua y simultánea de las partes comprometidas en la relación” (p. 21). Este aspecto se contrapone a la aculturización o adiestramiento, que supone el ajuste ciego y pasivo del individuo en la sociedad. Se observa, entonces, una nueva postura de la pedagogía, es decir, de la forma como se debe formar al ser humano actual.

La consecuencia no deber ser el reduccionismo de la pedagogía, en cuanto ciencia de carácter psicosocial que tiene por objeto el estudio de la educación, con el fin de conocerla, analizarla y perfeccionarla, y que se nutre de distintas disciplinas como la sociología, la economía, la antropología, la psicología, la historia, la medicina, entre otras. Al respecto es importante precisar que su basamento es filosófico y que su objeto de estudio es la “formación”, es decir, en palabras de Hegel, aquel proceso en el que el sujeto pasa de una “conciencia en sí” a una “conciencia para sí” y en el que reconoce el lugar que ocupa en el mundo como constructor y transformador.

Esto, a su vez, permite centrar la atención de la reflexión pedagógica en el aula, ya que ello constituye un elemento dinamizador del proceso formativo del futuro profesional. En este sentido es importante comentar que las diferentes construcciones sociales que emergen en el ambiente universitario permiten el compendio de una serie de interacciones condensadas en el currículo.

Stenhouse (1980) dice que la noción de currículo tiene un carácter social e histórico que acompaña su desarrollo, de tal forma que desborda la concepción restringida que lo agota en un plan de estudios

o en la entrega de un sinnúmero de información sin ninguna relación e interacción con el contexto en el cual se desarrolla. Esto implica entender que la construcción curricular de un programa es el resultado de interacciones entre sujetos que, en su dimensión histórica, se reconocen en las intersubjetividades.

Esta forma de ver la realidad en que se desenvuelve el mundo universitario permite comprender que la relación básica de la sociedad con la construcción curricular de los programas de educación superior permite la implementación de procesos de socialización, y que dentro de esos se hace posible la apertura de la subjetividad individual hacia lo colectivo; claro está, en la medida en que posibilita la constitución de sujetos “como condensadores de historicidad. Historicidad entendida en una doble acepción: como fruto del pasado y como presente que contiene las posibilidades del futuro” (Zemelman, 1992, p, 12). En otras palabras, es concebir el sujeto no como construcción individual producto del contexto, sino como expresión de una identidad colectiva, que implica la elaboración compartida de un horizonte histórico común, a través de las prácticas constructoras de sujetos sociales: yo soy en la relación con otros.

DELIMITACIÓN DE LA DISCUSIÓN

En este marco de reflexión, una deuda educativa y pedagógica es la construcción de la subjetividad del educando, que pasa por el reconocimiento de su singularidad, pues es claro que en los procesos de formación, las distintas mediaciones pedagógicas se

abortan cuando emerge del desconocimiento de la individualidad del sujeto que se educa y la necesidad de intervenir la construcción de su subjetividad. De esta forma se evidencia el interés del educador, que acude al ejercicio del poder que le da la acumulación de saberes, propiciándose una serie de cohesiones en los educandos, que terminan doblegando el ejercicio de un pensamiento crítico-reflexivo y, por qué no, de autorregulación asumido en la búsqueda de sentido existencial.

Por supuesto, si la gran finalidad del acto educativo está en la reivindicación del ser personal, del hombre, de la humanización y de la dignificación del individuo y la sociedad, resulta imperativo que la educación permita la constitución del individuo como sujeto libre, con mayoría de edad intelectual y afectiva, autónomo, capaz de autodirigirse, de participar proactivamente en la constitución de sí mismo y en la construcción de mundos coherentes con la persona y la vida.

Independientemente de las virtudes de la pedagogía tradicional, que logra la institucionalización de la enseñanza en la escuela y en la figura del maestro como conductor del aprendizaje de los alumnos con orden, rigor y disciplina, es necesario preguntarse: ¿puede la universidad actual propiciar la formación del hombre que hoy demanda la sociedad: reflexivo, crítico, independiente, flexible, creativo, autónomo y, en últimas, que logre convertirse en sujeto de su desarrollo personal y profesional?

No cabe duda de que en las circunstancias la universidad actual deben generarse estrategias que le permitan flexibilizar sus diversas prácticas, mediante la vinculación

con el contexto sociocultural. Estas prácticas se legitiman cuando responden a las necesidades sociales y culturales, claro está, desde la reflexión teórica que se hace en el marco de los escenarios reales en los que intervendrán los futuros profesionales.

Lo comentado anteriormente equivale a decir que la educación debe dar lugar a la emancipación subjetiva del educando, en lugar de su subordinación intersubjetiva, que lo relegue a ser individuo exclusivamente heterónimo y despersonalizado. Esto significa que el estudiante que se forma, lo hace en relación con un contexto sociocultural que le da sentido a su existencia y a su futuro quehacer profesional. Esto, a su vez, pone en la discusión el siguiente interrogante: ¿cómo el conocimiento y aceptación de las particularidades del sujeto educable desde su diversidad es imprescindible para que el acto educativo y el proceso de enseñanza aprendizaje sean pertinentes al sujeto y al colectivo? Como se mostrará en este artículo, se suscitan una serie de posibilidades de construcción, de posturas y subjetividades. Se aclara, entonces, que el asunto en mención no se agota totalmente en este documento, dado que su abordaje significa el diálogo con los otros en una dimensión del nosotros (Arendt, 2005).

En este marco de reflexión surgen elementos orientadores con respecto al grado de responsabilidad de las universidades en la construcción de los sujetos, además del nivel de impacto que pueden generar las distintas actuaciones de los docentes en sus prácticas pedagógicas de aula y las interacciones académicas y existenciales que subyacen en el proceso formativo de los educandos.

DESARROLLO DE LA DISCUSIÓN

Responsabilidad de las universidades en la construcción de los sujetos

En la actualidad, la educación superior tiene como misión esencial la formación de profesionales altamente capacitados que actúen como ciudadanos responsables, competentes y comprometidos con el desarrollo social; tema que constituyó el centro de atención de la Conferencia Mundial sobre Educación Superior en el Siglo XXI, convocada por la Unesco y celebrada en París en octubre de 1998.

Lo anterior significa trascender el estrecho esquema de que un buen profesional es aquel que posee los conocimientos y habilidades que le permiten desempeñarse con éxito en la profesión y sustituirlo por una concepción más amplia y humana; es decir, el individuo en el desarrollo de su quehacer laboral (Arendt, 2005) debe ser entendido como un *sujeto* que orienta su actuación con independencia y creatividad, sobre la base de una sólida motivación profesional que le permita perseverar en la búsqueda de soluciones a los problemas profesionales. Esto, lógicamente auxiliado por sus conocimientos y habilidades que debieron ser desarrolladas en la universidad.

Ello implica que el proceso de formación profesional que tiene lugar en las universidades debe desplazar el centro de atención de la adquisición de conocimientos y habilidades a la formación integral de la personalidad del estudiante, de la concepción de ese como objeto, es decir, de la formación

profesional a la de sujeto de su formación profesional.

El escenario expuesto lleva a repensar la intencionalidad curricular de los diferentes programas universitarios, debido que el énfasis formativo debe estar puesto en la construcción de competencias investigativas de los educandos, fortaleciéndose así la formación de este tipo.

La formación investigativa se convierte en un imperativo para los procesos que se desarrollan en la vida escolar, dado que posibilita la construcción de un sujeto que es capaz de enfrentarse a la realidad, es decir, el individuo que se educa, se forma en el desarrollo de habilidades y destrezas investigativas que le permiten interactuar con el entorno.

Lo anterior implica pensar el carácter transversal de la investigación como un elemento que humaniza el saber científico-técnico y ético, a través de estrategias de enseñanza y aprendizaje que posibilitan articular la didáctica con las ciencias formales y sociales. De esta manera se materializan, en la práctica investigativa, los procesos cognitivos del aprendizaje, las técnicas y métodos de enseñanza.

De ahí la importancia de construir una reflexión pedagógica en el aula, pues ello abre la posibilidad de discusión crítica en torno a preguntas esenciales, específicamente sobre lo que significa ser un sujeto histórico que pertenece a una cultura, que se orienta hacia unos futuros posibles que ella le permite vislumbrar, que se enfrenta a unos problemas de orden ciudadano, político, familiar, que debe relacionarse con sus semejantes desde

la acción, el pensamiento, el sentimiento. Esto, a su vez, implica construir valores integrativos que propendan a la conservación, cooperación, calidad y asociación del mundo de la vida.

La consecuencia de lo anterior conlleva la integración o asociación dialéctica del individuo a la sociedad; una incorporación que evidencia la transformación mutua y simultánea de las partes comprometidas en la relación.

Para esto se hace necesario estudiar y describir las realidades escolares, lo cual implica, por una parte, reconocer la complejidad y la singularidad de la escuela en cuanto a las múltiples dimensiones, dadas simultáneamente y presentes en la red de interacciones que organiza la vida escolar (García, 1995, 47); por otra, el concepto de realidad escolar desde un enfoque interpretativo (Sacristán y Pérez, 1999, p. 119) significa reconocer que acceder a la realidad social no es comparable con el acceso a la realidad física, puesto que la constitución de la realidad social, en este caso la escolar, es una creación histórica, relativa, contingente; del mismo modo que se construye se puede transformar, construir y destruir, es decir, es el producto de las interacciones sociales y dialógicas entre los participantes de la realidad a partir de la comprensión y construcción de significados.

La universidad debe construir relaciones pedagógicas que le posibiliten enfrentar los problemas de violencia y desigualdad social que atraviesa el mundo actual. Para ello deben reconocerse estos problemas, mediante las relaciones entre los sujetos, particularmente entre maestros y alumnos, que se

producen en el aula, durante el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que de una manera dialógica privilegian la puesta en común de los diferentes intereses. Emerge así la función educativa que centra su atención en el papel del docente como educador, quien reconoce en el alumno a un sujeto que sufre, siente y ama.

El sujeto educando se fortalece cuando es capaz de construir sentidos socialmente relevantes y proceder en la vida personal y social, con razón propia, para intervenir en su autodireccionamiento. Esto se hace posible cuando logra modificar, en virtud de lo anterior y no por imposición, sus esquemas, creencias, pensamientos, intereses y deseos, sentimientos, emociones, cogniciones, aprendizajes, formas de ser, de pensar, de actuar, de creer, de sentir y, en general, algunas funciones que constituyen su personalidad y subjetividad.

Para esto es necesario centrar la reflexión en torno al maestro, que desde el ejercicio de su labor es reconocido como sujeto pedagógico e intelectual; para lo cual, él debe pensarse, reconocerse y asumirse como tal, comprometido con la verdad, con el cambio; es decir, reconocerse como un agente de cambio (Sen, 2005) reflexivo desde la pedagogía y la didáctica. Desde su subjetivación, el maestro reconoce, en la pedagogía y su acervo disciplinario específico, su objeto de saber cotidiano. De esta manera, desde las diversas prácticas pedagógicas, es capaz de establecer relaciones con la investigación, que en última instancia contribuye a la transformación de su trasegar en la universidad, ayudando a la construcción de una sociedad cada vez más justa.

También se pone de manifiesto el papel del maestro en la vida universitaria, que va más allá de la simple transmisión y repetición de conocimientos: se orienta hacia la creación de ambientes críticos y reflexivos que motiven e incentiven en los estudiantes el sentido de la curiosidad y la duda, el interés por observar, preguntar e investigar.

Así, la universidad podría dar un salto hacia adelante, claro está, si está interesada en ser parte de un mundo interdependiente, en el que la formación, la capacidad, la creatividad, la innovación y la adaptación de las personas son los principales ingredientes de la formación profesional. Este enfoque obliga a las instituciones de educación superior a reflexionar y orientar su quehacer en función de nuevos paradigmas, en los que es indiscutible el cambio del rol del docente universitario, quien deja de ser el transmisor de conocimiento, para desempeñar la función que le corresponde como docente investigador.

EL GRADO DE ACTUACIÓN DE LOS DOCENTES EN SUS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE AULA

El ejercicio de la docencia no puede estar limitada solo a consumir conocimientos producidos por otros (Eliot, 1997); por el contrario, se trata de pensar y actuar en la formación de un docente-investigador, que desde su relación teoría-práctica-reflexión esté en capacidad de elaborar conocimientos que puedan ser socializados y sistematizados, para ser útiles a la sociedad.

En el docente universitario, esto depende, en gran medida, de la creación de cultura, formación de pensamiento, producción del conocimiento, desarrollo de la ciencia a través de la investigación y, sobre todo, formación de personas, ciudadanos y profesionales competentes, responsables de transformar la realidad existente.

La transformación de un docente investigador es un proceso de varios años, que debe partir de condiciones particulares en relación con su formación personal, teórica, disciplinar e investigativa, y se fortalece por la presencia activa en una unidad de investigación (línea, núcleo, centro), mediante la planificación, desarrollo y evaluación, como mínimo, de las siguientes actividades: a) publicaciones; b) proyectos de investigación; c) formación de investigadores; d) eventos.

Esto permite ubicar al maestro en una actitud de reflexión y comprensión permanente respecto a lo que los estudiantes piensan, preguntan, es decir, emerge un nuevo escenario en la práctica docente, en el que la atención se centra en el sentido de la pregunta, la dinámica que emplean los sujetos que interactúan en torno a esta, para encontrar las posibles respuestas o aproximaciones al contexto.

A su vez, lo señalado anteriormente implica la re-significación del papel del docente universitario, quien en sus diversas prácticas de aula debe asumir características de ser un sujeto mediador, es decir, que no solo se limite a enseñar lo consignado en planes, programas y currículos. No son suficientes los métodos tradicionales para despertar en los educandos sus capacidades cognitivas, creativas y organizativas, que la

actual educación demanda; sino que deben ser educadores que los ayuden a aprender y que susciten en estos su desarrollo cognitivo y personal. En efecto, el Ministerio de Educación Nacional (2002) entiende por profesionalización docente:

Que los educadores actuales sean idóneos, partiendo del reconocimiento de su formación, experiencia, desempeño y competencias, buscando con ello una educación con calidad y un desarrollo y crecimiento profesional de los docentes (p. 1).

El docente-investigador debe ser un mediador del conocimiento, poseer habilidades reflexivas y valorar el pensamiento de cada estudiante, ya que la mejor enseñanza no viene dada paso a paso, sino que nace de cada ser humano, según las habilidades y destrezas adquiridas a lo largo de su vida.

Gadotti (2005), citando a Lokc, afirma:

La gran habilidad de un profesor reside en obtener y mantener la atención de su alumno; mientras tenga eso, tendrá la seguridad de progresar tan rápidamente como la capacidad del alumno lo permita; y, sin eso, toda su urgencia y entusiasmo tendrán poco o ningún propósito (por grande que sea) la utilidad de lo que enseña; asimismo, que el profesor haga ver al alumno que con lo que aprendió este puede hacer algo de lo que antes no era capaz (p. 81).

A su vez, esto hace necesario centrar el análisis en la relevancia que tiene la labor del docente investigador en la formación de los profesionales que demanda la sociedad

en un mundo en constante transformación, que es global, complejo, impredecible e imprevisible.

El maestro, como persona, ciudadano y profesional, en su rol de investigador y formador, es competente para orientar el conocimiento real del contexto, la comunidad, la región, el país, el mundo, la ciencia y la tecnología. Para ello, debe potenciar su capacidad científica, técnica y humana, para incitar a sus estudiantes a que encuentren las respuestas a múltiples preguntas; además, el educador ha de valerse de procesos lógicos y sistemáticos que permitan la construcción de proyectos de investigación encaminados a solucionar problemas en los diferentes campos.

Resulta importante resaltar que es a partir de la metodología basada en la investigación como el maestro enseña a sus estudiantes a ser competentes, es decir, a saber hacer en contexto. Es importante recalcar que el docente investigador tiene la autoridad que le confiere el ser constructor y creador de conocimiento a partir de sus propias investigaciones, a diferencia del docente repetidor de teorías ajenas.

LAS INTERACCIONES ACADÉMICAS Y EXISTENCIALES QUE SUBYACEN EN EL PROCESO FORMATIVO DE LOS EDUCANDOS

La sociedad, la familia, la cultura son espacios transmisores de conocimiento que van permitiendo a los seres humanos formarse y aprender. En la escuela, el sujeto se educa: ir evolucionando en sus pensamientos, sentimientos, es decir, en su inmersión al mundo

social. Esto, a su vez, lo prepara, desde la autorregulación, para vivir un proceso de adaptación de un contexto determinado.

Al respecto, Careaga (2007) destaca:

Tener estudiantes a su cargo y “dar clases” no significa ser docente [...] En ese sentido, la carrera docente no debería ser una suma de años actuados, sino la socialización e impacto de sucesivas intervenciones pedagógicas por medio de actividades y estrategias pedagógicas para que vayan construyendo su propio aprendizaje y no se limiten, simplemente, a memorizar [...] El concepto de educación permanente de aprender a aprender indica que el conocimiento es un proceso de construcción inacabado (pp. 1-2).

Lo anteriormente expuesto señala el sentido de la educación y el grado de responsabilidad que se tiene al formar sujetos capaces de vivir socialmente, tal como se comenta en el *Diccionario de Pedagogía y Psicología*, cuando Bruner (citado en Canda, 2002) refiere:

La educación debe lograr que los alumnos terminen por respetar los poderes de su propia mente y que confíen en ellos, que se amplíe ese respeto y esa confianza a su capacidad de pensar acerca de la condición humana, de la situación conflictiva del hombre y de la vida social (p. 98).

En este contexto, Tobón (2006) propone un cambio significativo en el saber; más que introducir conocimiento, el énfasis está en la formación de habilidades y actitudes para que los estudiantes aprendan a procesar

y manejar dicho conocimiento, mediante la indagación sistemática, análisis crítico, clasificación, elaboración, reconstrucción y aplicación de información; procesos que se cruzan en el aprendizaje e investigación.

Por su parte, Pozo y Gómez (2001) expresan:

Los estudiantes que disponen de espacios de investigación presentan sensibilidad social ante los problemas de su entorno, de allí que la investigación no se inscribe en una realidad particular ni en conocimientos formales aislados del mundo real (p. 48).

Por lo tanto, los espacios de investigación contextualizan los contenidos y humanizan los procesos, mediando valores y normas que subyacen en la práctica investigativa y en la aplicación de sus hallazgos. Esto precisa una serie de elementos que posibilitan la ejecución transversal de la investigación en las diferentes construcciones curriculares.

Primer elemento: la aplicación de principios y leyes

Este elemento debe posibilitar, en el sujeto que se educa, una mirada horizontal del contexto, es decir, una interacción con este, a través de la reflexión crítica de la realidad que se pueda realizar desde el aula. Esto significa que el aula no se condiciona por un espacio cerrado en el que interactúan sujetos que se encuentran únicamente en los procesos de aprendizaje y enseñanza, sino que se consolida en un escenario abierto, que sobrepasa las concepciones tradicionales. De esta forma emerge la formación como un propósito educativo que se consolida en la construcción integral del currículo, lo que

hace referencia al carácter interdisciplinario que se evidencia en el estudiante que se enfrenta a la solución de problemas sociales y culturales.

Segundo elemento: la solución de problemas desde las diferentes disciplinas

Este proceso permite evidenciar la forma como estudiantes y docentes se enfrentan a las problemáticas que les antepone la realidad actual; se hace preciso desarrollar un aprendizaje situado que haga posible la correcta relación entre los mundos académico y productivo.

Tercer elemento: el aprendizaje situado como estrategia de desarrollo investigativo

En este sentido, Braun y Cervellini (s. f.) exponen:

En el aprendizaje situado, la construcción del conocimiento tiene una alta dependencia de la interacción cognitiva individual y social; y la transferencia del mismo se produce a instancias de acercar la situación de aprendizaje al contexto real de aplicación. Circunscribir aprendizajes a situaciones fuera de la realidad, como muchas veces se da en la enseñanza tradicional, no posibilita la transferencia porque las mismas no se viven. Este enfoque de aprendizaje depende de las metas de enseñanza y de los resultados de ella. Tiene mucha utilidad en la enseñanza de adultos porque posibilita que el sujeto se conduzca por sí mismo tomando decisiones en actividades cooperativas

con sus pares, incrementando el aprendizaje activo.

Esta reflexión permite pensar en un aprendizaje de conocimiento y habilidades, en el contexto que se aplica a situaciones cotidianas reales, es decir, se convierte en un imperativo la relación con el otro, en el sentido de resolución de problemas, lo cual solo se logra mediante la reflexión de la experiencia. En consecuencia, se consolida la necesidad de replantear las prácticas de aula, que favorecen el aprendizaje autónomo de los estudiantes y las estrategias didácticas de los docentes, permitiendo así la aplicación de los saberes en una realidad social y cultural concreta.

En ese orden de ideas, la construcción que se propone la universidad no es solamente la de un profesional competente, sino la de una persona estructurada en un sentido amplio. La construcción de un “pensamiento estructurado” no puede obedecer a una “receta curricular rígida”; obedece, más bien, a una búsqueda libre, pero madura del estudiante. Esta búsqueda debe permitirle ir y venir, husmear, acertar, equivocarse, volver a empezar.

En consecuencia, la construcción de autonomía en el educando solo es un valor agregado, si existen maneras amplias e inquietantes de ejercerla, por lo cual los currículos, los planes de estudio y los métodos pedagógicos deben diseñarse para que, en efecto, se pueda hacer un uso generoso de la libertad y se posibilite la mayoría de edad en el estudiantado.

En suma, emerge el estudiante como sujeto crítico que desde el ejercicio de su

conciencia comprende y aprende lo mejor de la humanidad, que está dispuesto a cambiar y transformar, desde su quehacer profesional, todo aquello que en el mundo real hace indigna la existencia humana; aquel sujeto que asegura la supervivencia de la especie y del medio que la sustenta.

Finalmente, la construcción de la autonomía no se reduce a una práctica académica, sino que, por el contrario, es una apuesta por lo existencial en la que el sujeto que se educa asume la igualdad y la libertad como principios fundantes del desarrollo humano. Esto equivale a evidenciar un ser humano que desde su existencia valora su propia vida y la de los demás.

CONSIDERACIONES FINALES

El aula de clases universitaria siempre ha sido considerada como un tipo de ambiente humano en el que interactúan personas que asumen característicamente dos tipos de roles: por un lado, están quienes ejercen el papel de participantes de un proceso de adquisición o construcción de conocimientos de orden académico, personal y social, que frecuentemente deben mostrar competencias en el aprendizaje de tales conocimientos (estudiantes); por otro lado, están también quienes tienen la responsabilidad de guiar, mediar o facilitar dicho proceso académico, empleando para ello una perspectiva del aprendizaje conforme con un modelo teórico particular y un modelo pedagógico, que a su vez está basado predominantemente en esos mismos modelos de aprendizaje: conductismo, cognitivismo, humanismo, aunque no exclusivamente (por ejemplo, Eggen y Kauchak, 1999, exponen una serie

de modelos de enseñanza de contenidos curriculares desde la perspectiva cognitivista del procesamiento de la información). En cuanto ambiente de interacción entre personas, el aula de clases puede ser vista como un entorno de carácter sistémico en el que cada componente afecta al resto.

También es preciso reconocer el papel protagónico del docente, quien posibilita, desde las diferentes prácticas pedagógicas, el diálogo con el contexto sociocultural, es decir, se impacta al sujeto que participa en el proceso de enseñanza y aprendizaje, desde un rol determinado; además de la intervención de los complejos problemas que le afectan en sí mismo y su vinculación, como ya se dijo, con la realidad que lo circunscribe.

Por tanto, los continuos cambios sociales que experimenta la sociedad se reflejan en los comportamientos de los ciudadanos, ya sean adultos o menores, y en las dinámicas de los centros e instituciones educativas, cuyo microsistema absorbe la diversidad y complejidad del macrosistema social. Los educadores, el profesorado y los centros e instituciones educativas se enfrentan, en el momento actual, al reto de ofrecer respuesta a la amplia demanda educativa de la sociedad contemporánea.

Por una parte, los procesos instructivos centrados en la enseñanza-aprendizaje de contenidos curriculares tradicionales precisan ampliarse a otros que faciliten la formación del alumnado en todas las facetas de su desarrollo personal integral (actitudes, valores, autorregulación emocional y del comportamiento, seguridad personal, etc.) y a lo largo de la vida.

Más allá de la experiencia formal de aprendizaje y enseñanza en la que participan tanto docentes como estudiantes, el aula de clases debe ser también vista como un escenario de reconocimiento en el que el éxito del proceso académico frecuentemente puede depender menos del fundamento psicológico-pedagógico que adopte el/la docente y más de las condiciones para el intercambio y la cooperación entre las personas.

Lo anterior exige que los docentes consideren a los estudiantes como actores principales del proceso de enseñanza y aprendizaje, como seres capaces e iguales, que valoren la riqueza de interactuar con el otro, de dialogar, de expresarse, de aprender y enseñar al mismo tiempo; dado que el aula se presenta como un escenario dinámico de permanente construcción.

En ese orden de ideas, se requieren docentes conscientes de su labor, que sean investigadores en y de su propia práctica, que sean capaces de cuestionar la realidad y la propia práctica, que observen, reflexionen sobre su entorno inmediato y que generen alternativas a las situaciones de la realidad que así lo requieren.

Finalmente, la universidad del siglo XXI tiene como gran reto la formación de los futuros profesionales, pues se deben explicitar en las aulas procesos pedagógicos para la investigación, generación y aplicación de conocimiento innovador, dado que se constituye en una prioridad de la problemática educativa, en aras de la consolidación del campo disciplinario del currículo de los diferentes programas académicos.

En tal sentido, la universidad debe centrar sus esfuerzos en la formación de sujetos democráticos y críticos. Esto implica que el educando en el ejercicio de su conciencia reflexiva tenga disposición para el cambio, disciplina intelectual y un compromiso con la humanidad.

El estudiante como sujeto crítico tiene que desarrollar a lo largo de su proceso formativo una interacción con el contexto, que le posibilite sensibilizarse con la justicia y dignidad humana; porque no puede ser indiferente frente a la violencia, la explotación y la miseria humana en ninguna de sus formas o manifestaciones. En último término, se busca que se construya como un ser que desde su condición humana comprenda que las vicisitudes no son una opción para ningún ser humano.

REFERENCIAS

- Sen, A. (2000). *El desarrollo y libertad*. Buenos Aires: Planeta.
- Arenndt, H. (2005). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Aguirre Dávila, E. y Durán, E. (2000). *Socialización: prácticas de crianza y cuidado de la salud*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, Centro de Estudios Sociales.
- Canda, F. (2002). *Diccionario de pedagogía y psicología*. Madrid: Editorial Cultural.
- Careaga, A. (2007). *El desafío de ser docente*. Uruguay: Universidad de la República. Recuperado de http://www.dem.fmed.edu.uy/Unidad%20Psicopedagogica/Documentos/Ser_docente.pdf
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Informe a la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI. Madrid: Santillana.
- Eggen, P. D. y Kauchak, D. P. (1999). *Estrategias docentes: enseñanza de contenidos curriculares y desarrollo de habilidades de pensamiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Elliot, J. (1997). *La investigación-acción en educación*. Madrid: Morata.
- Gadotti, M. (2005). *Historia de las ideas pedagógicas* (6.ª ed.). México: Siglo XXI.
- García, Á, J. (1999). *Evaluación de la formación: marcos de referencia*. Ediciones Mensajero.
- Ministerio de Educación de Colombia (2002). Artículos 1º y 39º, Decreto 1278: Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario Oficial* 44.840.
- Tobón, S. (2006). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá. Ecoe.
- Pozo, V. y Gómez, J. (2001). *Aprender y enseñar ciencia*. Madrid: Morata
- Sacristán, G. y Pérez, I. (1999). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1980). *Investigación en el desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Zemelman, H. (1992). Educación como construcción de sujetos sociales. *Revista La Piragua*, 5. Santiago.