



LILIANA MARÍA DUQUE DÍAZ

Rectora Institución Educativa Maria del Rosario sede Marinilla-
Programa Estrategias Pedagógicas, Coredi: Correo electrónico:
rectoriamarinilla@coredi.edu.co.



ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1646-2897>

LEONARDO ANTONIO BEDOYA OSORIO

Coordinador de Calidad y Autoevaluación de la Organización,
Coredi. Correo electrónico: calidad@tecnologicocoredi.edu.co.



ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9827-0911>

DIANA MILENA MOTATO TORRES

Docente, Tecnológico Coredi.
Correo electrónico: dmotatot@tecnologicocoredi.edu.co.



ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7210-0009>

TEORÍA Y PRÁCTICA: UNA CUESTIÓN DE DIDÁCTICA

THEORY AND PRACTICE: A QUESTION OF DIDACTICS

LILIANA MARÍA DUQUE DÍAZ
LEONARDO ANTONIO BEDOYA OSORIO
DIANA MILENA MOTATO TORRES

Recibido 18 de septiembre de 2019
Aprobado 29 de noviembre de 2019

RESUMEN

El presente artículo surge de la reflexión de tres docentes de la Corporación Educativa para el Desarrollo Integral (Coredi), cada uno en sedes distintas y con roles diferentes en el interior de la Organización. El tema se centra en la didáctica, siendo el mayor interés, esas relaciones entre teoría y práctica en la modalidad presencialidad concentrada del Tecnológico Coredi, institución que ofrece formación tecnológica presencial para habitantes del entorno rural. La reflexión integra conceptos de estudiosos de este tema, aportes de asesoría mientras fuimos maestrantes, fragmentos de una conferencia realizada en una de las sedes de la mencionada Organización al igual que la formación y las experiencias de los autores. Buscamos poner en interrelación elementos que algunas veces parecen excluyentes, pero en nuestras experiencias son complementarios, como es el caso de la

teoría y la práctica o de la reflexión y las técnicas didácticas en los encuentros de los docentes con los estudiantes. Dejamos al final una reflexión que no es un cierre sino la oportunidad para continuar este tema de análisis.

PALABRAS CLAVE:

Didáctica, teoría-práctica, reflexión-técnicas didácticas.

ABSTRACT

This article arises from the reflection of three teachers from the Educational Corporation for Integral Development (Coredi), each in different locations and with different roles within the Organization. The topic focuses on didactics, being the greatest interest those relationships between theory and practice in the concentrated face-to-face modality of the Tecnológico Coredi, an institution that offers face-to-face technological training for inhabitants of the rural areas. The reflection integrates concepts of scholars on this topic, advisory contributions while we were postgraduate students, fragments of a conference held at one of the headquarters of the aforementioned Organization, as well as the training and experiences of the authors. We seek to interrelate elements that sometimes seem exclusive, but in our experiences they are complementary, as is the case of theory and practice or in the case of reflection and didactic techniques in teachers' encounters with students. We leave at the end a reflection that is not a closure but the opportunity to continue this topic of analysis.

KEY WORDS:

Didactics, theory-practice, reflection-didactic techniques.

*Los que se enamoran de la práctica sin la teoría
son como los pilotos sin timón ni brújula,
que nunca podrán saber a dónde van.*
(Leonardo da Vinci)

La reflexión entre teoría y práctica ha sido controversial en algunos espacios escolares; hay quienes le otorgan relevancia a una sobre la otra, quienes observan entre ambas estrechas relaciones o hasta quienes toman distancia de alguna de ellas. Lo anterior se da en distintas disciplinas, y más, en el campo de la pedagogía y la didáctica. En ninguna es justificable la fragmentación, pero menos en estos dos últimos campos, lo cual hace parte de las continuas discusiones. Para los autores de este texto, las experiencias de formación y laborales muestran relaciones indisolubles entre educación, pedagogía y didáctica, y desde luego, lo que tiene que ver con evaluación, pero todo esto vinculado con el contexto.

En el Tecnológico Coredi se ofrece educación con la modalidad presencialidad concentrada, y aunque tiene elementos curriculares y pedagógicos que la caracterizan y diferencian de las modalidades presencial regular y a distancia, aquí nos centramos en la didáctica y en varios de sus componentes a partir de las relaciones entre docentes y estudiantes, lo que al mismo tiempo exige dar una mirada a las competencias, reflexionar la formación de los docentes y su vínculo con la institución, lo cual recae en la didáctica y los docentes. Esos son los temas que abordaremos seguidamente en esta reflexión.

RELACIONES ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Estas relaciones son el centro del proceso educativo liderado por los docentes cada mes durante una semana (lunes a sábado); esto exige a los docentes: clarificar los objetivos y las competencias de los contenidos de

los módulos que desarrollarán, analizar y diversificar las actividades con las que aprenderán esos contenidos y ello contempla lo que hacen de manera individual, en pareja o en equipos más grandes con los respectivos roles y compromisos; buscar distintas actividades de evaluación durante la jornada pues pensar en una evaluación acumulativa dificulta recordar una cantidad de contenidos que combinan lo teórico y lo práctico, y trae a los docentes problemas para hacer seguimiento oportuno a los procesos, ellos tendrían que centrarse en resultados. A las dificultades propias del cargo y del rol se les agrega:

No todos los docentes tienen conocimientos pedagógicos y necesarios suficientes, apropiados y comunes para orientar los estudiantes; la mayoría de ellos tiene claridad en cuanto al qué de los saberes específicos pero no tiene claro el cómo, situación que compromete la claridad en los objetivos, puesto que saber de lo específico disciplinar no indican que los estudiantes se vayan a especializar en temas específicos ni a tener la misma formación de los profesores, a su vez hace que los profesores no siempre logren bajar de la manera más comprensible y práctica esos contenidos. Como puede verse, lo práctico empieza a ser importante porque es parte de lo que los estudiantes necesitan aprender en su fundamento y en su utilización para el trabajo en el campo, como plantea Sternberg (1997) al señalar la importancia de la inteligencia y las habilidades cognitivas en los procesos de adaptación al medio y a sus diferentes condiciones.

Llegar al medio rural no es sinónimo de conocer sus dinámicas ni sus lógicas, lo que implica reconocer que cada localidad es una ruralidad con particularidades humanas, del espacio, de las maneras como la gente se comunica y se organiza, y de lo que esa localidad representa dentro del respectivo municipio y del departamento. Al conocimiento de las particularidades en los distintos lugares del medio rural le sigue un proceso de identificación caracterizado porque el respectivo docente siente que es capaz de ponerse en sintonía con las realidades humanas y comunitarias identificadas, y que sin dejar de ser ciudadano y sin abandonar lo que le hace ser de cierta manera en su formación académica, puede lograr interrelacionarse con los otros como si perteneciera al mismo sitio.

No obstante, un asunto que complejiza lo señalado tiene que ver con la preparación del docente, su vinculación laboral y la globalización. La preparación, porque, como fue señalado, no siempre cuenta con herramientas pedagógicas y didácticas que le permitan abajar los contenidos con suficiente claridad para que los estudiantes apropien la aplicación, al mismo tiempo, porque los lapsos entre los encuentros están mediados por situaciones y dificultades que no siempre permiten el repaso, y a esto se agrega que por las dinámicas laborales y estudiantiles es difícil disponer de espacios regulares que se conviertan en escenarios para la reflexión y la formación entre colegas. La vinculación, porque la mayoría de docentes tienen expectativas contractuales que con frecuencia les hace migrar hacia lugares distintos, y «la globalización, porque ha estado centrada en mirar hacia Estados Unidos o países de Europa, y eso no es reprochable, pero viene la pregunta ¿acaso mirar a países con realidades rurales en Latinoamérica no es una manera válida de globalizar?» (2019)¹.

Los docentes son contratados por los conocimientos en el saber disciplinar y en ese sentido se busca que, si son ingenieros o administradores, por ejemplo, trabajen en las áreas que se formaron en la universidad. También se pide que el desarrollo de los contenidos esté al alcance de las capacidades y expectativas de los estudiantes y, sobre todo, de las exigencias del medio a donde se van a desempeñar. Para dosificar los contenidos los docentes realizan una planeación fundamentada en el ser, la organización y la producción como pilares de la propuesta pedagógica que se implementa.

En ese proceso de enseñanza aprendizaje lo más importante es el Ser, porque es la humanidad de cada uno, son las condiciones en que viven y lo que pueden hacer para transformar sus proyectos de vida. Este pilar permite reconocer sueños no siempre relacionados con el deseo de permanecer en el medio rural sino de irse a la ciudad, aunque también en algunos casos, son los sueños de los que quieren permanecer, pero no cuentan con las condiciones apropiadas para hacerlo.

¹Tomada de conferencia realizada por Arango en el Tecnológico Coredi, marzo 26 de 2019.

La organización tiene dos ejes: uno se puede considerar de carácter externo y consiste en las maneras como los docentes distribuyen los contenidos durante la jornada, los espacios que utilizan para variar los encuentros interactivos entre los estudiantes, las actividades de que se valen para que los estudiantes estudien la teoría, la comprendan y hagan aplicación comprensiva de la misma dentro de la institución educativa al igual que en los lugares donde trabajan y donde viven. El otro eje es interno y tiene que ver con las orientaciones y el acompañamiento para que cada estudiante en su proyecto de vida tenga metas claras con relación al profesional que espera ser, las maneras como organiza el tiempo en la vida diaria para dar cumplimiento cabal a los compromisos que ha adquirido; el seguimiento que debe hacer con el fin de darse cuenta cómo avanza en el alcance de las metas que se propuso para evitar dispersarse en otras cosas y tener siempre un peldaño más alto al cual avanzar de acuerdo con las condiciones y lo que necesita hacer para cambiar esas condiciones.

Con el pilar de la producción, se busca brindar herramientas para que las personas reconozcan potencialidades propias y para hacerse emprendedoras sin abandonar el territorio donde habitan. También se trata de que identifiquen características y potencialidades del lugar donde viven para poner en marcha sus propuestas productivas.

Estos pilares fueron planteados en el interior del modelo educativo flexible Sistema para el Trabajo Asociado y fue reconocido por la Secretaría de Educación de Antioquia en 2008. A partir de marzo de 2020 estos pilares se enriquecen de acuerdo con las exigencias de la formación tecnológica profesional y la modalidad de estudio, algunas acciones que aportan a ese enriquecimiento son: acompañamiento y apoyo específico a los docentes de la tecnología; invitación para que los docentes conversen entre sí a cerca de los objetivos de los cursos que sirven y de las maneras como los desarrollan; unidad de criterios para que logren un solo trabajo al final del semestre en el que los estudiantes integren las materias cursadas; ese mismo trabajo integra los ejes antes mencionados. La decanatura permanece abierta a los requerimientos de los estudiantes y colegas al igual que a las observaciones continuas para el mejoramiento de los procesos.

Dos: clarificar los objetivos de trabajo que se proponen los docentes es entender las condiciones de vida de los estudiantes de las zonas rurales, principalmente porque la mayoría compagina labores del hogar, de producción agrícola o pecuaria, con la formación académica², y muchos de ellos son jóvenes madres y padres de familia. También es necesario tener en cuenta el uso a los recursos, la posesión de computadores y el acceso a la conectividad, debido a que no siempre la plataforma satelital cuenta con amplio radio de acción, lo que dificulta el trabajo independiente y hace que los talleres y laboratorios sean clave para que tengan pautas y puedan hacer aplicación teórica en sus casas.

Tres: diversificar las actividades del cargo trae consigo una reflexión y dimensión del docente en el aula a partir de expresiones como «yo dicto clase», «yo doy clase», «yo me preparo para estar con los estudiantes». Puede parecer algo sin importancia, pero es relevante si se analiza que al decir: 1) yo dicto, yo (dictador) dicto para que otros transcriban lo que pronuncio, pero ¿me doy cuenta qué comprensión tienen de lo que digo cuando transcriben?, ¿me intereso en saber qué comprenden y cómo, o en qué plasman lo que expongo?; 2) yo doy, yo (por voluntad) puedo hacer que el conocimiento que tengo pase a los otros; yo ofrezco, entrego, dono, garantizo que los otros reciban, mas, ¿tengo claro si el otro logra recibir de mí y si recibe lo que doy?, ¿tengo claro si le interesa lo que brindo? En caso de que reciba y sea claro, ¿entrego lo que necesita, lo que espera y lo que es oportuno? Y ahora, la clase; si la clase es entendida como un conjunto de lecciones que en un tiempo específico se comparten con otros, no discutiremos el tema, pero si la clase como suele suceder, nos lleva con frecuencia a clasificar los que 'son excelentes' de los que no lo son, entonces, sí que estamos clasificando, y de paso, faltando al carácter humano de entender esos ritmos diferentes en los procesos de aprendizaje

² Puede decirse que el campo está menos tecnificado que la ciudad (vías, lugares culturales, atractivos turísticos diferentes, etc.). Esto particulariza más las condiciones de vida en el campo.

cuando aludimos a cualidades en los desempeños individuales (Apuntes de asesoría, 23 de febrero de 2015)³.

MIRADA A LAS COMPETENCIAS

¿Y si no se declararan competencias de qué hablaríamos? Pero, ¿cuál es nuestra real responsabilidad en los procesos de formación profesional?

Mirar las competencias es mirar lo que hacemos en las aulas con nuestros estudiantes y empezar a trabajar por unos indicadores de los que ni siquiera nos preguntamos de dónde salen, pero son indicadores que por una parte sirven para que los estudiantes puedan emplearse en ciertos lugares en caso de no trabajar por cuenta propia, y por otra parte dan reconocimiento a las instituciones de educación.

Hoy hablamos de competencias y entre los significados que atribuimos están el de saber hacer en contexto (Tobón, 2004), el de que, cada estudiante aprenda a hacer la tarea y cada vez la haga más compleja y mejor (Denyer, Furnémont, Poulaine y Vanloubbeeck, 2007) al igual que compaginar en la práctica el ser, el saber y el hacer de manera que se integren el mundo académico y el mundo productivo (Colombia. Ministerio de Educación Nacional, s. f.). Pero, ¿las generaciones de tiempo atrás no eran competentes?; si no lo eran, ¿cómo alcanzaban desempeños exitosos?

Con las dos preguntas anteriores la intención es decir es que nuestras maneras de evaluar los estudiantes y de tomar decisión a cerca de su continuidad en los procesos o de promoverlos de un nivel a otro, siempre ha tenido que ver con que alcancen las metas que nos proponemos con ellos, sea que trabajemos por objetivos, estándares o competencias. Al mismo tiempo se necesita reconocer que esos alcances tienen relaciones directas con las características del mundo productivo de cada momento histórico. En cuanto al tema que nos compete, es una cuestión didáctica

3 De la asesoría recibida de Elvia P. Arango a propósito del significado y los sentidos de los proyectos productivos para el emprendimiento de estudiantes de Coredi.

que hace de la evaluación una actividad compleja vivida a diario, pero pese a esa frecuencia y continuidad, el maestro no siempre decide hacerla por fuera del aula o de la institución sino que suele inscribirla en la relación directa enseñanza-aprendizaje; pocas veces evalúa variables externas y no considera distintos aspectos del contexto, los cuales son algunos rasgos sugeridos por Medina, Agustín de la Herrán y Domínguez G. (2014).

A lo largo de los períodos históricos y de los desarrollos de los modos de producción, la evaluación como componente de la didáctica ha presentado modificaciones: 1) estuvo centrada en resultados, como fue típico de los diseños con base en objetivos que privilegiaban una guía prescriptiva con definiciones y clasificaciones de los conocimientos a enseñar y evaluar, apreciable por ejemplo en la taxonomía de Bloom hacia mediados del siglo pasado. 2) Después, entre finales de los 90 e inicios del siglo XXI, las dinámicas de la sociedad, la ciencia y el mundo de la producción plantean la evaluación por procesos desde perspectivas directamente enfocadas en quien aprende hasta el uso y la disposición de materiales y de espacios para ese fin, como puede leerse en José María Foronda y Claudia Lorena Foronda (2007), pero incluso, la relevancia de los procesos no resuelve el las competencias que se exigen en el medio ni las evidencias del aprendizaje obtenido cuando se está en la academia. Por último, 3) el énfasis en quien aprende es confrontado con la enseñanza de la que es preciso que el docente se revise a sí mismo, revise sus conocimientos y prácticas, la contextualización que hace de los conocimientos y el carácter problemático ante los mismos (Grundy, 1998).

Procesos y competencias se tornan hoy en desafíos dentro de una modalidad concentrada que cada vez requiere más el uso de medios virtuales mientras la sociedad exige unos parámetros globales y no todas las personas tienen las herramientas ni los recursos suficientes y adecuados para acceder a este tipo de propuestas. Sin embargo, ninguna de las situaciones mencionadas puede ser obstáculo ni impedimento para que nuestros jóvenes del campo alcancen las cualidades académicas que puede lograr una persona ciudadina o alguien con mejores recursos económicos, y es que, aquí entran en juego tres elementos ineludibles: el

carácter académico y humano del maestro, la afinidad de docentes y de estudiantes con el campo, y las herramientas cognitivas y cognoscitivas para hacer frente a imprevistos.

FORMACIÓN DE LOS DOCENTES Y VÍNCULO CON LA INSTITUCIÓN

De la formación de los docentes se reconocen largas discusiones, responsabilidades que se han asignado a las facultades y a las instituciones de educación de la formación docente, vinculada a las condiciones de calidad como se expone en el Decreto 1330 de 2019 (Colombia. Ministerio de Educación), situaciones que en sí mismas son problemáticas al reconocer las diferencias en la estratificación de las instituciones de educación superior, las miradas que priman en los currículos escolares y las maneras de instrumentalizar la didáctica. No son las únicas dificultades, pero son de importancia para el Tecnológico Coredi.

Un poco de historia lleva a recordar que hacia la década de los 70 y los 80 primaban las escuelas, en los 90 los centros educativos y a partir del presente siglo toman fuerza las instituciones educativas. No se trata de detenernos en los nombres que han tenido las instituciones que ofrecen educación, sino que, de un lado, aunque hay fragmentaciones de la educación básica a la educación media y la superior, en las prácticas de enseñanza y de evaluación no se aprecian cambios sustanciales en esos niveles educativos, y de otro lado, en la complejidad de lo que exigen las áreas de gestión de los establecimientos educativos es importante referirnos a las didácticas que priman en esas maneras de educar y al mismo tiempo compararlas con lo que ocurre en el Tecnológico objeto de esta reflexión.

De acuerdo con lo anterior, en el primero de los períodos mencionados primaba la disciplina regida y controlada por el maestro, quien, al mismo tiempo poseía el conocimiento procedente de libros y enciclopedias cuyas transcripciones solía consignar en el cuaderno que año tras año retomaba para el mismo grado. Ser crítico para esa época no era una cuestión esencial en lo que la educación se proponía como tampoco lo era reflexionar el

papel del estudiante, y en la evaluación se calificaba bien a quien citaba y recitaba textos completos cuyos contenidos podían ser desconocidos o ajenos a las realidades de los estudiantes. Pero durante esas prácticas y después de las mismas, pensar en los habitantes de los lugares más apartados tomó fuerza como lo muestra el movimiento de escuela nueva entre finales del siglo pasado y recién comenzado el siglo XXI, como describe Gélvez (2017). Pero no bastando con la educación primaria fue preciso pensar alternativas de educación superior para la gente del campo. Esto confirma la importancia del rol y del papel del maestro quien está invitado a no pensar en módulos ni en fichas sino en relaciones diferentes con los estudiantes que, incluso, empiezan por cualificar los procesos de lectura, de interpretación y de comprensión.

En aquella época y hoy, los maestros requieren conocimientos, pero no ajenos al contexto ni de tipo enciclopédico sino apropiados para leer, interrogar, aprehender y transformar el contexto; esto significa, además que el maestro requiere técnicas para operar lo que espera enseñar, pero principalmente reflexión para aclarar la concepción del saber y las maneras como puede aportar a los proyectos de vida de los estudiantes. En este hacer y saber puede decirse que se pretende entender el concepto de didáctica y su reflexión entre la teoría y la práctica.

Cabe señalar que las realidades afrontadas por el maestro, las maneras de acercarse, comprender, orientar y ayudar a los estudiantes, guarda relación con la identificación del docente con la filosofía de la institución, en este caso del Tecnológico Coredi, institución comprometida con aportar al desarrollo de las personas y del territorio.

Terminando los 80 y hasta los 90 aproximadamente, primó la división entre centros educativos e instituciones educativas, y empezó a tomar fuerza la articulación entre los ciclos de primaria y secundaria de la educación básica. No fueron simplemente disposiciones y directrices legales para operar en el interior de las instituciones de educación, sino que se dio paso a cambiar la Ley General de Educación, la cual introdujo cambios progresivos en las didácticas entre esos ciclos educativos; esos cambios fueron bastante discutidos y marcados en las ciudades por el

paso de primaria a secundaria⁴. Las decisiones tomadas impactaron las didácticas y las maneras de evaluar, de manera que no eran tanto los resultados numéricos sino los procesos con los logros y los respectivos indicadores. Aún con esos cambios, en el medio rural se continuó con las alternativas del momento que eran escuela nueva y postprimaria como modelos educativos flexibles establecidos por el Ministerio de Educación Nacional y modelos aceptados como escuela y café, servicio de aprendizaje tutorial, Cafam y en algunos casos telesecundaria. Hasta esa época en el medio rural primó la educación hasta terminar el bachillerato y quien quisiera seguir un programa universitario debía trasladarse a la ciudad.

En 2002, la Ley 749 introdujo los ciclos propedéuticos y permitió cambios importantes como que, la educación superior no siguiera siendo solo la profesional universitaria, sino que se impulsó la educación técnica profesional y tecnológica profesional; las personas no tuvieron que seguirse desplazando a las ciudades para estudiar porque en el Departamento de Antioquia se llevaron los programas del Tecnológico de Antioquia y de la Universidad de Antioquia a las distintas regiones del departamento. Poco después llegaron también universidades del sector privado y algunas hicieron alianzas para ofrecer educación técnica y tecnológica; otras instituciones hicieron esa oferta con sus medios. Este período se ha conocido como la universidad en el campo o la llegada de la universidad al campo y fue uno de los orígenes del actual Tecnológico Coredi. Esta oferta de educación superior en el campo ha exigido consideraciones específicas sobre el tipo de personas que acceden a esta educación, vínculos con el territorio e impulso a sus proyectos de vida, entre otras.

LA DIDÁCTICA Y LOS DOCENTES

Para Klafki (1976), la didáctica «es el complejo total de las decisiones, presuposiciones, fundamentaciones y procesos de la decisión sobre todos

⁴ Cabe señalar que Grado Cero o Preescolar era una opción para las personas, dependía más de que las personas tuvieran forma de pagar ese nivel de educación para los hijos.

los aspectos de la enseñanza» (p. 1), en la cual se organizan y se realizan las formas de la enseñanza y el aprendizaje. Él señala que se trata de una teoría relacionada con la praxis, que toma planteamientos y métodos hermenéuticos, empíricos y crítico-ideológicos, y avanza hacia propuestas constructivas a partir de la investigación de una praxis didáctica y de las propuestas teóricas existentes. Es de anotar que en este caso no se excluye la teoría de la práctica, por el contrario, es a partir de la misma donde se sustenta la praxis.

De acuerdo con el mismo Klafki (1976), Wenniger define la «didáctica como teoría de contenidos educativos y del plan de enseñanza» (p. 8). En este caso, se hace necesario conceptualizar *contenidos educativos*, a lo cual Leymonié (2011) indica que hace referencia al recorte de los campos disciplinares que hacen los educadores en un momento histórico y social, respondiendo al *qué* hay que enseñar, donde el papel del contenido «no se limita al campo conceptual, sino que se extiende a las habilidades, procedimientos, valores, actitudes que son propios de la disciplina en cuestión» (p. 4). Podría decirse que los contenidos son porciones tomadas de las ciencias y de las disciplinas, que según el momento histórico de la sociedad conviene enseñar.

En ese sentido, *la didáctica* no se reduce a los contenidos y al plan de enseñanza, sino que lleva a interrogar quién diseña el plan de lo que se enseñará, y principalmente la intencionalidad en la formulación y el desarrollo del mismo. La referencia a la enseñanza introduce dos elementos importantes: un primer elemento es quién enseña, es decir, sitúa en la persona responsable de orientar la formación en la escuela de acuerdo con su experiencia y lo que pretende, así, el docente se convierte en protagonista de las concepciones que espera materializar en encuentro educativo con los estudiantes, y que sume en el complejo de decisiones y fundamentaciones expuesto por Klafki. Un segundo elemento lo destaca en Wenniger, y es el plan de enseñanza que tendrá relación con esas intencionalidades de la formación y que al mismo tiempo procurará concretar las actividades protagonizadas por los estudiantes para el desarrollo de las capacidades

y del aprendizaje propios. En dirección de esto último cabe señalar que las técnicas no resuelven para desplegar capacidades y aprender, pero sí aportan para que cada estudiante protagonice su proceso.

Ahora bien, ¿qué sucede si las técnicas y metodologías son apropiadas y suficientes para las demandas de los estudiantes, pero no satisfacen los conocimientos que, se espera, sean aprendidos? Esa pregunta exige profundizar en varios aspectos de los cuales señalamos los siguientes planteados por Arango Z.:

Las técnicas y metodologías son importantes para promover el rol protagónico de los estudiantes pero han de estar sujetas a las intencionalidades de formación y a los contenidos que se espera, sean aprendidos. Implementar técnicas variadas con distintos niveles de concreción es también un aprendizaje para el docente, más, cuando se cuenta con grupos altamente heterogéneos, cuando los contenidos son poco familiares para los estudiantes y cuando el principal interés es pasar por el cuerpo y la consciencia aquello que es posible aprender. No es realizar actividades de manera desenfrenada pero tampoco es pensar, representar o evocar contenidos sin digerirlos, sino que es hacerlos conscientes al pensarlos, al entender sus significados y situarlos en distintos referentes, al materializar su comprensión en distintas situaciones, ¿y cuál persona más cercana para hacerlo sino uno mismo?, ¿quién más próximo sino los compañeros de estudio y las experiencias compartidas con ellos? (...) Las actividades y técnicas no resuelven la claridad requerida ante los conocimientos y si estos no están claros se pone en entredicho el carácter formativo, moral y ético del encuentro didáctico (Conferencia realizada por Arango Z., en el Tecnológico Coredi, marzo 26 de 2019).

Tiende a confundirse el contenido con actividades que no son necesariamente de razonamiento, ante lo cual sostenemos que las técnicas a preferidas son las de carácter intelectual que tienden a reconocer y discriminar conceptos, frases, objetos y elementos dentro de un contexto en el que al mismo tiempo se interrelacionan con niveles distintos de problematización. En ese contexto se dan textos humanos, escritos o geográfico, entre otros, que promueven la indagación ante las situaciones de aprendizaje. Una

técnica así, en el interior de una metodología presupone responsabilidad por parte de estudiantes y docentes, y se convierte en oportunidad para orientar, acompañar y apoyar de manera eficaz a los estudiantes.

Lo mencionado hasta el momento podría generar contradicciones: ¿qué hacer y cómo para conciliar un planteamiento crítico como el de Klafki con un carácter economicista actual, referido a los mismos sujetos de educación? ¿Acaso estamos forzando la mezcla de distintas maneras de concebir el conocimiento?

No buscamos forzar la convergencia de planteamientos que defienden intereses distintos. En el pensamiento de Klafki la búsqueda de emancipación a partir de los encuentros educativos en el aula no ha de pretender que todas las personas reflexionen exactamente un mismo asunto con la misma profundidad, pero sí que cada persona según su ciclo vital analice, indague, problematice y busque razones teóricas, conceptuales o desde su experiencia para respaldar lo que afirma y hace, lo que aprehende de cada cosa y de cada situación. No desconocemos que en el actual sistema escolar las normativas que se aplican parecen preferir indicadores de desempeño y evidencias que no siempre indican el proceso ni aprendizaje ni formación.

De la reflexión, de las técnicas, de la formación crítica y de los resultados, el docente tiene un alto porcentaje de responsabilidad; él es protagonista a medida que comunica conocimiento y que promueve lo mismo entre los estudiantes, que anima al intercambio entre culturas, pues, al estar tantas horas juntos se terminan por compartir saberes, rituales y prácticas que no están dentro de la planeación ni de las intenciones del docente, pero enriquecen enormemente. Lo anterior muestra que no es solo desde el punto de vista de las interacciones que propicia el docente, sino que es también desde lo que los participantes aportan, asimismo es la consideración si se da, de condiciones neurobiológicas en las condiciones de las personas que pueden marcar situaciones, maneras de aprender, ritmos de aprendizaje y alcances diferentes.

Respecto a lo anterior, Gallo (1997) expresa que «el maestro se debe apropiar entonces de un contenido de tal manera que reconozca en él

lo significativo y pueda transmitirlo con el fin de que, a partir de esa mediación tenga lugar el proceso formativo» (p. 5). Y nosotros diremos que no solo es lo que el maestro reconozca significativo para él sino también para los estudiantes, a partir de sus experiencias, de lo que creen, pueden y alcanzan. Desde esta perspectiva, se trata de la formación, donde la manera como el docente se dona en el acto educativo es importante para incitar a la apertura de los estudiantes y cuanto pueden dar de sí en el mismo proceso. Podemos decir que es una relación de donación mutua, la cual exige de acuerdo con Stenhouse (1998) la disposición del docente para adentrarse en sí mismo, para reconocer sus saberes, la disposición que hace de las sesiones y de los materiales utilizados para las mismas según lo que se haya propuesto como tema de formación. Es, a la vez, reflexionar en la intencionalidad de la enseñanza, en la calidad de la misma y en las preguntas que se hace, como propone Grundy (1998)

Vemos en este sentido la complejidad antes enunciada pues el vínculo indisoluble docente estudiante o docente educativo como enuncian Álvarez de Zayas y González (1998) presenta distintos aspectos concernientes de manera específica a quien aprende y a quien enseña. Mirado ese asunto desde Kemmis (1993) lleva a interrogar si somos docentes que optamos por la concreción de un currículo técnico o de un currículo emancipador, y cualquiera de las respuestas que demos estará mejor sustentada de acuerdo con lo que se da en la práctica con los estudiantes que por las respuestas poco reflexionadas que brindamos o por las incoherencias que podamos advertir entre lo que planteamos y lo que hacemos. En ese sentido, se retoman las exigencias por tener claro y presente el *qué* de la enseñanza articulado a los saberes de los actores participantes, quienes construyen identidades ligadas a un proyecto de vida específico.

La didáctica es considerada subcampo de la pedagogía, lo cual la compromete de manera ineludible con la formación docente, la investigación y la intencionalidad en lo que se espera que aprendan los estudiantes, atañe a los conocimientos las actitudes y la corresponsabilidad, por lo tanto, al enseñar se aprende. Para Antonio Medina Rivilla y Francisco Salvador Mata (2009) implica vincular problemas de la vida social con los

contenidos en el aula con base en una fundamentación rigurosa, aportante para los estudiantes en distintos contextos. Y en esto, la educación superior está llamada a realizar propuestas que pongan en contexto el aprendizaje y la enseñanza, y es una de las pretensiones en el Tecnológico Coredi.

Klafki (1986) indica respecto a la enseñanza de los contenidos, que una didáctica crítica debe tender a un aprendizaje «descubridor o al autodomínio y autocontrol por parte del alumno sobre sus procesos de aprendizaje concebidos como necesarios y al aprendizaje en cooperación social» (p. 69). Así el estudiante no se convierte únicamente en receptor, sino que es actor, es protagonista en el proceso de construcción del conocimiento, alguien que realiza un proceso reflexivo ante el conocimiento mediado por el maestro y racionalizado por todos los que participan en ese proceso educativo. Que los estudiantes protagonicen las acciones por sí mismos no desaparece ni niega la presencia del docente, sino que cada persona es la más importante en ese acto de educar y los conocimientos y contenidos se convierten en excusa, de no ser así, ¿por qué hablar de teoría, dejando de lado los sujetos quienes la apropian?

Considerar la individualidad en cada protagonista y al mismo tiempo la colectividad al compartir y aprender con los otros debe permitir identificar riesgos como que unos se invisibilicen en otros, no crean en sí mismos o lleguen a negar la importancia de los otros en la construcción individual de conocimiento. Pensar en evitar eso es parte de lo que Morin (1990) considera el pensamiento simplificante, que «es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple (*unitas multiplex*). O unifica abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad» (p. 30). El mismo autor indica que «(...) la matematización y la formalización han desintegrado, más y más, a los seres y a los existentes por considerar realidades nada más que a las fórmulas y a las ecuaciones que gobiernan a las entidades cuantificadas» (p. 30). De ahí la necesidad que exista una interrelación entre la teoría, la didáctica, sus mediadores y los sujetos que se apropian del conocimiento.

Conjugar la teoría y la práctica es al mismo tiempo hacerlo con base en principios éticos y en valores. Frente a lo primero, Sierra y Pérez (2007)

afirman que «se produce un cierto rechazo a lo “demasiado teórico”, por considerarlo innecesario en la práctica o alejado de la realidad» (p. 2), debido a que quienes trabajan en la práctica se encuentran ocupados en la actividad, quienes se ocupan de investigar se centran en el ámbito teórico o quienes se ocupan de ambas cuestiones atienden a las mismas. No discutimos que hay quienes son excelentes prácticos, reflexionan lo que hacen y pueden llegar a sistematizar las experiencias hasta dar origen a algunas corrientes de pensamiento aportantes a los encuentros con los estudiantes, pero aun así, esa practicidad requiere algún sustento teórico puesto que no se parte de cero ni de la nada para emprender alguna búsqueda, y además consideramos irresponsable e irrespetuoso con los estudiantes carecer de fundamento teórico y conceptual disciplinar. En este punto la didáctica exige la reflexión de la teoría y la práctica al igual que entre ambas, implica comprender su importancia en el proceso de aprendizaje. La conjugación de la práctica permite conocer *cómo* se hace el *qué* definido y de ambas es *el para qué* o intencionalidad, y tanto la una como la otra están mediadas por la reflexión. No obstante, la teoría como abstracción indudablemente complejiza las relaciones, por eso la importancia de elementos para concretarla en algo con significado para quien se orienta.

Bolívar, Rodríguez Diéguez y Salvador Mata, citados por Sierra y Pérez (2007) expresan que la didáctica debe entenderse como una acción intencional y racional con fines valiosos, que busca dar respuesta a exigencias como: estar planificada; adecuarse a las necesidades del alumno y al contenido y contexto; estar controlada en su desarrollo y resultados; relacionarla con la teoría y la práctica. Ese punto de vista afianza lo dicho y reafirma la importancia de tomar en cuenta todas las cuestiones que rodean tanto a los estudiantes como a los docentes.

La didáctica es una manera de organizar y darle forma a la praxis educativa, y aunque en la actualidad enfatiza en los contenidos, la orientación al desarrollo de competencias y habilidades que motiven el aprendizaje con nuevas técnicas y estrategias contextualizadas, creativas, innovadoras y que respondan a las exigencias de la sociedad,

son ineludibles la reflexión y la criticidad al igual que los criterios éticos, morales y estéticos dentro del proceso de formación, expresados en el tipo de interrelaciones y de interacciones con los otros, con el contexto, con las cosas y con la búsqueda del beneficio para la comunidad. En síntesis, en la acción didáctica es imprescindible la formación humana.

La didáctica ha de partir de unos propósitos claros materializables en los procesos, los contenidos, logros y resultados, todo esto mediado por unos procesos reflexionados que aporten al pensamiento flexible para que los estudiantes tomen conciencia del acto educativo. El rol del docente es «aprender a enseñar» y con el estudiante más que transmitir es desarrollar la capacidad de «enseñar a aprender»; es un proceso de doble vía en el cual el objetivo es la construcción del conocimiento. Es decir, el actuar del docente ha de estar orientado en aportar a la satisfacción de expectativas e intereses que ayuden a los estudiantes para involucrarse en la comunidad y en la sociedad como sujetos activos y corresponsables de los destinos de todos.

La invitación es para los docentes a reflexionar la labor, no se trata de simples definiciones terminológicas que convierten el *quehacer* educativo en una carga casi imposible de llevar y haciéndoles pensar que no son buenos en lo que hacen, se trata de generar espacios de comunicación, implementar acciones que permitan a los estudiantes protagonizar el proceso. Las dinámicas educativas necesitan maestros que vivan, amen y estén enamorados de su profesión, para que el encuentro educativo se convierta en un momento magnífico de aprender y enseñar.

Educar es mostrar la vida a quien aún no la ha vivido.

Rubén Alves

A MODO DE CONCLUSIÓN

La didáctica es un campo de la pedagogía que puede ser convertido en algo instrumental o por el contrario en opción para problematizar, cuestionar y buscar maneras de que, en efecto, los estudiantes tengan una

formación humana crítica, profesional y pertinente para el medio donde se hallan. Sea que los estudiantes estén en el campo o en la ciudad, la formación de los docentes y su fundamentación teórica y conceptual es algo primordial en el acto de enseñar, sin embargo, considerar que los otros puedan hacer suyos los contenidos, que cada uno lo pase por sí mismo es todo un desafío, más, cuando se trata de jornadas académicas extensas e intensas en horario y en tiempo semanal, como es el caso de la presencialidad concentrada del Tecnológico Coredi.

Hacer de la didáctica un campo de formación crítica exige al docente reflexionar su propio ser, cuestionar el tipo de relaciones que establece con los estudiantes, los conocimientos y la misión institucional; definir que su paso por las instituciones, independiente de cuanto dure, debe dejar huella, y qué mejor huella si no que los estudiantes encuentren significado y sentido a lo que aprendieron.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez de Z. y González, E. M. (1998). *Lecciones de didáctica general*. Medellín: Edinalco.
- Arango Z., E. P. (2015). Fragmento tomado de asesoría al proyecto de investigación para optar al título de magíster en Educación.
- Arango Z., E. P. (2019). Conferencia: Didácticas flexibles en educación superior. Tecnológico Coredi, sede principal Marinilla.
- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (s. f.). *Articulación de la educación con el mundo productivo: Competencias laborales generales* (Serie «Guías», n.º 21). Bogotá: El Ministerio.

- Colombia. Ministerio de Educación Nacional. (2019). *Decreto 1330 «Por el cual se sustituye el Capítulo 2 y se suprime el Capítulo 7 del Título 3 de la Parte 5 del Libro 2 del Decreto 1075 de 2015 —Único Reglamentario del Sector Educación—»*.
- Denyer, M., Furnémont, J., Poulaine, R. y Vanloubbeeck, G. (2007). *Las competencias en educación: un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Foronda T., J. M. y Foronda Z., C. L. (2007). La evaluación en el proceso de aprendizaje. Universidad Católica Boliviana San Pablo. *Perspectivas*, (19), 15-30.
- Gallo Cadavid, L. G. (2005). Una mirada a la didáctica desde la formación categorial. Perspectiva de análisis didáctico para la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(6), 1-12.
- Gélvez, S. H. (2017). El programa de escuela nueva en el Ministerio de Educación Nacional. En *Historia de escuela nueva en Colombia: Una renovación pedagógica para el siglo XXI* (pp. 58-187). [Bogotá]: Fundación Escuela Nueva Volvamos a la Gente.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Kemmis, S. (1993). *El currículum: más allá de una teoría de la reproducción*. Madrid: Morata.
- Klafki, W. (1976). Sobre la relación entre didáctica y metódica. *Revista Educación y Pedagogía*, (5), 85-108.
- Klafki, W. (1986). Los fundamentos de una didáctica crítico-constructiva. *Revista de Educación*, (280), 37-79.
- Leymoníé Sáenz, J. (2011). Desde la teoría a la práctica: una experiencia de articulación. *Revista Transformación*, 47-65

- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Madrid: Gedisa.
- Medina Rivilla, A. y Mata, F. S. (2009). *Didáctica general*. Madrid: Pearson.
- Sierra y Arizmendiarieta, B. y Pérez Ferra, M. (2007). La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. *Revista de Educación*, (342), 553-578.
- Sternberg R. (1997). *Estilos de pensamiento. Claves para identificar nuestro modo de pensar y enriquecer nuestra capacidad de reflexión*. Barcelona: Paidós.
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Colección textos universitarios.

