

INCIDENCIA POLÍTICA EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE LOS DOCENTES¹

(Recibido: Junio 21 de 2012 Aprobado: Julio 31 de 2012)

Andrea Sotelo Carreño²
Carlos Francisco Covalada Polo³

Frente a una sociedad dinámica en transición, no admitimos una educación que lleve al hombre a posiciones quietistas, sino aquellas que lo lleven a procurar la verdad en común, "oyendo, preguntando, investigando".

Paulo Freire

Resumen

El presente artículo aborda de manera reflexiva la realidad de las prácticas docentes dentro de las aulas de los claustros universitarios y su incidencia dentro del proceso formativo impartido por estos mismos, se atiende principalmente a la realidad política, que desde esta reflexión se asumirá a partir del concepto arendtiano entendido como la construcción desde la participación y el espacio. Toda práctica pedagógica revela la intención formativa de las Instituciones de Educación Superior y vela precisamente por el objetivo formativo e integrador con las que éstas cobijan a sus discentes. Así, 'la realidad: política y educación', reviste una importancia fundamental para la reflexión en la construcción de una sociedad con hombres formados integralmente desde las mismas estructuras y dinámicas que se les pueda brindar en cada una de las instituciones, y ello se hace palpable a través de la labor de docentes comprometidos con su vocación y con la institución en la cual se desempeñan, a través de sus prácticas y de la incidencia que éstas puedan tener con su carga política. Para otorgar, finalmente, tanto a Instituciones como a todos aquellos que se desempeñan como docentes y formadores, un asidero reflexivo al momento de asumir su quehacer pedagógico.

Palabras Clave

Práctica pedagógica, Política, Incidencia, Educación e Institución.

POLITICAL INCIDENCE IN THE PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEACHERS

Abstract

The present article approaches in a reflexive form the reality of the educational practices inside the classrooms of the university cloisters and his incident inside the formative process given by themselves, attending principally to the political reality, which from this reflection will be assumed from the concept arendtiano understood as the construction from the participation and the space. Any pedagogic practice reveals the formative intention of the Institutions of Top Education and guards precisely over the formative and of integration aim with that these shelter his students. So, 'the reality: politics and education', re-dresses a fundamental importance for the reflection in the construction of a society with men formed integrally from the same structures and dynamics that it could drink to them in each of the institutions, and it becomes palpable across the teachers' labor compromised by his vocation and with the institution in which they get out of a jam themselves, across his practices and the incident that these could have with his political load. To grant, finally, so much to Institutions as to all those that get out of a jam themselves like educational and forming, a reflexive handle to the moment to assume his pedagogic occupation.

Key words

Pedagogic practice, Political, Incident, Education and Institution.

- 1 Artículo de reflexión, producto de la investigación personal finalizada, intitulada 'Incidencias Políticas en las Prácticas Pedagógicas de la USTA-Tunja', realizada por los autores durante el periodo II- 2011
- 2 Directora del Departamento de Comunicaciones y Mercadeo, Universidad Santo Tomás, Tunja. Tutora e investigadora de la Escuela de Ciencias Sociales, Artes y Humanidades, Universidad Nacional Abierta y a Distancia – CEAD Sogamoso. Nacionalidad Colombiana. Estudiante del Doctorado en Lenguaje y Cultura, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. Magíster en Lingüística, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Tunja. Magíster en Desarrollo Educativo y Social, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, D.C. Especialista en Educación, Cultura y Política, Universidad Nacional Abierta y a Distancia, Bogotá, D.C. Comunicadora Social-Periodista, Universidad Externado de Colombia. E-mail: andsot33@hotmail.com
- 3 Tutor e investigador del Centro de Atención Universitaria de Tunja, Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia, Universidad Santo Tomás. Nacionalidad Colombiana. Licenciado en Filosofía, Pensamiento Político y Económico, Universidad Santo Tomás, Bogotá, D.C. Diplomado en Docencia Universitaria, Universidad Santo Tomás, Tunja. E-mail: francisconal21@hotmail.com

Introducción

Ampliar el marco universitario para que tanto docentes como estudiantes tengan la posibilidad de un mayor proceso de aprehensión de todo el entramado que conforman realmente las Universidades, hace vital un esfuerzo por cruzar el umbral de lo netamente dado. Aquí radica la necesidad de hacer lecturas profundas a partir de procesos de investigación que generen nuevas perspectivas y conocimientos que amplíen este marco y se logre verdaderamente el objetivo aprehensivo (Akyeampong, 1998).

Por tanto, al contemplar la realidad educativa fomentada por las Instituciones de Educación Superior, desde todas sus áreas y dimensiones, llama la atención particularmente en sus procesos formativos, el horizonte integral que éstas tienen desde sus documentos institucionales y toda su articulación dentro del quehacer pedagógico diario (Universidad Santo Tomás, 2002). Ahora bien, se hace necesario un estudio previo de carácter introspectivo de cada Universidad para evitar caer en esfuerzos reiterativos que no han ampliado la visión integral que se debe tener de ella misma. Por tanto, se vislumbra la posibilidad de escudriñar la intencionalidad de las instituciones en sus procesos formativos integrales a partir de su quehacer pedagógico por parte del cuerpo docente.

No se quiere rumiar más sobre el mismo proceso de identificación de las prácticas y pensamientos pedagógicos, todo lo contrario, como se decía anteriormente, la presunción de esta reflexión tiene su base en la lectura profunda de la realidad del ejercicio práctico docente que vela por este fin formativo. De tal manera, se plantea la necesidad de ir hacia la contemplación de aquellos factores políticos que subyacen o contienen estas prácticas, las cuales refuerzan la perspectiva de un modelo pedagógico institucional y todo su marco misional y de visión (Parra, 2005).

La educación y su objeto siempre han sido permeados y regentados por parámetros sociales, políticos y culturales (Castañeda, Lemus, Marín, Bojacá, & Benavides, 2007). Por estas razones, interesa que el proceso reflexivo centre su mirada en la realidad de estas prácticas, de tal modo que permitan obtener un marco institucional universitario que se forma desde una perspectiva integral, pero que en su orientación puede tener o no orientaciones políticas que subyacen en las prácticas pedagógicas de los docentes que velan por llevar a cabo este objetivo educativo e institucional.

Por ello, se plantea un objetivo claro y conciso: actualmente los estudios e investigaciones que se han realizado en torno del campo pedagógico se dedican a la identificación de modelos y pensamientos pedagógicos, pero pocas veces se han ocupado de ver cuál ha sido o es la incidencia política que se encuentra contenida dentro de las prácticas que son implementadas en el presente, dentro de las aulas de los claustros universitarios. Por ello, se abordará toda la dinámica conceptual y reflexiva que permita tener un horizonte reflexivo y sirva de asidero crítico al momento de mirar el quehacer pedagógico propio o de docentes que forman hombres dentro de estas instituciones de educación superior.

Una mirada teórica desde la educación para la liberación de Paulo Freire

Para Freire (2005 y 2007), la educación debe propiciar un dinamismo de reconocimiento del otro como parte fundamental del proceso educacional. La perspectiva del maestro como fuente de conocimiento y del discente como depositario de este conocimiento desaparece en la premisa del diálogo que instaura Freire en el proceso educativo. La educación liberadora permite, precisamente, la prevalencia del diálogo en el

proceso de enseñanza-aprendizaje para convertir al educador en educando, al mismo tiempo; y al educando, quien al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en agentes del proceso educativo en el cual crecen juntos y desaparecen los visos de 'autoridad' que dilucidan un antagonismo educativo donde hay un opresor y un oprimido.

En este autor, la dinámica de la autoridad se resignifica al estar siendo con otras libertades y no en contra de ellas. Asimismo, el proceso de educación se redimensiona a partir de la perspectiva de un descubrir que el mismo discente hace de su realidad y que es orientado por su maestro en una actitud dialogal, liberándolo de toda impronta de imposición y negación de la actitud crítica que pueda asumir el estudiante durante el proceso. Esto permite que él mismo se convierta en actor principal de su realidad y genere procesos de transformación social.

Por último, este tipo de sustento educativo permite que haya dentro de las dinámicas de los procesos educativos una síntesis cultural que hace posible la interacción del educando con la realidad, que la asuma desde una reflexión crítica y que promueva movimientos reales de transformación, es decir, para que éste se convierta en autor de su propia historia. Es fundamental que los procesos educativos se enmarquen dentro de esta perspectiva crítico-social que auguren movimientos de transformación social desde la aprehensión de una realidad social, política y cultural, y que desde su mismo seno se forjen instancias de participación, diálogo y reflexión, que generen una dinámica político-social fortalecida por los procesos generados desde el ámbito educativo. Así se tendrá verdaderamente un hombre educado y una sociedad que se proyecta históricamente hacia los umbrales transformadores que acucian los momentos históricos del hombre actual.

Una mirada teórica al Modelo Pedagógico

Dentro de la perspectiva teórica y conceptual se dice que la institución de educación básica, media y superior, debe responder a interrogantes fundamentales que tienen que ver con el tipo de hombre y de sociedad que busca contribuir a formar. Pues bien, el Pedagogo Julián de Zubiría (2006), en su obra *'Modelos Pedagógicos'*, considera que una concepción de hombre y de sociedad tienen respuestas en determinadas nociones y teorías pedagógicas, las que son retomadas por la institución educativa, para orientar de acuerdo con el ideal de hombre y de sociedad sus respuestas sobre: el para qué, el cuándo, el cómo y el con qué se enseña, entre otras.

La historia de la educación demuestra que existen intentos de diseño de procesos educativos, en correspondencia con las condiciones históricas concretas de la época a la que se refiera y en dependencia de las posibilidades que ofrece el desarrollo de la ciencia y la tecnología en cada momento.

Así, un modelo de educación y de formación debe responder a dichas condiciones históricas y, como tal, debe plantear un modelo pedagógico que ilumine los procesos académicos y administrativos de la institución escolar, para que esta responda de manera idónea, ética y pedagógica a la formación de un tipo de hombre con las habilidades y fortalezas que necesita para actuar dentro de una sociedad con una historia particular (Duarte, Henao y Pita, 2006).

Para Santo Tomás, el fin de la educación, se orienta ante todo a la tarea formativa de construir al "hombre en cuanto hombre", "promover" al hombre a un estado de "perfección como hombre". Esta idea de "promoción" permea y asume a la vez todo acto o proyecto educativo a todo lo largo de la vida social, política o

académica del individuo, para lograr que el hombre actúe por sí mismo en un estado de libertad iluminada por la verdad.

Desde estas ideas se percibe la gran intencionalidad de lo educativo para que los procesos, que activan la acción del aprendizaje dentro de la institución escolar, privilegien contextos de significación pedagógica, desde los cuales se logre el ideal de formación que se pretende. Estos contextos deben ser construidos y orientados desde la concepción del modelo pedagógico que defina la institución para dar respuesta a una formación. Asimismo, se entiende que no se puede hablar de práctica pedagógica sin hacer referencia intrínseca a un modelo pedagógico determinado.

En este sentido, el proceso educativo debe asegurar a la sociedad que el servicio de la educación se realiza con el máximo grado de perfección posible, para aportar a la formación de hombres que puedan hacer realidad sus potencialidades, comprender y asimilar los factores culturales, científicos y tecnológicos necesarios para actuar en un contexto social determinado por un marco de valores y de participación cívico-política.

Así, el modelo pedagógico de una Institución debe privilegiar la reflexión en torno a propósitos, contenidos, secuencias, métodos, recursos propios del proceso de enseñanza aprendizaje. Esto hace que el modelo pedagógico institucional se convierta en un recurso analítico y descriptivo que permite explorar, analizar, comprender y proyectar las relaciones entre los conocimientos y la práctica pedagógica y de esta con la estructura organizativa de la institución escolar, con sus formas de comunicación, de interacción y de significación dentro de la escuela y fuera de ella (contextos socioculturales) (Duarte et al., 2006).

Desde esta mirada, la educación como actividad humana, requiere de métodos,

vías y procedimientos que la hagan más eficaz y efectiva para hacer realidad el ideal de hombre que cada época traza. Así, la creación de modelos pedagógicos que respondan a la educación y a la formación del hombre se convierte en una necesidad pedagógica inminente.

Para la cátedra universitaria tomista, como lo recita el Modelo Educativo Pedagógico (Rodríguez y Díaz, 2011).

El modelo pedagógico de una institución educativa se refiere a la manera peculiar de articular y dinamizar medios y mediaciones, ambientes y contextos, relaciones entre docencia y aprendizaje, en los procesos educativos, de investigación, de proyección y extensión, como expresión de la identidad institucional, de su concepción filosófica de la educación, y el modo de dar respuesta a determinadas necesidades y contextos, en desarrollo de la misión propia de la institución, de los principios y criterios que la orientan y de los objetivos y funciones que se propone desarrollar en los campos específicos de su acción educativa (Rodríguez y Díaz, 2011, 7).

De esta manera, la USTA radica en la necesidad educativa, el pensar y ensayar su propio modelo educativo pedagógico, como estructura abierta de formación de la persona y sus valores fundamentales, en cuanto que un modelo pedagógico surge de un conjunto de preguntas y cuestiones que están a la base de la comprensión originaria de lo que entiende por persona, hombre, educación y formación.

Una mirada teórica a la práctica pedagógica y al pensamiento pedagógico del docente

Dentro de la realidad teórica pedagógica se encuentra un abanico de perspectivas para la posición y definición de la práctica pedagógica. Si bien Michel Foucault (2011) nunca hizo una mención

específica a la educación, identificó su quehacer filosófico y lingüístico (discursivo) con instancias de praxis relacionadas con el sujeto y el poder. Foucault sostenía que en el discurso se develaba las prácticas dentro de las dinámicas del sujeto discursivo. El análisis desde la práctica pedagógica permite cimentar, desde la perspectiva de Foucault, el hermanamiento de las prácticas con esquemas que se encuentran en la cultura y que le son propuestas, sugeridas, impuestas por la cultura misma y la sociedad.

A partir de este tópico teórico, se puede inferir que la práctica pedagógica está unida de manera intrínseca a la pedagogía en general, ya que ella es saber y práctica a la vez (Foucault, 2011). De esta manera, la perspectiva de la práctica pedagógica nos remite al pensamiento pedagógico inherente a la razón de ser del quehacer docente. El pensamiento del profesor siempre tendrá por referente la práctica pedagógica, pues es en ella, donde se logra vislumbrar su actuación en los diversos ambientes de aprendizaje. Clark y Peterson, citados por Gimeno Sacristán (1994), han destacado los esquemas teóricos de los profesores o su pensamiento pedagógico, que se condensa, en buena medida, en torno de lo que ocurre en la práctica de aula.

Foucault aborda todavía el tema cuando presenta la práctica pedagógica como una noción que designa los modelos pedagógicos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza, la pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas; las prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico. Asimismo, existen unos elementos que le aportan movilidad

a la práctica pedagógica: la institución, el sujeto y el discurso.

El saber pedagógico, en la teoría de Foucault, es un concepto metodológico que reúne discursos a propósito de la enseñanza y educación. Es un conjunto de elementos dispares. El saber pedagógico reúne para reconstruir un conjunto de discursos agrupados por reglas que le confieren una especificidad. El saber pedagógico constituye una condición de existencia al interior de una práctica específica. No existe saber pedagógico sin una práctica definida que le confiera materialidad, es la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad. Todo saber pedagógico está conformado por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico.

Los objetos alrededor de los cuales giran los discursos y las prácticas no son solamente los que inicialmente se insertan en la práctica. También los que se van produciendo en el transcurso. Los conceptos que aparecen, se definen, se aplican y se transforman, pertenecen a los conocimientos agrupados en la práctica.

Lejos de recoger, sin ningún sentido, producciones de desarrollo desigual, el saber pedagógico reconoce que en su interior pueden existir regiones menos sistemáticas que las disciplinas, pero fecundas para ampliar perspectivas, formular conceptos y definir problemas. La práctica pedagógica juega un papel más de aliada que de subordinada al interior del saber pedagógico.

La enseñanza es el objeto que más teje relaciones en el saber pedagógico de unos objetos a otros, de unos conceptos a otros, entre diferentes instancias, entre diferentes finalidades. La enseñanza tiene dos caras: la de la producción (sirve para designar momentos de relaciones, cambios y posibilidades) y la de la exclusión (muestra la descalificación del saber

pedagógico y sus repercusiones en el maestro).

Por último, Foucault (2011) señala que la relación sujeto-poder se vislumbra en la interacción conforme al estatus del hablante (en este caso el profesor) y al empoderamiento social que tiene para generar su discurso. Por esto, los ámbitos institucionales permiten cierta posición reconocida y en ella radica un componente político fuerte en cuanto a la posición del sujeto. En este sentido, es de interés analizar la voz y entonación, lo mismo que la expresividad corporal y los espacios, que constituyen el código *kinésico* y *proxémico* dentro de los códigos paralingüísticos que apoyan el lenguaje verbal, desde el campo semiótico (Niño, 2002, pp. 58-59, y Davis, 1986).

Niño (2002) define el código kinésico como *la utilización de los gestos y de la mímica en general*; y el código proxémico, como *el manejo de espacios, la posición y el movimiento del cuerpo* (p. 59). Estos signos apoyan el lenguaje, pues son eminentemente expresivos, enriquecen o amplían la significación de lo que se transmite o se desea transmitir. Por esta razón, se entiende que la práctica docente se desenvuelve en esa interacción, mencionada anteriormente, que permite la participación y buen desarrollo de la dinámica pedagógica; y que propiciará el análisis semiótico de la proxemia y kinesia encontrada en las prácticas docentes.

De igual forma lo ha entendido la profesora Olga Lucía Zuluaga (2003) al decir que la práctica pedagógica se entiende como: "una noción metodológica que, lejos de nombrar lo simple, abarca lo específico del funcionamiento de la pedagogía y la educación a través de una compleja trama de relaciones con la sociedad" (Zuluaga, 2003, 45).

Queda así entendido que la práctica pedagógica surge de la mano con lo planteado acerca del pensamiento pe-

dagógico del profesor, desde el proceso dialógico de enseñanza-aprendizaje.

La pedagogía, por tanto, se visibiliza en las acciones de aula, en donde ella se piensa desde las posibilidades individuales y colectivas del profesor. La pedagogía brinda la reflexión, aminorando la brecha existente entre la teoría y la práctica, para tejer las relaciones que se enmarcan en los ambientes de aprendizaje; es decir, en ese espacio conceptual, los estudiantes y profesores son sujetos epistemológicos, éticos y políticos que conforman parte activa de la sociedad.

En otras palabras, existe un *saber* teórico y práctico, entendido como el universo complejo: cúmulo de experiencias, creencias, saberes, tanto pedagógicos como disciplinares, así como las ideas que posee y por las cuales es poseído, como hechos que giran alrededor de su mundo, en los diversos contextos de aprendizaje y de enseñanza, en el que teoría y práctica son los elementos mágicos, místicos, míticos, entre otros, que integran la alquimia pedagógica. La teoría y la práctica, vistas como una fusión, se reivindicán en sí mismas, puesto que en el afán de la abstracción científica, se ha tendido a escindir, por lo general, los elementos que hacen parte de un todo para explicarlos, pero sin la complejidad que conlleva restituir su unidad.

Por lo anterior, se pretende hacer hincapié sobre el hecho de decir que la teoría no puede ser sin la práctica, esto es, una relación que debe estar en constante comunicación, una relación que hable de la reflexión sobre el hacer del profesor y que debe repercutir en las teorías y saberes que éste maneja; y de la misma manera, una relación que ponga a jugar la teoría en el devenir de lo que el profesor hace.

En este mismo sentido, la profesora Zuluaga (2003) sostiene que los avances de este campo hoy nos permiten identificar propuestas acerca de la pedagogía

como: “dispositivo, disciplina, acción comunicativa especializada, como espacio de construcción de sujetos políticos, como campo de aplicación de la psicología cognitiva” (Zuluaga, 2003, 53).

Esta exploración asume la pedagogía desde la corriente constructivista, que reconoce una interacción didáctica entre el saber del profesor y el de los alumnos para direccionar procesos de construcción de significados que permitan transformaciones significativas a través del aprendizaje.

El pensamiento pedagógico estaría compuesto por los saberes que justifican la práctica pedagógica y tienen que ver con los fines, la selección de contenidos, las estrategias didácticas, los supuestos sobre el aprendizaje, las formas de evaluación, de los sujetos en contextos de formación específicos; por tanto, el pensamiento pedagógico como acontecimiento complejo puede explicitarse desde las construcciones curriculares que se asuman.

El pensamiento pedagógico es un constructo, individual o colectivo que, a manera de representación abstracta de la complejidad de la enseñanza, relaciona los elementos fundamentales que la constituyen y permiten observar su nivel de ejecución en un contexto institucional dado. Asimismo, es una carta de navegación, un mapa, una maqueta, cuyos elementos simbólicamente estructurados, de una determinada manera, dan cuenta o representan un estado de cosas que permiten comprender la complejidad de la práctica.

Por práctica docente o enseñanza se entiende la praxis educativa. En otras palabras, no se trata del simple hecho de transmitir contenidos, sino un acontecimiento complejo o categoría para su análisis como vía hacia las corrientes pedagógicas. La enseñanza se relaciona, a su vez, con el pensamiento, los valores,

la cultura, la ciencia, el arte, el saber del profesor, el saber de los alumnos, los libros de texto, entre la inmensa diversidad de elementos que ella abarca. Por ello, no puede reducirse a la simple transmisión de información por parte de un profesor, como exigencia de su verdad absoluta, por medio de un ritual de memorización y obediencia.

El pensamiento pedagógico, como construcción social, no es una copia infalible de la realidad sino un esquema explicativo para hallarle sentido, así como el mapa no es el territorio, pero sirve para orientarse en él. En suma, el pensamiento pedagógico ya no haría parte de una subjetividad, sino de una construcción como un acto creativo, lógico y pedagógico que brinda una visión acotada de la complejidad de las prácticas de enseñanza, dando relevancia a los elementos que permiten construir sentido y significado sobre esas mismas prácticas.

Consecuente con lo expuesto, se hace una relación de la tipificación del pensamiento pedagógico que algunos autores como Rafael Flórez y Rafael Porlán permiten hacer de la acción de los profesores como una estructura con sentido propio.

El maestro Rafael Flórez Ochoa (1994 y 1982) en sus libros *‘Hacia una pedagogía del conocimiento’* y *‘el pensamiento pedagógico de los maestros de Medellín’*, plantea un marco teórico general, que expone una clasificación de modelos pedagógicos, realizada alrededor del pensamiento pedagógico de los profesores. El profesor Flórez clasifica las corrientes pedagógicas como: tradicional, conductista, romanticismo pedagógico, desarrollismo y pedagogía socialista. Pues según él, es desde allí desde “los modelos más generales de la pedagogía contemporánea que pudieran estar matizando o predominando en la concepción pedagógica que inspira la actividad de los maestros” (Flórez, 1982, 5).

Asimismo, se asumirá como complemento fundamental el referente teórico, sobre el pensamiento pedagógico del profesor, de los postulados por Rafael Porlán (1994). En su obra *Maestra 'Constructivismo y Escuela. Hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación'*. Porlán, en el capítulo 5: *'Cambiar la Escuela'*, hace la caracterización a partir de cuestionamientos preponderantes para el desarrollo de su investigación: qué enseñar, cómo enseñar, y qué y cómo evaluar.

Hace referencia a las formas predominantes de enseñanza, bajo la figura del currículo; esto lo sustenta, desde la relación que establece con una teoría o modelo de enseñanza, por parte del profesor. En este sentido, plantea que "el pensamiento de los profesores orienta y dirige, aunque no de manera exclusiva su práctica profesional" (Porlán, 1994, 14).

Asimismo, dicho pensamiento abarca tanto el campo de las creencias y teorías personales como el de las estrategias y procedimientos para la planificación, intervención y evaluación de la enseñanza.

Las ventajas de la propuesta de Rafael Porlán tienen que ver con que el punto de partida que son las pautas de actuación de los profesores miradas desde los elementos curriculares básicos y que van más allá de lo meramente instrumental o la simple lógica de los métodos. Porlán tiene en cuenta los supuestos que sustentan la práctica pedagógica en el sentido de concepciones acerca de la enseñanza, el aprender, la autoridad, los textos, y los fines. Es decir, al observar y preguntar sobre cómo, para qué y por qué la actuación del profesor, podemos inferir su pensamiento pedagógico, ya que ni la acción es ciega ni los conceptos son vacíos. Porlán establece la siguiente taxonomía:

- El Pensamiento Pedagógico Tradicional: la obsesión por los contenidos.

- El Pensamiento Pedagógico Tecnológico: la obsesión por los objetivos.
- El Pensamiento Pedagógico Constructivista: una síntesis integradora.

Una mirada teórica a la relación política y educación

En la actualidad definir el término 'política' es una labor compleja, debido a que nos encontramos ante una palabra polisémica, que ha sido estudiada por muchos autores, en distintas épocas y desde diversas perspectivas teóricas y conceptuales.

Si se hace una búsqueda sencilla del término en el Diccionario digital de la Real Academia Española, a través de la Internet, logramos obtener 12 definiciones (Definiciones tomadas del Diccionario de la Real Academia Española (RAE), en: <http://lema.rae.es/drae/?val=pol%C3%ADtica>)

1. adj. Perteneciente o relativo a la doctrina política.
2. adj. Perteneciente o relativo a la actividad política.
3. adj. Cortés, urbano.
4. adj. Cortés con frialdad y reserva, cuando se esperaba afecto.
5. adj. Dicho de una persona: Que interviene en las cosas del gobierno y negocios del Estado. U. t. c. s.
6. adj. Denota parentesco por afinidad. Padre político (suegro) Hermano político (cuñado) Hijo político (yerno) Hija política (nuera)
7. f. Arte, doctrina u opinión referente al gobierno de los Estados.
8. f. Actividad de quienes rigen o aspiran a regir los asuntos públicos.
9. f. Actividad del ciudadano cuando interviene en los asuntos públicos

con su opinión, con su voto, o de cualquier otro modo.

10. f. Cortesía y buen modo de portarse.
11. f. Arte o traza con que se conduce un asunto o se emplean los medios para alcanzar un fin determinado.
12. f. Orientaciones o directrices que rigen la actuación de una persona o entidad en un asunto o campo determinado.

Se puede observar en estas definiciones una constante, pues tienden a definir la política como la organización, estructuración y jerarquización de la comunidad. El concepto clásico de la política (antigua Grecia) está inspirado en esta postura: es la actividad que busca gobernar la *polis*. Comprender cualquier acepción política depende de las características que asuma la interacción de tres factores: el individuo, la sociedad y el Estado. El origen de esta interdependencia se confunde con el de la humanidad cuando el hombre, animal político por naturaleza, tiene que asociarse con sus semejantes para satisfacer sus necesidades materiales y espirituales de subsistencia.

En constante y dinámico proceso de adaptación a sus necesidades y aspiraciones, el hombre ha dispuesto normas de convivencia a partir de las cuales surgió el concepto de autoridad. Lo que confiere identidad a un esquema político es el carácter de esas normas: sus principios y finalidades, su inspiración y radio de acción, el papel más o menos preponderante que en cada acontecimiento desempeñan el individuo, la sociedad o el Estado. Así, pues, la comprensión, interpretación y aplicación del pensamiento político ha de tener en cuenta la relación dinámica del individuo, la sociedad y el Estado.

Por otra parte, el problema de la teoría política no se reduce simplemente a las

definiciones filosóficas o ideológicas, ya que a estas les subyace la cuestión: *¿Desde dónde y con qué presupuestos se piensa y se hace la política?* El paradigma de los griegos instauró un modo típico de pensar y definir la política que influye hasta la alta Edad Media y que pasa por Tomás de Aquino (Castañeda, Lemus, Marín, Bojacá y Benavides, 2007).

A los filósofos griegos se debe el planteamiento sistemático de los problemas políticos, constituyéndose en modelo predominante hasta la Edad Media. La reflexión política griega se sustentó en una diversidad de ideas y controversias, especialmente acerca del problema de cuál podría ser el Estado Ideal o Mejor. Aristóteles criticó, en este sentido, las tesis políticas de su maestro Platón. También se discutió con los sofistas la naturaleza convencional de la esclavitud.

Pese al debate político propiciado por la racionalidad griega, la forma de pensar la teoría política alcanzó unos modos comunes al interior de los cuales las diferencias se suavizan. En Aristóteles, el método realista modificó la perspectiva y el modo de acceder al fenómeno político; pero en su estructura fundamental comparte con Platón los presupuestos idealistas en la concepción de la política; razón por la cual un sustrato epistemológico común unifica las diversas perspectivas filosóficas de pensar la política entre los griegos. Las características de la reflexión filosófica griega sobre la política, podrían ser:

La teoría política se construye desde el horizonte de la polis ideal. La polis no coincide con el término moderno de *Estado o ciudad*. Es entendida como la comunidad humana socializada, ámbito de realización del individuo como ciudadano. Antes que teoría, la política es una forma de vida, una dimensión básica del hombre que por naturaleza es un animal social y político. La pertenencia del

hombre a la polis es condición de su fin último: la felicidad.

La teoría política es pensada desde un horizonte metafísico cuyos presupuestos predeterminan la solución de los problemas. Platón fundamentó el Estado en el conocimiento de la *esencia de la Justicia*, ya que ésta es el principio regulador de la persona y el Estado y la garantía de un orden social jerarquizado cuya diversidad de funciones y servicios se derivan de la naturaleza de las cosas. Aristóteles consideró que *“hay algunos hombres que por naturaleza (physei) son libres y otros esclavos y que para estos la esclavitud es conveniente y justa”* (Castañeda, et al., 2007, 5), como es conveniente y justo que el alma proyecte y ordene, y los miembros del cuerpo obedezcan y realicen el trabajo correspondiente. Así pues, existe una coherencia entre el horizonte metafísico de comprensión del ser como Naturaleza (Physis) y la praxis política. El concepto de naturaleza (physis) juega un papel ideológico legitimador de la superioridad del hombre libre sobre el esclavo; aquel es lo substancial en la sociedad porque es por sí, para sí y no para otro; éste por naturaleza no se pertenece a sí mismo sino a otro, por consiguiente es lo accidental en la sociedad. Hoy en día las concepciones de seres humanos desechables y la justificación de las eliminaciones selectivas se apoyan en pensamientos metafísicos...

La teoría política es pensada en la unidad estructural entre ética y política. No se trata, como piensan algunos, que los griegos pensarán la política mezclándola con otros temas y problemas sino que la política se determina por la consecución del fin último del hombre: la felicidad (actuación del hombre de conformidad con la virtud), a cuyo esclarecimiento se orienta la reflexión ética que en Aristóteles apunta a concebir la política como el *“arte de vivir bien”* porque la vida buena (virtuosa) sólo es posible alcanzarla en la *polis*.

La teoría política es abordada como proyecto educativo: se educa para la polis. Este tipo de educación es socialmente estratificada pero es para conservar el orden social y político. Por eso, las virtudes son cívicas y se ordenan a la mayor perfección del Estado. La crisis del Estado refleja la crisis moral (Castañeda, et al., 2007).

Ahora bien, desde la perspectiva antigua o griega aparece ya plasmada la intencionalidad educativa en relación con la política, esta misma rigió las riendas de una perspectiva social entendida como un vínculo entre el proceso educativo para formar un tipo de hombre específico según la tipología social al conservar las estructuras estatales y de poder que sesgaban la posibilidad crítica y emancipadora de quienes no tenían acceso ni derecho a la educación.

Posteriormente, sobre este aspecto el sociólogo Omar Alonso Urán Arenas (1996) indica que es necesaria una formación política de los jóvenes que empiece por aprender a solucionar y negociar conflictos intergrupales y comunitarios y que, a su vez, prepare individuos para el debate público y la gestión de la ciudad, para que el joven asuma la política como el espacio de las confrontaciones y las alianzas y que, por lo tanto, demanda conocimientos objetivos de la realidad, una gran pericia y prudencia para no defender en últimas solo intereses particulares.

Por eso es necesario dinamizar el espacio de la juventud y no limitar su formación a la capacitación en la elaboración y gestión de proyectos o en la forma como debe ejercer su derecho al voto. Se necesita propiciar, a través de los modelos pedagógicos, de las prácticas pedagógicas implementadas dentro del aula de clase, el espacio para la crítica, la creatividad, la autonomía y la responsabilidad. Es más que necesario, indispensable, que los modelos pedagógicos, y en ellos implícitas las prácticas pedagógicas desarrolladas

por los docentes, a los que se sometan a los jóvenes les ayuden a pasar de una participación posible a una participación real, es decir, del potencial para influir en decisiones a la efectiva toma de decisiones, es necesario que el individuo tenga la voluntad para ejercer su ciudadanía y que la sociedad le reconozca efectivamente ese derecho, facilite espacios para ese ejercicio, informe y comunique sobre las decisiones que se deben tomar, y acuerde reglas, para que todos, independientemente de sus condiciones individuales, puedan ejercer lo más equitativamente su derecho, basados en relaciones de confianza.

Desde esta realidad planteada, en este ejercicio reflexivo se entiende el concepto 'política' desde la perspectiva teórica de la filósofa y politóloga judía Hanna Arendt, una de las autoras fundacionales que ha promovido una nueva perspectiva de la política. En efecto, cuando Arendt (2005) entiende que la política *"trata del estar juntos los unos con los otros diversos"*, parte de un hecho ineludible: la pluralidad humana. A partir de este reconocimiento, Arendt toma distancia de aquellas propuestas que intentan reducir esa pluralidad a una voluntad general o condensarla en una idea compartida del bien. Para la filósofa judía, la política surge de la relación, del *'entre'*, en donde la acción del agente revela su identidad a través de una narrativa que sólo adquiere inteligibilidad y coherencia en el conjunto de tramas y relatos en las que nos insertamos, es decir, en los espectadores de nuestras acciones. El otro se hace testigo de nuestra acción a través de la escucha de nuestras narrativas, ese otro que es pura significación y que en la filosofía de Levinas nos hace responsables y heterónomos (Gómez, 2000).

Por esta misma razón, el concepto político arendtiano tiene la necesidad de desarrollarse en el espacio público y no en un espacio reducido que se sujeta a

una autoridad individual. Es por esto, su apuesta total por una recuperación de lo público y de la política como una actividad, que constituye un fin en sí misma que tiene como contenido fundamental la acción conjunta de los ciudadanos, esto es, como expresión de la pluralidad humana. La auténtica acción política aparece como un acto de un grupo (Estrada, 2007).

Estas dos realidades presentes en el sentido político de Arendt, se disponen como la propiciación de la actividad en la que el ser humano se realiza. Por tal razón, esta filósofa judía acoge la dinámica del poder dentro del plano político como una construcción de mundo y sólo lo instauran los hombres en conjunto mediante los acuerdos entre ellos. Así lo afirma en el dictamen de estas palabras: "Sólo hay auténticos destellos de política cuando las personas se organizan para pensar y construir un mundo propio donde habitar en creativa libertad" (Estrada, 2007).

Conclusión: la incidencia política en las prácticas pedagógicas como asidero crítico-reflexivo

Cuando se está dentro de una atmósfera pedagógica, la primera acción que obedece a la razón de ser del docente es hacer un ejercicio introspectivo y reflexivo de la puesta en escena del acto educativo que se genera en cada momento del quehacer docente. Sin embargo, la realidad es que pocos docentes propician y toman el espacio para realizar este ejercicio, simplemente su afán disfrazado de responsabilidad académica niega toda posibilidad de reflexión de lo que se hace.

Por esta razón, al entrar en un diálogo o discusión se puede entrever que el quehacer pedagógico obedece a un sinnúmero de requerimientos que, en algunas ocasiones, opacan la labor educativa. Ahora bien, basta mirar el sesgo que se tiene al relacionar el término 'polí-

tica', aun siendo ésta tan polisémica, con significaciones peyorativas o partidistas que simplemente datan de la poca profundización y reflexión académica y personal que se hace en torno al tema.

Toda presunción pedagógica manifestada en un quehacer tiene una incidencia directa e indirecta sobre quienes está dirigida. El acto educativo por el que vela cada docente tiene una responsabilidad integral y, por ello, ha de verse desde esta misma perspectiva. Por tal motivo, es de vital importancia que como docentes abran los espacios suficientes de reflexión para dictaminar la calidad y el fondo del acto educativo que se imparte en cada aula de clase. Aquí se llega al punto neurálgico que, visto desde la dinámica teórica arendtiana, la política adquiere un punto de interés vital al momento de repensar el proceso educativo.

Tan vital se hace, que está intrínsecamente relacionada con el desarrollo cotidiano de las tareas y ejercicios pedagógicos implementado en el actuar educativo. Si se tiene en claro que el término 'política' hace alusión a la dinámica participativa y de construcción, en el espacio público, es decir, en un espacio abierto, receptivo y concertado, se entenderá que la carga de factores políticos contenidos en cada una de las prácticas pedagógicas docentes es muy fuerte. Se encuentran docentes que desde la misma organización de los salones ya exhiben una intencionalidad o carga política que permite la interacción o diálogo entre docente y discentes. La misma predisposición del cuerpo, el tono de voz y el desplazamiento que se hace durante el desarrollo del acto pedagógico se convierten en escenarios propicios de participación y construcción. Todo ello en relación con la *proxemia* y la *kinesia* planteada por Niño (2002) y Davis (1986) al hablar del manejo de espacios y postura del cuerpo como signos paralingüísticos en el hecho comunicativo, ya que

la educación es un acto eminentemente comunicativo.

Asimismo, es necesario dirigir una mirada reflexiva a los diferentes tipos de participación que se dan dentro del aula de clase, ya que ellos revelan también una intencionalidad e inciden directamente en el proceso formativo del discente. Una participación dirigida y restringida sesga el campo de interacción y de expresión, hace que el estudiante se someta simplemente a lo dado sin la más mínima posibilidad de recrear, reinventar o refutar el conocimiento que se transmite, imposibilita al mismo tiempo la construcción de conocimiento a partir del reconocimiento del otro desde su integridad personal. Al mismo tiempo, es indispensable valorar o ponderar el pensamiento crítico, el derecho al disenso y la posibilidad de la equivocación. Docentes que se dedican simplemente a establecer parámetros y estructuras que pasan por encima del hombre mismo, son docentes que castran el futuro pensamiento racional e integrador de nuevas perspectivas y posibilidades solucionadoras de problemas sociales.

Cuando se entienda que la política se hace desde la participación y desde el espacio propicio o público, como lo entendía Arendt, se construirán verdaderamente cimientos de responsabilidad democrática y social, y las prácticas docentes ejercidas desde este asidero o cimiento, tendrán una incidencia positiva y generadora en donde se hará efectivo y real el objetivo educativo integrador de todos los claustros universitarios, haciendo del acto pedagógico una herramienta enriquecedora e integradora. Sólo así, esta nación podrá redimensionar, renombrar y resignificar la palabra 'política' diluida actualmente en intereses depredadores, privativos y deshumanizadores de quienes se hacen llamar políticos.

La realidad formativa hermana las realidades de la praxis pedagógica que

los docentes imparten y el objetivo de una educación que otorgue un hombre formado íntegra y verdaderamente. Es el momento propicio de hacer un alto en el camino para realizar un ejercicio introspectivo, reflexivo y crítico de las prácticas pedagógicas que se dan dentro de todas las instituciones de educación superior y se articulen con este sentido político plasmado en este artículo reflexivo para que la incidencia de estas prácticas otorguen caminos de ascensión humana, como lo decía el Aquinate, en el proyecto de formar hombres que respondan verdaderamente a los avatares actuales que se dan en esta sociedad colombiana.

Referencias

- Akyeampong, D. (1998). *La Educación Superior y la Investigación: Desafíos y Oportunidades*. Recuperado el 24 de mayo de 2012, de www.unesdoc.unesco.org/images/0011/001136/113608so.pdf
- Araujo, A. (2005). *La pedagogía de la liberación en Paulo Freire*. Barcelona: Editorial GRAO.
- Arendt, H. (2003). *La condición humana*. Barcelona: Paidós.
- Arendt, H. (2005). *¿Qué es la Política?* Barcelona: Paidós.
- Becker, C., Maag, N., y Schneider, A. (Productores) & Gansel, D. (Director). (2008). *La Ola (Die Welle)* [Película]. Alemania.
- Beltrán, H., Duarte, C., Henao, L. M., Londoño, P., Martá, J. F., Pongutá, F., & Vallejo, R. D. (2007). *Portafolio del aprendizaje: Campo pedagógico de Formación y Educación*. Bogotá, D.C.: USTA.
- Bertel, A. (2011). *Diplomado en Docencia Universitaria. Módulo de Universitología*. Tunja: USTA.
- Beuchot, M. (2010). *Hereméutica analógica, educación y filosofía*. Bogotá, D.C.: USTA.
- Briones, G. (1998). *La Investigación Social y Educativa*. Bogotá, D.C.: Convenio Andrés Bello.
- Briones, G. (2006). *Teorías de las Ciencias Sociales y de la Educación*. México, D.F.: Editorial Trillas S.A.
- Castañeda, O., Lemus, E., Marín, J., Bojacá, J., & Benavides, G. (2007). *Módulo (Portafolio) de aprendizaje. Pensamiento político y económico antiguo y medieval*. Bogotá, D.C.: USTA.
- Castro, J. (2004). *Historia de la Educación y la Pedagogía. Una mirada a la configuración de un campo del saber*. Bogotá, D.C.: Sociedad Colombiana de Pedagogía.
- Cerdá, H. (2011). *Los elementos de la investigación*. Bogotá, D.C.: Editorial Magisterio.
- Coraggio, J. (1998). Investigación educativa y decisión política. El caso del Banco Mundial en América Latina. *Perfiles Educativos*, 10(79), 43-57. Recuperado de http://www.fceia.unr.edu.ar/inicio/images/PDF/Inv_educativa.pdf
- Davis, F. (1986). *La comunicación no verbal*. Madrid: Alianza Editorial S.A.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra en tesoro (Compendio)*. París: UNESCO.
- De Zubiría, J. (2006). *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante* (2 ed.). Bogotá, D.C.: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Doyle, W. (1985). La investigación sobre el contexto del aula: hacia un conocimiento básico para la práctica y la política de formación del profesorado. *Revista de Educación*, 1(277), 29-42. Recuperado de <http://www.doredin.mec.es/documentos/00820073003363.pdf>
- Duarte, C., Henao, L., & Pita, B. (2006). *Modelos Pedagógicos. Portafolio del aprendizaje campo pedagógico*. Bogotá, D.C.: USTA.
- Estrada, M. (2007). Política en Hannah Arendt. *Estudios Sociales. Nueva Época*, 1(2), 137-158. Recuperado de http://www.publicaciones.cucsh.udg.mx/period/estsoc/pdf/estsoc07_2/estsoc07_2_137-358.pdf
- Flórez, R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá, D.C.: McGraw-Hill.
- Flórez, R., & BATISTA, E. (1982). *El pensamiento pedagógico de los maestros de Medellín*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Foucault, M. (2011). *El sujeto y el poder*. Recuperado el 18 de noviembre de 2011, de <http://www.philosophia.cl/biblioteca/foucault.htm>
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México, D.F.: Siglo XXI Editores, S.A.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México, D.F.: Siglo XXI Editores, S.A.
- Goetz, J.P., & Le Compte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata, S.A.
- Gómez, J. (2000). *Las tribulaciones de la política*. Bogotá, D.C.: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Habermas, J. (2009). *La lógica de las ciencias sociales* (4ª ed.). Madrid: Tecnos.
- Hernández, A. (1997). *Las ideas políticas en la historia*. Bogotá, D.C.: Universidad Externado de Colombia.
- Herrera, J. (2009). *La comprensión de lo social. Horizonte hermenéutico de las ciencias sociales*. Bogotá, D.C.: CINDE.
- Lanfrancesco, G. (2003). *La Investigación en Educación y Pedagogía*. Bogotá, D.C.: Magisterio.
- López, G. (2011). *Apuntes sobre la pedagogía crítica y el IESALC/UNESCO, y la universidad colombiana en el marco de la revolución educativa entre el 2005 - 2010*. Florida: Atlantic International University.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós.
- Mouffe, C. (1999). *El retorno de lo político*. Barcelona: Paidós.
- Mouffe, C. (2007). *En torno a lo político*. México, D.F.: Fondo de cultura económica.
- Niño, V. (2002). *Semiótica y Lingüística aplicadas al español*. Bogotá, D.C.: ECOE Ediciones.
- Nussbaum, M. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- Ocampo, J. (1998). *Colombia en sus ideas*. Bogotá, D.C.: Talleres Gráficos de la Universidad Central.
- Olarte, V. (2007). *La educación superior en Colombia y sus perspectivas en la globalización*. Quaestiones Disputatae. Tunja: USTA, 1, pp. 61-69.
- Orozco, L. (2008). *Responsabilidad del docente en la formación integral*. Bogotá, D.C.: USTA.
- Porlán, R. (1994). *Constructivismo y Escuela*. Barcelona: Editorial Diada.
- Quesada, F. (2006). *Introducción a la Ciencia Política*. Lima: Grijley.

- Rodríguez, E., & Díaz, P. (2011). *Modelo Educativo Pedagógico*. Tunja: USTA.
- Rodríguez, G., Gil, J., & García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sacristán, J. G. (1994). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. 4 ed. Madrid: Ediciones Morata, S.L.
- Santamaría, S., Quintana, M., Milazzo, L., & Martins, E. (2011). *Historia de la Educación y de la Pedagogía*. Recuperado el 1 de noviembre de 2011, de <http://www.monografias.com/trabajos11/hispeda/hispeda.shtml>
- Savater, F. (1998). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Sotelo, A., & Numpaque, G. (2008). *Variaciones Socio-semánticas del Término Política en un Grupo de Jóvenes Universitarios*. Tesis para optar al título de Magíster en Lingüística, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), Tunja, Boyacá.
- Sotelo, A. (2008). Los jóvenes y el desencanto político. *Quaestiones Disputatae*, 2 (2), 75 – 88.
- Sotelo, A. (2009). El concepto 'política' en un grupo de jóvenes universitarios. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 1 (14), 159 – 182.
- Urán, O. A. (1996). *La ciudad de los jóvenes*. Medellín: Instituto popular de capacitación.
- Villalobos, E. (2002). *Didáctica integrativa y el proceso de aprendizaje*. México, D.F.: Editorial Trillas, S.A.
- Weir, P., (Director) & Schulman, T. (Guionista). (2008). *La Sociedad de los Poetas Muertos (Dead Poets Society)* [Película]. Estados Unidos.
- Zuluaga, O. (2003). *Pedagogía y epistemología. Prólogo mirar la infancia: Pedagogía, moral, modernidad*. Bogotá, D.C.: Magisterio.