

RUPTURA EPISTÉMICA EN LA PRAXIS PEDAGÓGICA

Epistemic rupture in the pedagogical praxis

XAVIER MERCHÁN ARÍZAGA *

xmerchan@ups.edu.ec / Universidad Politécnica Salesiana /
Unidad Educativa San Francisco de Sales Cuenca

Resumen

El presente artículo aborda de forma progresiva el problema de la teoría y la práctica educativa, evidenciado una ruptura epistémica dentro de la praxis pedagógica. Inicia por definir lo que es la epistemología, lo que es la pedagogía, lo que es el saber pedagógico; para preguntarse sobre la coherencia entre la teoría y la puesta en práctica de la misma. El documento culmina con una crítica a la propuesta pedagógica ecuatoriana.

Palabras clave

Epistemología, pedagogía, praxis en el aula, propuesta pedagógica, saber pedagógico.

Abstract

This article progressively deals with the problem of theory and educational practice, pointing out an epistemic rupture in educational practice. It starts by defining what epistemology, pedagogy, and pedagogical knowledge is; to ask itself about the coherence between theory and the implementation of it.

The document ends by criticizing the Ecuadorian pedagogical proposal.

Keywords

Epistemology, pedagogy, classroom practice, pedagogical proposal, pedagogical knowledge.

Forma sugerida de citar: MERCHÁN ARÍZAGA, Xavier, 2013. "Ruptura epistémica en la praxis pedagógica". En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 14. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.

* Licenciado en Ciencias de la Educación, Magíster en Desarrollo Local y Doctorando en Pedagogía en la Universidad de la Habana, Cuba. Es fundador y Rector de la Unidad Educativa San Francisco de Sales, de Cuenca. Director del Instituto de Pastoral, Coordinador del Área Académica Razón y Fe y docente de la UPS-Cuenca.

A manera de introducción

Frente a la gran variedad de propuestas pedagógicas que ofrecen soluciones a los problemas educativos y que contrastan con la praxis generalizada, donde se dice en el discurso y los PEI asumir una nueva teoría educativa, pero que al momento de ser constatada en el aula, evidencia que no se ha dejado el tradicionalismo educativo del memorismo y el conductismo.

Frente a esto se hace fundamental confrontar las ilusiones teóricas de las diversas propuestas educativas y sus fundamentos epistemológicos con la práctica en el aula; misma que no permiten un real cambio del sistema educativo.

La siguiente propuesta nace de este deseo de encontrar la ruptura epistémica del discurso educativo y la praxis, planteándonos una serie de interrogantes problémicas.

Iniciamos, entonces, aproximándonos al término “epistemología”, luego trataremos de responder a la pregunta ¿qué es la pedagogía y qué es el saber pedagógico?, para luego abordar el hecho de si existe coherencia entre las propuestas pedagógicas y la praxis en el aula; terminando con un análisis del caso ecuatoriano y la propuesta pedagógica y didáctica para la reforma curricular ecuatoriana.

156



Aproximaciones al concepto epistemología

Cuando se escucha la palabra “epistemología”, la generalidad de las personas visualizan las teorías del conocimiento, relacionan el problema de la interacción del sujeto cognoscente con el objeto cognoscible; tratando de dar respuestas al problema del conocimiento.

Es importante resaltar que la controversia generada por el empirismo y el racionalismo sobre la validez del conocimiento marcará el desarrollo de la epistemología. El empirismo en relación al conocimiento sostiene que la única causa del conocimiento humano es la experiencia, bajo tal supuesto el espíritu humano, por naturaleza, está desprovisto de todo conocimiento, por lo tanto, no existe ningún tipo de conocimiento innato. Una de las corrientes filosóficas procedentes del empirismo que destaca por su importancia, es el Positivismo (y el Positivismo Lógico), que indica que la ciencia es el conocimiento de los hechos, de los sucesos observables y medibles. El empirismo y el positivismo tienen sus principales representantes en Bacon, Locke, Hume, Berkeley, Comte y el Círculo de Viena. (Martinez, 2006)

Para el Racionalismo el conocimiento tiene su origen en la razón, ella es fuente de veracidad de lo conocido; afirma que un conocimiento

sólo es realmente tal, cuando posee necesidad lógica y validez universal. En tal sentido se afirma que la razón es capaz de captar principios evidentes y deduce a otras verdades. Se afirma que existen ideas innatas, es decir que nacemos con ciertos contenidos, estructuras que son comunes en todos los hombres. El racionalismo tiene sus principales exponentes en Platón, Descartes, Spinoza, Leibnitz y Popper (Martínez, 2006).

Los aportes que marcan el camino del desarrollo científico son las propuestas de Kant y Descartes, proponiendo que el conocimiento se desarrolla en un proceso lógico, que estructura un método racional que evidencia el conocimiento del objeto de estudio.

Ya en el campo de la epistemología, Popper propone que son tres los elementos que definen el estatuto de la epistemología:

- 1) Un marcado interés por la validez del conocimiento, incorporando el estudio de la forma cómo el sujeto adquiere dicho conocimiento, mismo que es la condición de su validez.
- 2) Un marcado desinterés hacia el sujeto del conocimiento (sujeto cognoscente), considerando a la ciencia solo en cuanto lenguaje lógico estudiado desde un punto de vista objetivo; con lo que Popper limita la epistemología al tratado de los enunciados de la ciencia, a la justificación de su validez y sus relaciones lógicas; dejando de lado los otros elementos que generan el desarrollo del conocimiento.
- 3) Definir a la epistemología como aquella que posee sobre todo un carácter lógico-metodológico, es decir, normativo y filosófico.

Piaget en cambio caracteriza el tema epistemológico por principios opuestos a los de Popper, planteando que, el interés de la epistemología es la validez del conocimiento, y las condiciones de acceso al conocimiento válido.

Piaget mira con interés al sujeto que adquiere el conocimiento (sujeto cognoscente), pues este no es irrelevante para la epistemología; dando menos relevancia al objeto que se puede conocer (objeto cognoscible); enfatizando que la epistemología debe ocuparse de los inicios de los enunciados científicos y los múltiples aspectos de la ciencia que trascienden la dimensión estrictamente lingüística y lógico-formal.

Si asumimos en este momento que la epistemología debe encontrar un equilibrio entre determinar los procesos y resultados del sujeto del conocimiento, debe también diferenciar adecuadamente el estatuto epistemológico que logra validar el conocimiento generado frente al ob-

jeto cognoscible, desde sus elementos lógico-lingüístico, empírico-racional. Así, en este momento, es clave decir que al plantearnos la ruptura epistemológica en la praxis pedagógica, queremos evidenciar cómo las teorías educativas, por más complejas o completas que parezcan al definirse en su estructura lógico-lingüístico, con bases científicos-racionales; fracasan en el momento de la praxis en el aula, si no existe un verdadero cambio en la estructura educativa y en las convicciones del docente; que permiten complementar los fundamentos teóricos con la experiencia cotidiana, que se fecunda en los contextos donde desea habitar.

Aproximación al concepto de pedagogía

158



Si nos remitimos al desarrollo del término, desde su origen etimológico, debemos retroceder en el tiempo y ubicarnos en el antiguo mundo griego, para quienes la palabra **pedagogía** (*paidagogós*) describía las funciones de un esclavo encargado de llevar-conducir al niño hacia el gimnasio.¹ El *paidagogós* como término se construye de dos voces: *paidos* que significa “niño” y *gogía* “conducir” o “llevar”. Sin embargo, el acto educativo no inicia con la concepción de este término, inicia con el mismo ser humano y su capacidad de aprender, de abstraer de la realidad conceptos básicos e irlos ligando, proceso que trata de manera especial la epistemología.

La pedagogía nace desde el concepto de educación, por lo que entender el proceso que ha seguido la educación es iniciar a comprender con profundidad el ser de la pedagogía.

En un artículo anterior de esta revista he propuesto una visión de la evolución de la educación en la historia, observándose que el aprendizaje del hombre se remonta hasta los primeros protohomínidos, pues la capacidad de abstracción y comprensión de la realidad de la naturaleza va complejizándose conforme los homínidos van acercándose al *homo sapiens sapeiens*, el humano que sabe que sabe. Sin embargo, aunque la educación estuvo siempre presente como procesos de aprendizaje y enseñanza de los seres humanos para sobrevivir y mantenerse como grupo, se registran como sistemas de educación formales a aquellos que tenían dos características comunes: enseñaban religión y mantenían las tradiciones de los pueblos.

En el antiguo Egipto, las escuelas del templo enseñaban no solo religión, sino también los principios de la escritura, ciencias, matemáticas y arquitectura. De forma semejante, en la India, la mayor parte de la educación estaba en las manos de los sacerdotes. La India fue la fuente del budismo, doctrina que se enseñaba en las instituciones a los escolares chinos y que se extendió por los países del lejano Oriente. La educación

en la antigua China se centraba en la filosofía, la poesía y la religión, de acuerdo con las enseñanzas de Confucio, Lao-Tse y otros filósofos (Casanova, 1991). Los métodos de entrenamiento físico que predominaron en Persia y fueron ensalzados por varios escritores griegos, llegaron a convertirse en el modelo de los sistemas de educación de la antigua Grecia, que valoraban tanto la gimnasia como las matemáticas y la música (Merchán Arízaga, 2011).

Redden y Ryan definen al acto educativo como la influencia deliberada y sistemática ejercida por la persona madura sobre la inmadura, por medio de la introducción, la disciplina y el desarrollo armónico de todas las facultades: físicas, sociales, intelectuales, morales, estéticas y espirituales del ser humano, de acuerdo con la jerarquía esencial de las mismas, para la utilidad individual y social, dirigida hacia la unión del educando con su fin último trascendente (Merchán Arízaga, 2011).

Desde estos elementos que nos proporciona el término “educar”, retornamos al significado mismo de pedagogía, palabra que se retoma en la Modernidad, cuando las discusiones sobre cómo el ser humano aprende y llega al conocimiento real, refrescan las viejas discusiones epistemológicas en este campo del saber. Es en esta época en la que podemos reconocer la estrecha relación entre epistemología y educación, pues ambas se preocupan por el campo del saber, de la relación sujeto cognoscente y objeto cognoscible, y encuentran un mismo punto común: ¿cómo aprende el ser humano?, ¿cómo saber si ese aprendizaje es verdadero?

El racionalismo propuesto por Descartes y Kant guiará el proceso del conocimiento a la duda y la comprobación racional, mientras que el pragmatismo estrechamente vinculado al empirismo impulsará el acto educativo y el saber verdadero hacia la docta experiencia. Sin embargo, el desarrollo de la ciencia marcará el camino del saber y de la educación por el método científico.

Dentro de este proceso, la pedagogía se ve definida como tradicional, moderna y contemporánea; ello por sus características.

La pedagogía contemporánea nace en Francia durante los siglos XVII y XVIII, caracterizada por la presencia de los Jesuitas en las instituciones escolares. Se divide la educación de los adultos de la de los niños, estructurándose un estilo especial para cada grupo etario. Será en el siglo XIX que se fortalece la idea de una pedagogía general, que será la que guíe el camino de la reflexión del acto educativo y las relaciones entre docente-estudiante.

Con Dewey surge en el continente americano las primeras ideas del pragmatismo y del funcionalismo; afirmando que la validez del pensamiento se verifica en la acción; encaminando el acto educativo a saber hacer, y al saber ser.

En el siglo XX, a partir de los 50, aparecen varias corrientes que tratan de recuperar el sentido de la educación como el acto de “llegar a ser”, como el camino a la libertad, como el proceso de buscar la igualdad humana. Las teorías pedagógicas ilusionadas en mejorar estos procesos proponen varios caminos: partir de la experiencia, aprender haciendo, potenciar la racionalidad, la criticidad, poner al estudiante como centro del proceso y como gestor de su propio conocimiento, etc. Sin embargo, por encima de las propuestas de la educación formal y sus cambios pedagógicos, estos no han logrado llevar a las personas a la felicidad o a su realización.

La pedagogía, al igual que otros campos del conocimiento, tratará de validarse como ciencia asumiendo las características de las ciencias positivas, construyendo hipótesis, impulsando su comprobación en el campo de la vida educativa (lugar visto como laboratorio). Desde entonces, la educación ha colocado sus ojos no en las grandes teorías educativas, sino en procesos centrados en el acto educativo relacionado con los contextos sociales, los problemas del aprendizaje y las experiencias narradas en distintos laboratorios, muchas veces llamados “colegios experimentales”.

En este punto podemos determinar que la educación y la pedagogía se relacionan íntimamente, pero son términos distintos que encierran elementos diversos. La pedagogía centra su atención en los procesos de enseñanza-aprendizaje, tratando de facilitar el camino del aprendizaje del individuo. La pedagogía se define en la actualidad como el conjunto de **los saberes** que están orientados hacia el acto educativo, una ciencia aplicada con características psicosociales que tiene la praxis educativa como principal interés de estudio.

¿Qué es el saber pedagógico?

Vladimir Zapata, al tratar sobre el recorrido del saber pedagógico, recoge el problema generado por el furor marxista en la versión alimentada por Althusser, Balibar y las propuestas del trotskismo, para interpretar la realidad socioeducativa, subrayando y enfatizando su carácter práctico, transformador y teórico (Zapata, 2003). Reconoce a los pedagogos clásicos como Vives, Amós, Rousseau, Herbat, Pstalozzi y Claperede, quienes proponen un fundamento filosófico suficientemente fuerte para las elaboraciones de los pensamientos pedagógicos (Zapata, 2003).

Foucault, en *La arqueología del saber*, menciona el deseo de la reconstrucción de la pedagogía no solo inscrita en el campo de facilitar el proceso educativo desde la sociología o la histórica del proceso educativo, desde una visión mecanicista; sino como la herramienta esencial para

el desarrollo del individuo en el campo de sus realidades personales y sociales.

La pedagogía desde aquí no es vista como una ciencia de carácter pragmático y mecanicista, sino como un saber, pues su discurso alcanza el estatuto de ciencia con sus elementos constitutivos, a saber: el objeto con su correspondiente método y los conceptos (Zuluaga, 1999). Así, el saber pedagógico toca al docente, como ser capaz de comprender la diversidad de formas de aprender, aterrizando las teorías a la práctica educativa, donde cada individuo se mira y es mirado en sus diversas realidades, con capacidad de transformarlas en el proceso de su aprendizaje y el camino al saber y al ser, como aprendiente o docente.

¿Existe coherencia entre las propuestas pedagógicas y la praxis en el aula?

161



Como se explicita en los párrafos anteriores, a mediados del siglo pasado se planteó una serie de corrientes pedagógicas que exponen nuevas formas de concebir el sistema educativo y la praxis en el aula. Se fortaleció la crítica a la educación tradicional, tachándola de memorista, conductista, centrada totalmente en el profesor y los contenidos. Dicha crítica generalizada a la educación tradicional llegó a desprestigiarla hasta el límite de desconocer sus aportes al mundo contemporáneo, tratando de proponer enfáticamente las nuevas teorías como soluciones al conflicto presentado. Sin embargo, en su mayoría, las ilusiones creadas por los ofrecimientos teóricos se vieron desencantadas por la tendencia generalizada de mantener el mismo estilo de praxis educativa. Así, es pertinente hacer una serie de cuestionamientos reales a las nuevas propuestas, con el fin de redescubrir el fundamento mismo del hecho educativo y pedagógico como un saber no especulativo, sino estricto.

El conocimiento humano es fruto de un proceso evolutivo y dialéctico, donde el presente no es fruto de la genialidad de pensadores o filósofos actuales, sino del devenir mismo de la historia y la capacidad humana de aprender y transformar la naturaleza. Sin embargo, varias teorías pedagógicas tratan de desconocer que sus aportes son fruto de ese proceso mismo de superación del saber pedagógico, donde cada uno de quienes hemos sido educados en el sistema tradicional hemos sido un aporte para dicho desarrollo social.

Es cierto que los contextos cambian y las nuevas realidades exigen un proceso educativo en constante renovación, pero no como un borrón y cuenta nueva, sino una evolución de la conciencia de cambio y la necesidad de generar procesos dinámicos y acertados. ¿No nos hemos creado

la ilusión de que el cambio teórico de una propuesta educativa provocará avances en la praxis pedagógica y mejorará la situación social? No es nueva la idea de que las instituciones educativas, siguiendo las líneas tradicionales, aportan a mantener el *estatus quo*, debemos ser conscientes de que la praxis educativa ha ido acoplándose a las épocas y los cambios ideológicos que guían la sociedad del momento. De este modo, Aldous Huxley mira a la educación formal de la modernidad como una gran fábrica donde el niño ingresa para aprender, para formarse y luego de todo el proceso de casi 16 años de preparación, la persona egresa con un título que certifica que es apto para ser un instrumento productivo de la sociedad, comparando a este nuevo sujeto con un engranaje de repuesto que sustituye a quienes se han de jubilar (Merchán, 2011).

Para graficar esta idea hay que compartir la experiencia que se tuvo en un encuentro de rectores de la Zona 6, al abordar el ideario de cada institución, su filosofía, sus objetivos y sus proyectos. La mayoría de participantes exponían con orgullo la filosofía institucional, basada en procesos constructivistas y desarrollo del pensamiento crítico. Sin embargo, al ir profundizando en la praxis educativa, se llegó a la penosa conclusión –declarada por los más de 15 rectores– de que estos elementos habían sido desarrollados para cumplir con las exigencias de la ley, mas no por la necesidad institucional generada por una comunidad educativa con un fuerte fundamento epistémico en el área pedagógica. Así, en la práctica real del aula se mantenía el mismo ritmo propuesto por el sistema tradicional.

Crear que al dotar de tecnología de punta al sistema educativo se lograría la excelencia, descuidando la formación humana, es una ilusión. A este respecto, educadores y educandos deben advertir que el binomio ciencia y tecnología no puede seguir siendo sinónimo de progreso, libertad, bienestar y calidad de la vida. La ciencia, reducido a esta dimensión, aparece como desligada de los valores (*value-free*) y de los derechos humanos, entendidos como derechos del individuo y de los conjuntos sociales y políticos. La tenaza “ciencia y tecnología” ignora valores, deberes y derechos, y es a la educación a la que le corresponde trazar los caminos de la superación (Borrero, 2002).

Estas preguntas y reflexiones dibujan con bastante claridad que las propuestas pedagógicas no logran realmente cambios en la praxis tradicional ni cumplen los ofrecimientos de generar procesos de justicia y cambio social. Contrariamente a las ilusiones propuestas, no es ajeno mirar las noticias, leer los periódicos, escuchar en las calles sobre las diversas crisis que enfrentamos o la desesperanza frente a una sociedad convulsionada. El cambio social no sucederá con el simple discurso de una teoría pedagógica, requiere una serie de cambios en la estructura social, donde

la ideología dominante no sea generadora de procesos deshumanizantes y cosificadores. Un cambio educativo requiere también un cambio en las políticas educativas en las estructuras institucionales que rompen el clima de familiaridad, cercanía y apertura, dentro de un marco de respeto. El cambio requiere una acción sobre la educación informal generada por estereotipos que provocan en los estudiantes impulsos consumistas, así como ideas relativistas. El cambio exige un currículo abierto que responda a los contextos y necesidades de las personas.

Sombras y luces que rompen la posibilidad epistémica en la propuesta pedagógica ecuatoriana

Luego de esta aproximación al mundo de la pedagogía y a la epistemología, es pertinente presentar una visión sobre la propuesta pedagógica para la reforma curricular ecuatoriana. Debe decirse que, en principio, tratar este tema provoca mucho recelo y hay que enfocarlo de manera que nos muestre las ilusiones pedagógicas de las teorías educativas de la reforma curricular ecuatoriana; sin embargo, es apasionante buscar estas fisuras que hacen frágil nuestro sistema.

163



Propuesta pedagógica para la educación ecuatoriana²

La propuesta pedagógica ecuatoriana, desde el curso Sí-profe de pedagogía y didáctica, así como desde las declaraciones de las autoridades ministeriales en los espacios públicos, centra su mirada en las siguientes bases:

1. Pasar de un sistema educativo centrado en la enseñanza a un sistema centrado en el aprendizaje, donde el saber no es propiedad del docente, sino un proceso de construcción del mismo estudiante, sujeto y protagonista principal en su proceso educativo. Para ello, se explicita como punto de partida una comparación entre cómo uno aprende de forma natural un oficio o una actividad no escolar que se la hace bien, y que no se la deja de hacer, frente a la forma tradicional de aprender, donde los contenidos teóricos tienen poca aplicabilidad para el estudiante en su vida cotidiana.
2. Mantener la actitud propuesta por Perkins (2005) de preguntarnos: ¿qué vale la pena aprender?, ¿cuál es la mejor manera de aprenderlo?, ¿con qué lograrlo? Buscando que este aprendizaje no sea simplemente conceptual, sino aplicado. Para este caso se

propone como ejemplo el de patinaje, donde no es suficiente decir lo que sé sobre patinaje, sino patinar y decir con ello que sí se sabe patinar.

3. La educación debe impulsar actores sociales que busquen y aporten al buen vivir, para lo cual es necesario impulsar el pensamiento crítico, la incursión social, la comprensión de contextos y la actitud propositiva en la resolución de problemas. Se cita a Dewey, Montessori y Freire como presupuestos de que la educación tiene un carácter intencional y correlacionado con el sistema que lo sustenta. Dewey (González, 2007) delinea la pedagogía progresista en un contexto estadounidense, que le permitió plantear una reforma social y educativa comprendida como una empresa colectiva y no individual (Geneyro, 1991). Para Dewey³ el acto educativo debe distinguir entre un pragmatismo ético –según el cual el bien se identifica con lo útil– y el pragmatismo epistemológico –que concibe la verdad como equivalente al éxito de las teorías (González, 2007). Dewey asigna tres funciones a la educación: 1) el desarrollo personal, 2) el favorecimiento de la igualdad de oportunidades y 3) la integración ocupacional y laboral en el entramado económico. En la propuesta de Montessori (Pla *et al.*, 2007) se rescata la centralidad de un ambiente de aprendizaje seguro, estructurado y ordenado, basado en el profundo respeto a los estudiantes y en el amor docente como motor de crecimiento y desarrollo infantil. Se expresa tácitamente que debe comenzarse por proveer las necesidades del niño, disponiendo un ambiente adaptado a su personalidad, lo que ayuda a su desenvolvimiento; lo que no sucede en los ambientes complicados de la sociedad y menos en los refugios y prisiones a las que se llama escuelas. Montessori plantea como objetivo de su pedagogía, preparar a los niños para ser libres de sentir, pensar, decidir, elegir y actuar. Freire (Fernández, 2007), de su experiencia en las barriadas pobres de Brasil, en el campo educativo de los adultos, extrae algunos elementos que dibujan una educación liberadora, desde la ruptura de la pedagogía del oprimido. Así, el acto educativo al igual que la política debe fundamentarse en la conciencia de lo cotidiano, con procesos horizontales, y responder a la emergencia sociopolítica del pueblo, dotándole de herramientas para participar en la vida pública.

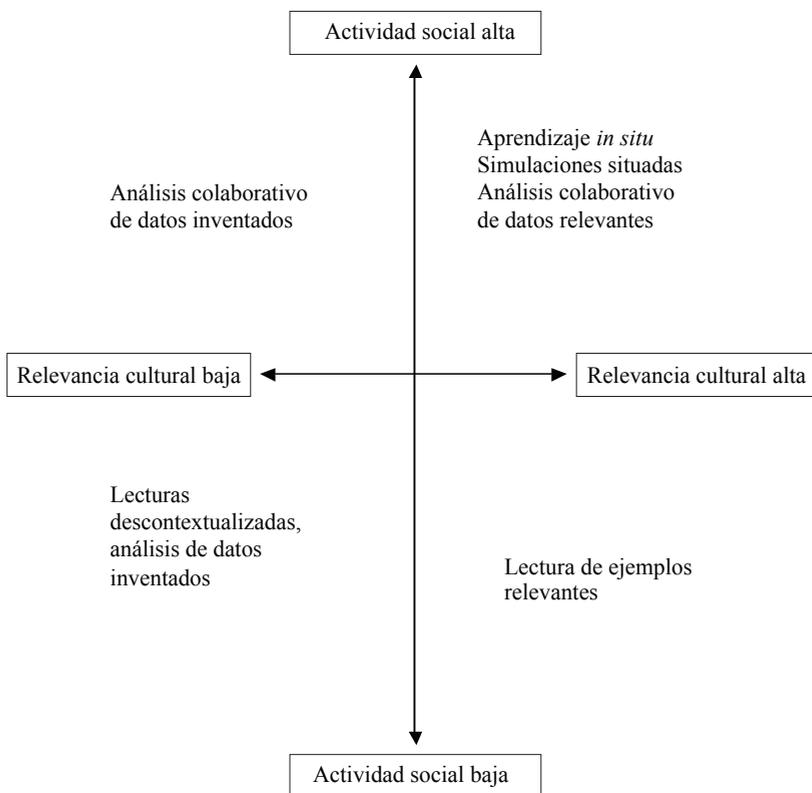
4. La construcción del conocimiento, donde el constructivismo nutre al sistema pedagógico, dando la centralidad del proceso de aprendizaje al sujeto y actor: el estudiante. Teniendo como coprotagonista el docente y la sociedad. Carretero (2009) propone que el problema de las propuestas educativas occidentales son la ruptura de procesos de aprendizaje, pues en casi todas las escuelas de educación inicial se despierta el interés de estudiante por aprender, pues la multiplicidad de actividades lúdicas y recreativas aprovechan las habilidades lingüísticas y cognitivas de manera informal y adecuada, generando espontaneidad en el proceso de aprendizaje. Sin embargo, en la educación media y superior los contenidos formales, académicos y teóricos generan la pérdida de interés en los estudiantes. Cuando se plantea el constructivismo no como una sola teoría, sino como el encontrarse y estructurarse de varias teorías psicológicas, pedagógicas y sociales, deben disgregarse los siguientes elementos centrales:

- Partir del nivel de desarrollo psicosocial de los alumnos (Piaget)
- Tener en cuenta sus intereses y condiciones personales en la construcción social (Vigotsky)
- Desarrollar las inteligencias en la persona (Gardner)
- Procurar que los estudiantes modifiquen sus esquemas de conocimiento
- Establecer relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimiento ya existentes
- Asegurar la construcción de aprendizajes significativos-aplicados a los contextos

Para todo esto, Díaz propone el siguiente esquema de cognición situada y el aprendizaje significativo:

Figura 1

Cognición situada y aprendizaje significativo



Fuente: Sí-profe, Díaz Frida

5. El desarrollo de destrezas donde el fin es lograr desempeños auténticos, mismos que se sintetizan en saber hacer en contexto. En este sentido, se propone educar en la vida, desde la vida y para la vida. Se plantea que el aprendizaje escolar ocurra en y para contextos que trasciendan el medio escolar. Brown (1989) propone que un desempeño auténtico no puede lograrse si está desligado del contexto en el que ocurre: la cognición es situada. Ausubel (1968, en Ordóñez, 2011) y Lave (1997) acentúan la idea de que el desempeño auténtico se da en quien realiza el acto del saber, pues es en la experiencia real donde comprende los problemas, los resuelve como algo cotidiano.

Inquietudes sobre la ruptura epistémica en la praxis pedagógica ecuatoriana

Una vez que se han propuesto los elementos que marcan el camino educativo ecuatoriano, desde una construcción epistémica teórica de lo que se desea, surgen una serie de cuestionamientos frente a la praxis de la misma. ¿Se puede hablar de la centralidad del estudiante en el proceso de aprendizaje, si la estructura educativa lo sujeta y encasilla en currículos cerrados, propuestas evaluativas prediseñadas, estructuras que no le permiten ser como es y termina siendo como se desea que sea?, ¿el estudiante puede preguntarse si vale la pena o no aprender lo que la escuela le propone, definir la mejor manera de aprender y los recursos con los que se facilitan este proceso, si todo está determinado, cronometrado en las planificaciones y políticas institucionales?, ¿se forman actores sociales, conscientes y críticos de las realidades que le rodean, si en la práctica educativa el aula es el laboratorio de aprendizaje, centrado en los contenidos y discursos aún memorísticos y no se aprende en la vivencia en los contextos reales?, ¿es viable el constructivismo y el logro de aprendizajes significativos, en aulas con cincuenta estudiantes, con docentes que planifican por bloques curriculares pero su énfasis está en los contenidos y no en los desempeños auténticos?, ¿podemos lograr desempeños auténticos cuando aún la teoría domina el campo educativo; cuando las simulaciones, el contacto con los contextos son ilusiones y no realidades; cuando los exámenes no miden los desempeños auténticos, sino los conocimientos teóricos, memorizados?, ¿se pueden realizar cambios estructurales en el sistema educativo tradicional, con los supuestos teóricos proporcionados por la propuesta pedagógica de la reforma, con estructuras viejas, con imposiciones metodológicas, exigencias desestructuradas que buscan más el control que el impulso real de una educación autónoma y crítica?

Aunque las teorías propuestas nos muestran un camino de luces, existen una serie de sombras mientras el proceso se va delineando por imposición, antes que por comprensión real de los docentes.

A manera de conclusión

En el campo del saber, donde la epistemología ha buscado la veracidad del conocimiento, fundamentando los procesos, la pedagogía ha encontrado una ruptura epistémica, pues aunque delimita los conceptos fundantes no logra sostener los medios y herramientas para generar los procesos requeridos.

Los saberes pedagógicos se han quedado en meros conocimientos teóricos, muchos de los cuales nunca se aplicarán o se aplicarán parcialmente. Los currículos cerrados siguen marcando el rumbo, quitando la posibilidad de generar procesos donde se responda a las necesidades de la persona y se potencie sus inteligencias, se trabaje en contextos, se logren desempeños auténticos y se encuentren aprendizajes significativos.

Los saberes de los estudiantes son frágiles, limitados a lo que el centro educativo les proporciona, sus actitudes son de espera, de conformismo. No se ha despertado el deseo de investigar, de vincularse con la sociedad, de implicarse en la política y generar nuevos espacios de desarrollo.

Las luces que nos proponen las teorías pedagógicas para la educación ecuatoriana encuentran sombras al momento de aplicarlas; sombras dibujadas por la realidad política, cultural y estructural de las instituciones educativas. Es así que podemos afirmar que la construcción epistemológica de los conceptos pedagógicos se rompe en la aplicación de sus ideales; siendo aquí donde debemos urgir un cambio estructural de las propuestas y su praxis, exigiéndonos currículos realmente flexible, una institucionalidad no cosificante, lejana a la familiaridad que debe ser el centro de relaciones docente, estudiante, comunidad; donde la libertad impulse la autonomía y donde el laboratorio de aprendizaje sea la vida misma.

Todavía hoy el centro de la actividad educativa es el papeleo, las planificaciones, el miedo a no presentar lo exigido legalmente, sin que la práctica dentro del aula sea distinta. El reto de buscar un puente entre la epistemología que fundamenta las teorías pedagógicas y una epistémica que impulse a los actores del hecho educativo a vivenciar la propuesta, es un acto de conciencia personal y de trabajo cooperativo, que busca lograr los objetivos educativos y no cumplir con leyes y esquemas que entorpecen el tránsito a lo deseado.

Notas

- 1 El 'gimnasio' era el lugar de encuentro para desarrollar tertulias, sitio donde se generaba reflexión y aprendizajes, donde se aprendía a fundamentar ideas y realizar preguntas. El mundo griego se fundamenta sobre el desarrollo de la filosofía y las preguntas esenciales que ella tiene para enfrentarnos al descubrimiento de la realidad.
- 2 Cfr. ORDÓÑEZ Claudia y CASTAÑO Carolina, 2011 "Curso de Pedagogía y didáctica: Programa de formación continua del magisterio fiscal".
- 3 A Dewey se lo clasifica dentro de los pragmatistas estadounidenses, derivada de la concepción kantiana entre lo práctico y pragmático.

Bibliografía

- BORRERO, Alfonso
2002 “La tecnología”. N° 16. Bogotá: Universidad Javeriana.
- CARRETERO, Mario
2009 “¿Qué es la construcción del conocimiento?”. En: *Curso de Pedagogía y Didáctica*. Programa de Formación Continua para el Magisterio Fiscal 2011. Quito: Ministerio de Educación.
- CASANOVA, Elsa
1991 *Para comprender las ciencias de la educación*. España: Verbo Diario.
- FERNÁNDEZ, José
2007 “Paulo Freire y la educación liberadora”. En: *Curso de Pedagogía y Didáctica*. Programa de Formación Continua para el Magisterio Fiscal 2011. Quito: Ministerio de Educación.
- GENEYRO, Juan Carlos
1991 *La democracia inquieta: E. Durkheim y J. Dewey*. Barcelona: Anthropos.
- GONZÁLEZ, José
2007 “Jhon Dewey y la pedagogía progresista”. En: *Curso de Pedagogía y Didáctica*. Programa de Formación Continua para el Magisterio Fiscal 2011. Quito: Ministerio de Educación.
- MARTINEZ, Andrés.
2006 Los conceptos de conocimiento, epistemología y paradigma, como base diferencial en la orientación metodológica del trabajo de grado. *Cinta del Moevio, revista de Epistemología de las Ciencias Sociales*
- MERCHÁN ARIZAGA, Xavier
2011 “Ser, tecnología y educación”. En: *Revista Sophia: Colección de Filosofía de la Educación*. N° 13. Quito: Editorial Universitaria Abya-Yala.
- ORDOÑEZ, Claudia y CASTAÑO, Carolina
2011 *Curso de Pedagogía y Didáctica*. Programa de Formación Continua para el Magisterio Fiscal 2011. Quito: Ministerio de Educación.
- ORDOÑEZ, Lucía
2011 “El desempeño Auténtico en la educación”. En: *Curso de Pedagogía y Didáctica*. Programa de Formación Continua para el Magisterio Fiscal 2011. Quito: Ministerio de Educación.
- PERKINS, David
2005 “La enseñanza para la comprensión: como ir de lo salvaje a lo domesticado”. En: *Curso de Pedagogía y Didáctica*. Programa de Formación Continua para el Magisterio Fiscal 2011. Quito: Ministerio de Educación.
- PLA, María; CANO, Elena y LORENZO, Nuria
2007 “María Montessori: el método de la pedagogía científica”. En: *Curso de Pedagogía y Didáctica*. Programa de Formación Continua para el Magisterio Fiscal 2011. Quito: Ministerio de Educación.
- ZAPATA, Wladimir
2003 “La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación”. En: *Revista Educación y Pedagogía*. Vol. 15. N° 37. Medellín.
- ZULUAGA, Olga
1999 *Pedagogía e historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto del saber*. Bogotá: Anthropos.



Fecha de recepción de documento: 26 de enero de 2013
Fecha de aprobación de documento: 25 de abril de 2013