



REVISTA HECHOS Y PROYECCIONES DEL LENGUAJE
Volumen 25, 2019. ISSN Impreso 0121-3350, ISSN Electrónico: 2619 -3825

EL SABER PEDAGÓGICO Y EL SABER DISCIPLINAR EN LA FORMACIÓN DE MAESTROS: UNA MIRADA DESDE LA COMPLEJIDAD.

PEDAGOGICAL KNOWLEDGE AND DISCIPLINARY KNOWLEDGE IN TEACHER TRAINING: A VIEW FROM COMPLEXITY.

Luis Alberto Martínez. *

*Doctor en Pensamiento Complejo de la Multiversidad Edgar Morin, Sonora, Mexico, Profesor de la Institución María Goretti de Pasto, Colombia, Miembro del Grupo GICIL de la Universidad de Nariño.
E-mail: luisalbertoaldan@yahoo.es

Citar: Martínez, L. (2019). El saber pedagógico y el saber disciplinar en la formación de maestros: Una mirada desde la complejidad. *Hechos y Proyecciones del Lenguaje*, 25, 90 – 97.

Recibido: mayo 13, 2019.

Aceptado: noviembre 28, 2019.

RESUMEN

El saber pedagógico históricamente ha estado subordinado a los saberes científicos. En este artículo se argumenta la necesidad de pasar del paradigma de la disyunción al de conjunción desde la perspectiva del pensamiento complejo; además, se describe la génesis del empoderamiento del saber pedagógico y la necesidad de transformar los procesos de formación docente, de tal manera que cambien la manera de pensar y de enseñar para aprender a convivir con las incertidumbres derivadas de la globalización.

Palabras claves: *Conocimiento pedagógico, conocimiento disciplinar, pensamiento complejo, globalización.*

ABSTRACT

Pedagogical Knowledge has historically been subordinated to scientific Knowledge. In this article, it is argued on the need to move from the paradigm of disjunction to the conjunction from the perspective of complex thought. In addition, the genesis of the empowerment of Pedagogical Knowledge and the need to transform the processes of teacher training in order to change the way of thinking and teaching to learn to live with the uncertainties derived from globalization are described.

Keywords: *Pedagogical knowledge, disciplinary knowledge, complex thinking, globalization.*

INTRODUCCIÓN

En el transcurso de mi experiencia pedagógica en diferentes instituciones de educación básica, media y superior, siempre ha sido una constante el paradigma de la simplicidad, el cual ha gobernado desde los inicios del saber pedagógico. “La simplicidad ve a lo uno y ve a lo múltiple, pero no puede ver que lo uno puede, al mismo tiempo, ser múltiple. El principio de simplicidad o bien separa lo que está ligado (disyunción), o bien unifica lo que es diverso (reducción) (Morin, 1990, p. 89). Comprender la disyunción entre saber pedagógico y saber específico desde la perspectiva del pensamiento complejo significa aceptar que aún prevalece una mirada simplificadora, que simplifica todo lo se escapa a la lógica lineal, parcelada; que no concibe, que entre estos dos saberes existe una cantidad grande de interacciones, entre muchas disciplinas (sicología, sociología, antropología, filosofía, biología...), lo que genera incertidumbre, indeterminaciones , fenómenos aleatorios y azares, que estructuran la complejidad de esta relación.

Necesidad del diálogo entre los saberes pedagógico y disciplinares

Abordar esta discusión desde esta postura epistemológica permite relacionar, unir, conjugar e incluir los dos saberes, oponiéndose al pensamiento de la simplicidad, que ha controlado la aventura del pensamiento occidental desde el siglo XVII, obstaculizando las relaciones entre la ciencia y la filosofía, efecto que hereda la pedagogía, instrumentalizándose en un didactismo estéril, sin reflexión, donde “los saberes se hiperespecializan, desgarrando y fragmentando el tejido complejo de las realidades, para hacer creer que el corte arbitrario

operado sobre lo real era lo real mismo.”(Morín 1990, p 30). Esta oposición, permite ver que el saber pedagógico y los saberes específicos de las diferentes ciencias, se complementan en el acto educativo, ya que un saber científico, sin una adecuada socialización, no impacta en los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Esto obliga a pasar del “paradigma de disyunción/reducción/unidimensionalización a un paradigma de distinción/conjunción que permita distinguir sin desarticular, asociar sin identificar y reducir” (Morín 1990, p 34), donde ciencia y pedagogía, tengan el mismo estatus, sin darle importancia a uno, más que al otro.

El paradigma de distinción/conjunción, se apoya en cuatro principios que ayudan a pensar la complejidad: el dialógico, el de recursividad organizacional, el hologramático y el de auto-eco-organizacional. En esta discusión, el primer principio: el dialógico permite comprender la asociación compleja entre saber pedagógico con todos sus elementos, que permiten viabilizan la socialización de los saberes de las ciencias desde una concepción humana, generando su coexistencia, permitiendo mantener la dualidad en el seno de la unidad, sin que uno sea más importante que el otro.

El segundo principio, el de recursividad organizacional, donde los procesos de interacción de estos dos saberes, “rompe con la idea lineal de causa/efecto, de producto/productor, de estructura/superestructura, porque todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo ha producido en un ciclo en sí mismo auto-constitutivo, auto-organizador y auto-productor” (Morín 1990, p107) de aprendizajes y de procesos de enseñanza. Dependiendo del tipo de sociedad y de los contextos culturales, donde se desarrolla el acto pedagógico, los saberes específicos adquieren sentido desde una dimensión humana y en cada uno de los contextos donde se estudien y desarrollen.

El tercer principio: hologramático, sintetiza prácticamente la idea formulada por Pascal: “no puedo concebir el todo sin concebir las partes y no puedo concebir a las partes sin concebir el todo”, trascendiendo al reduccionismo que no ve más que las partes y al holismo que no ve más que el todo. En los saberes objeto de este análisis, el saber científico y el pedagógico conforman un todo, una unidad de sentido, pero cada uno de ellos, tanto como las disciplinas y los métodos para su socialización, tienen sus propias epistemologías, que, al juntarse, enriquecen el conocimiento de las partes por el todo y el todo por las partes, en un mismo movimiento productor de conocimientos, como lo afirma Edgar Morín. (Ibid).

El cuarto principio: la auto-eco-organización hace referencia, desde la perspectiva del pensamiento complejo, a la forma como los sistemas para mantenerse deben auto-producirse y a la vez auto-organizarse, dependiendo de lo que los rodea (eco). Su autonomía es inseparable de la dependencia, es decir, en el camino aparecen cualidades o situaciones nuevas, generando una emergencia a la organización del sistema. En el acto pedagógico, un proceso de enseñanza puede transformarse permanentemente, dependiendo de las cualidades del entorno y de las interacciones que se generen en los aprendizajes, como reacciones intelectuales de los sujetos que aprenden, auto produciéndose nuevas formas de socialización de los conocimientos, es decir, los saberes se auto-eco-organizan, vivenciando de esta manera, tanto el docente como el estudiante emergencias dentro del sistema inicialmente formulado para cada proceso pedagógico.

De ahí que cada uno de estos principios estén ligados unos con otros, explicando con ello la naturaleza del saber pedagógico que sirve de puente al saber disciplinar, para que el aprendiz, y el mismo docente, sean considerados como máquinas vivientes (auto-organizadora) con sistemas interrelacionados y con componentes poco confiables (células, moléculas), a diferencia de la máquina artefacto (simplemente organizada), sus componentes son fiables. Su funcionamiento es mecánico, y si falla una de sus partes, se arregla o se cambia. Esta paradoja propuesta por Von Neumann, argumenta las emergencias que la educación contemporánea afronta en sus procesos de formación de seres humanos, influenciados por la tecnología, los medios masivos de comunicación, las crisis familiares y sociales que hacen que el sistema se este auto-produciendo constantemente.

En este marco de ideas, quiero contextualizar desde la historia de estos saberes, en Colombia, fundamentado en los estudios realizados por el grupo de historia de la práctica pedagógica de la Universidad Pedagógica Nacional la relación de los saberes pedagógico y disciplinar.

Génesis del Empoderamiento del Saber Pedagógico

Desde una mirada histórica de como la pedagogía es considerada como campo de saber o campo conceptual, que la diferencia de la educación, en tanto es una práctica discursiva, ya sea entendida como práctica social o campo intelectual, quiero hacer un análisis

de la postura de Michel Foucault sustentada en su curso de College de France del 7 de enero de 1976, donde hace referencia a la emergencia, desde comienzo de la década de los años sesenta, de una proliferante crítica de las cosas, las instituciones, las prácticas y los discursos, generando “una especie de producción teórica autónoma, no centralizada, que no necesita, para afirmar su propia validez, del beneplácito de un sistema de normas comunes” (Foucault, 1976, p. 128).

En esta perspectiva Foucault, elevó a la categoría de “insurrección de los saberes sometidos”, saberes como el pedagógico que históricamente ha estado subordinado a los saberes científicos de cada una de las disciplinas que estructuran los currículos de las instituciones educativas. Saberes que en un primer sentido han estado sepultados, enmascarados en el interior de coherencias funcionales o sistematizaciones formales. En Colombia y en general en Latinoamérica, cada reforma educativa, le da más énfasis a la tecnología educativa, a la instrumentalización de los saberes y al didactismo descontextualizado, que al desarrollo de los saberes integrados a los ambientes de aprendizaje y a las necesidades de cada contexto, donde están fluyendo socialmente los saberes. En un segundo sentido, el saber pedagógico, cabe dentro de los “saberes ingenuos, inferiores jerárquicamente, al nivel del conocimiento o de la científicidad exigida” (Ibid). Estas premisas, siguen vigentes en la actualidad, a pesar del desarrollo de la ciencia y la tecnología, de la diversidad de metodologías y didácticas. La pedagogía debe empoderarse aún más, para pasar de simple reproductora de saberes ideológicamente impuestos a productora de pensamiento crítico y de nuevas maneras de socializar los saberes, acorde con la cultura propia de una modernidad líquida, como lo afirmaría Bouman..., donde todo es pasajero o “líquido” como el agua, cuando corre por nuestras manos.

Es en este sentido, que, en 1975 Olga Lucía Zuluaga, en su trabajo de Filosofía y Pedagogía, señala como propósito de su estudio el análisis del “funcionamiento ideológico de la pedagogía”, la cual estaba puesta al servicio del materialismo histórico. Ella afirma que “una formación discursiva no es ajena a lucha de clases, se encuentra en estrecha relación con ella y su punto de articulación se da a nivel de la ideología” (Zuluaga, 1976, p.7). Entonces la transmisión del saber era una misión ideológica y justo ese ha sido por siempre el papel de los reglamentos, produciéndose relaciones de poder entre las instituciones y el saber, hasta que se produce el “efecto Foucault”, donde la ideología y la dominación como categorías se habían

abandonado por las posibilidades de los conceptos de saber y poder. De esta manera, la pedagogía empieza a empoderarse, transformándose en un campo discursivo cuyo papel en la cultura no podía ser analizado en términos negativos de dominación, a un campo discursivo de producción de saberes ideológicos y no simple reproducción de saberes. En este mismo trabajo, Zuluaga en forma categórica caracteriza las tensiones entre saber pedagógico y disciplinar cuando afirma:

“... esta vida institucional de la pedagogía y el maestro ha sido hasta el momento un impensado en nuestra historia, un silencio donde otros posan su mirada de juez para excluirla como campo de reflexión y de investigación. Se señala como pedagógico lo que corresponde a las facultades de educación y al maestro; se revisten de verdad otros conocimientos considerados sin estimas pedagógicos y se aísla la pedagogía, su institución y sus maestros para cuestionarla, hasta buscar desterrarla de los territorios del saber que circula en las universidades” (Zuluaga, 1979, p. 1).

Ese impensado aún se presenta en nuestras Instituciones Educativas. Cada día se reafirma, y ha llegado el momento de que ese empoderamiento del saber pedagógico a la par del saber disciplinar, sea un objeto de estudio de nuestras instituciones educativas, abandonando así el pensamiento lineal, simplificador, parcelador y reduccionista para reemplazarlo por un pensamiento complejo, donde quepa la crítica y la formación del hombre nuevo, un hombre integral, con formación: Científica y Tecnológica, donde los sujetos que aprenden la ciencia, sean conscientes de su uso para beneficio de la humanidad. Se necesita una formación estética cultural, donde el sujeto que aprende y el sujeto que enseña, sean sensibles a las diferentes realidades culturales para contextualizar de manera pertinente cada saber y una formación ideológica y política, para que el saber pedagógico cumpla su papel crítico frente a los saberes disciplinares, generando conciencia política a los futuros profesionales.

En este orden de ideas es urgente que las Universidades e Instituciones Educativas en general estructuren procesos de formación a docentes y estudiantes para diseñar nuevos currículos con opciones didácticas, que combatan “la ceguera de los saberes separados compartimentados, que desintegra e impide distinguir los problemas fundamentales y globales” (Morín y Delgado, p 11, 2014). Además, la cultura política debe permear todas las esferas educativas, generando conciencia de lo que se aprende y para que se aprende; nuestros

estudiantes necesitan salir de ese marasmo en que los ha sometido la nueva era en que habitamos, la era de la supra-especialización debido al desarrollo de la ciencia y la tecnología y que de manera acertada Mario Vargas Llosa la caracteriza como la causa

“que ha fragmentado en innumerables avenidas y compartimientos, sesgo de la cultura que solo puede acentuarse en años venideros. La especialización trae, sin duda, grandes beneficios, pues permite profundizar en la exploración y en la experimentación, y es el motor del progreso. Pero tiene una consecuencia negativa: va eliminando esos denominadores comunes de la cultura gracias a los cuales hombres y mujeres pueden coexistir, comunicarse y sentirse de alguna manera solidarios. La especialización conduce a la incomunicación social, cuarteamiento del conjunto de seres humanos en asentamientos o guetos culturales de técnicos y especialistas a las que un lenguaje, unos códigos y una información progresivamente sectorizada y parcial, confinan en aquel particularismo contra el que nos alertaba el viejísimo refrán: no concentrarse tanto en la rama o en la hoja como para olvidar que ellos son parte del árbol, y éste, de un bosque” (Vargas Llosa, 2015, p 12).

Era, en que cada día, se pierde la conciencia de que somos seres integrales, líderes sociales con una visión política clara, donde la buena pedagogía va de la mano de la buena política y la buena política de la buena pedagogía, donde los procesos de aprendizaje y de enseñanza, se produzcan de manera contextualizada, para ello necesitamos reinventar la educación y la Universidad, para formar personas capaces de enfrentar el desafío global, planetario, de la poli crisis de la humanidad, y para lograrlo, “el pensamiento complejo que integre y permita comprender que la poli crisis ocultan y develan una crisis mayor, la crisis de la humanidad, que puja para ser humanidad”. (Morín y Delgado, 2014, p.61”). Una propuesta de inter y transdisciplinaria, que, en torno a núcleos temáticos, evidencia esta fusión entre saber pedagógico y saber específico se evidencia en el proceso de investigación “Prácticas de formación y capacitación desde la complejidad para la mujer empresaria indígena del cabildo de los pastos.” (Martínez, 2018, p.54-72).

CONCLUSIÓN

En esta perspectiva convoco a pensar la educación de otro modo, trasformando las viejas prácticas pedagógicas en prácticas, acorde a los tiempos que nos enseñen a: convivir con incertidumbre, puesto que del el mundo real, apenas conocemos unas pequeñas certezas; a confrontar la inteligencia ciega, con la dialógica, la recursividad y el principio

hologramático, que el profesor Morín (1994), propone para lograr la inteligibilidad de la mente, habitada por un conocimiento pertinente, es decir, un conocimiento sintonizado con el contexto, social, cultural y político; a construir los puentes entre saber enseñado o disciplinar con saber aprendido, a través de la implementación de didácticas transdisciplinarias, que nos saque de la asfixia reduccionista y así poder entrar a la lógica de una coherencia, integral, sistémica entre, SABER PEDAGÓGICO Y SABER DISCIPLINAR, dialógica para darle sentido al que- hacer educativo donde se fundan en las reformas del pensamiento, la enseñanza, la política y la vida. (Morín, Delgado., 2016).

Referencias

- Foucault, Michel, “Curso el 7 de enero de 1976”, en *Microfísica del poder*, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta, p.128.
- Morín, Edgar, *Introducción al Pensamiento Complejo*, 2005, editorial Gedisa.
- Zuluaga, Olga Lucía, *filosofía y pedagogía. Presentación metodológica y de directrices del trabajo*, Medellín, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, 1976, p. vii (documento mecanografiado).
- Zuluaga, Olga Lucía, “Hacia una historia de la práctica pedagógica en Colombia”, ponencia presentada al II Congreso de Historia de Colombia” Cali, noviembre de 1979, p. 1 (documento mecanografiado).
- Martínez, Luis Alberto, *Revista No. 11 de Educación y Cultura del CEID, FECODE*, 1991.
- Morín, E. (2002). *El Método Tomo II. La vida de la vida*. Madrid: Ediciones Cátedra (Grupo Anaya, S.A.). ISBN: 84-376-0397-8.
- Morín y DELGADO, Carlos, *Reinventar la Educación*, 2014, p.11 y 60.
- Martínez, L.A. (enero-junio de 2018). *Prácticas de formación y capacitación desde la complejidad para la mujer empresaria indígena del cabildo de los pastos*. *Revista UPIICSA Investigación Interdisciplinaria*, 4(1), 54-72.
- Vargas, Llosa Mario, *Elogio de la Educación*, 2015, p.11.