

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.**



**INCIDENCIA DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA
DOCENTE-ESTUDIANTE
EN LA GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO,
EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DEL
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE**

PEDAGOGO WILDON YOVANY CALDERÓN RODAS

QUETZALTENANGO, JUNIO DE 2014

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.**



**INCIDENCIA DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA
DOCENTE-ESTUDIANTE
EN LA GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO,
EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DEL
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE.**

TRABAJO DE TESIS PRESENTADO POR:

PEDAGOGO WILDON YOVANY CALDERÓN RODAS

PREVIO A CONFERIRSELE EL TÍTULO ACADÉMICO DE:

MAESTRO EN DOCENCIA UNIVERSITARIA.

QUETZALTENANGO, JUNIO DE 2014.

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE
DEPARTAMENTO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO**

AUTORIDADES

**RECTOR MAGNIFICO
SECRETARIO GENERAL**

Dr. Carlos Estuardo Gálvez Barrios
Dr. Carlos Guillermo Alvarado Cerezo

CONSEJO DIRECTIVO

**DIRECTORA GENERAL DEL CUNOC
SECRETARIO ADMINISTRATIVO**

M Sc. María del Rosario Paz Cabrera
M Sc. César Haroldo Milian Requena

REPRESENTANTE DE CATEDRÁTICOS

Dr. Oscar Arango Benecke
Ing. Edelman Monzón López

REPRESENTANTES DE LOS EGRESADOS DEL CUNOC

Dr. Luis Emilio Búcaro

REPRESENTANTES DE ESTUDIANTES

Br. Luis Ángel Estrada
Br. Edson Amézquita

DIRECTORA DEL DEPARTAMENTO DE POSTGRADOS

M Sc. Silvia Recinos Cifuentes

TRIBUNAL QUE PRACTICÓ EL EXAMEN PRIVADO DE TESIS

Presidenta: M Sc. Betty Argueta Chun

Secretario: M Sc. Benito Rivera García

Examinador: M Sc. Nery Saquimux Canastuj

Asesor de Tesis

M Sc. Carlos Palacios Cajas

NOTA: Únicamente el autor es responsable de las doctrinas y opiniones sustentadas en la presente tesis (artículo 31 del Reglamento de Exámenes Técnicos y Profesionales del Centro Universitario de Occidente de la Universidad de San Carlos de Guatemala).

Quetzaltenango, 12 de Noviembre de 2013

Msc. Silvia Recinos
Directora del Departamento de Postgrados
Centro Universitario de Occidente
Edificio.

Apreciable Maestra.

En atención a la Transc. PTG. CUNOC NO. 116-2012 de fecha 25 de noviembre de 2012, donde se me nombra Asesor del Lic. **Wildon Yovany Calderón Rodas** Carné No 100030730, estudiante de la Maestría en Docencia Universitaria, quien presenta como trabajo de tesis titulada: **"INCIDENCIA DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE"**, al respecto y en mi calidad de asesor, me permito informarle lo siguiente:

1. La presente investigación posee los elementos teórico-metodológicos que sustentan lo dicho en esta tesis.
2. Se asesoro al autor en los aspectos teóricos y gramaticales y se respetó su criterio.
3. El trabajo llena los requisitos que exige la Universidad San Carlos de Guatemala.
4. Este trabajo constituye un valioso aporte para la educación universitaria y en especial para la carrera de Pedagogía del Centro Universitario de Occidente.

En concordancia con lo anterior, emito **Dicamen Favorable** al presente trabajo de graduación para los efectos consiguientes.

Atentamente,

"Id y Enseñad a todos"


Dr. Carlos Clemente Palacios Cajas.
Coegiado No. 4,199
Asesor

Carlos Clemente Palacios
DOCTOR EN EDUCACION
Colegiado No. 4,199



USAC
TRICENTENARIA
Universidad de San Carlos de Guatemala
Centro Universitario de Occidente
Departamento de Estudios de Postgrado
Secretaría



ORDEN DE IMPRESIÓN POST-CUNOC-007-2014

La Infrascrita Directora del Departamento de Estudios de Postgrado del Centro Universitario de Occidente de la Universidad de San Carlos de Guatemala, luego de tener a la vista el dictamen correspondiente del asesor y la Certificación del acta No. 023-14 de fecha 27 de mayo de 2013, suscrita por los Miembros del Tribunal Examinador designados para realizar Examen Privado de la Tesis Titulada **“Incidencia de la relación comunicativa docente-estudiante en la generación del conocimiento pedagógico, en la carrera de pedagogía del Centro Universitario de Occidente”**, presentada por el maestrante **Wildon Yovany Calderón Rodas** con número de carné **100030730**, previo a conferírsele el título de **Maestro en Ciencias en Docencia Universitaria**, autoriza la impresión de la misma.

Quetzaltenango 12 de junio de 2014.

IMPRIMASE

“ID Y ENSEÑAD A TODOS”

M. Sc. Silvia del Carmen Recinas Cifuentes
Directora

cc. Archivo

DEDICATORIA

"Lo más importante de la comunicación es escuchar lo que no se dice".

Peter Drucker

Me gustaría que estas líneas sirvieran para expresar mi más profundo y sincero agradecimiento al **Hacedor del universo**: por su infinita bondad, fuente maravillosa y divina que ilumina mi vida y mi camino, por los triunfos, los obstáculos y los momentos difíciles que me han enseñado a valorarlo cada día más y a encarar las adversidades sin perder nunca la dignidad ni desfallecer en el intento.

A mí querida Universidad San Carlos de Guatemala, Centro Universitario de Occidente, ente fundamental en mi formación y desarrollo personal y profesional.

A mis padres, Juan Gabriel Calderón García y Elda Alicia Rodas Reyes, que me dieron la vida y han estado conmigo en todo momento, por su apoyo incondicional y por demostrarme la gran fe que tienen en mí, por enseñarme a través de su humildad, sencillez y sabios consejos a no desfallecer ni rendirme ante nada y siempre perseverar, por compartir momentos significativos conmigo y siempre estar dispuestos a escucharme y ayudarme en cualquier momento. Gracias papá y mamá por todo su amor, les agradezco de todo corazón el estar siempre a mi lado.

A mis hermanos Fededman Feider, Helin Lisseth y Kleile Yojana, porque son los mejores hermanos, amigos y consejeros que la vida me pudo dar, gracias por apoyarme y brindarme su cariño, por enseñarme todo el valor y toda la fuerza en un solo abrazo.

A mis sobrinos, Cristóbal Gabriel y Eliseo Alejandro, los quiero mucho y más que sobrinos son como mis hijos, mi motivación, mi inspiración, porque en sus inocentes sonrisas he aprendido que esta vida está también llena de satisfacciones no materiales.

A Elvia Barrundia por ser tan especial en mi vida, por estar conmigo cuando más lo he necesitado, por compartir alegrías y alentarme en los momentos más difíciles, por su apoyo sincero e incondicional, por sus valiosos aportes en la presente tesis: fruto de prolongados diálogos y discusiones que me ayudaron a clarificar, replantear y profundizar mis puntos de vista. Gracias, mil gracias.

A mi familia en general, quienes por ellos soy lo que soy, por compartir conmigo buenos y malos momentos, por su incondicionalidad, sin ustedes a mi lado no lo hubiera logrado. En especial, gracias tía Rosy por su cariño y apoyo.

A mis amigos, porque su amistad va más allá de un simple apoyo y compañía, algunos están aquí conmigo y otros en mis recuerdos y en el corazón. Les agradezco con toda el alma por ser parte de mi existencia, por compartir momentos agradables y tristes, porque son esos momentos los que nos hacen crecer y valorar a las personas que nos rodean.

A mis profesores, gracias por su tiempo, su apoyo y la sabiduría que me compartieron en el desarrollo de mi formación profesional.

A mis estudiantes, gracias por compartir significados, experiencias, conocimientos y esperanzas, porque sin su participación activa y reflexiva este proyecto no tendría razón de ser, gracias sobre todo por haber aceptado el reto de atreverse a pensar y hacer educación inspiradora.

Al Doctor Carlos Clemente Palacios Cajas por toda la colaboración brindada durante la elaboración de la presente tesis.

A todas las personas que buscan en cada ser humano el amor que les provea, la formación de sociedades, donde la riqueza más grande que exista sea el pensamiento creador de hombres libres.

"La comunicación es la capacidad de sentir el viento provocado por el aleteo de unos párpados".

José Víctor Martínez Gil

TÍTULO DE LA TESIS:

INCIDENCIA DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA DOCENTE-ESTUDIANTE
EN LA GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO,
EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE.

AUTOR:

WILDON YOVANY CALDERÓN RODAS.

RESUMEN EJECUTIVO

La comunicación humana y, en especial, la comunicación dentro de los procesos de aprendizaje es entendida en la presente tesis como un proceso dialógico, mediante el cual los interlocutores (docente-estudiantes) comparten significados entre sí, como producto de sus experiencias y conocimientos, acerca de una realidad o situación común que les convoca y provoca lograr un entendimiento mutuo, con la intención de generar conocimiento relevante en y para la vida personal y profesional.

Genera conocimiento pedagógico quien reflexiona qué, cómo, por qué, para qué y para quién se está educando y toma la decisión de construir y transformar su proyecto formativo en la convivencia. De esta manera, se pretende que el nuevo profesor concrete su práctica educativa con base a propuestas propias -a reelaborar en comunidad- para desarrollar una actitud de auto e inter formación, a través de la indagación, integración e innovación libre y responsable de teorías y metódicas de formación humana y profesional.

Esta manera de entender la comunicación didáctica como propiciadora de la generación del conocimiento pedagógico, rebasa las concepciones unilaterales que limitan la relación comunicativa docente-estudiante a una mera transmisión de información de un “enseñante” que sabe a un “alumno” “hambriento del pan del saber”, así mismo, trasciende la visión funcional que la restringe a la búsqueda e intercambio de datos entre un docente persuasivo y un estudiante convencido del mensaje aceptado acríticamente. Ambos enfoques de la comunicación en el aula no son totalmente rechazados, algunos de sus aportes técnicos son resignificados por el autor dentro de una concepción global de la comunicación horizontal.

Con sustento en este fundamento conceptual, afines con la comunicación horizontal, se problematizó la relación comunicativa docente-estudiante y su incidencia en la generación del conocimiento pedagógico, en la carrera de Pedagogía del Centro Universitario de Occidente. El abordaje del problema fue pedagógico, se enriqueció a través de la recontextuación de conceptos relacionados con la comunicación didáctica y el pensamiento descolonial. La naturaleza de la investigación fue cualitativa y participativo-propositiva, abarcó el período comprendido entre febrero de 2011 a noviembre de 2012, así mismo, se realizó a través de la aplicación de la técnica estadística del censo. Se desarrolló en congruencia con los procesos específicos del método científico dialéctico-crítico en el campo de las ciencias sociales, desde el que se tiene una visión del mundo como totalidad en permanente transformación y, por consiguiente, el conocimiento como una traducción-reconstrucción humana del mismo.

La tesis tiene como objetivo general reflexionar críticamente sobre las características, factores y consecuencias que interactúan en las prácticas comunicativas docente-estudiante en la carrera de Pedagogía del CUNOC y que a la vez, promueven y/o limitan el proceso de generación del conocimiento pedagógico. El postulado que sintetiza el análisis crítico desarrollado a través de siete capítulos es el siguiente: “En la actualidad, en la carrera de Pedagogía del CUNOC, predomina una relación comunicativa docente-estudiante de carácter lineal con intencionalidad funcional que se limita a la persuasión-condescendencia-reproducción del contenido de las teorías que expone cada docente o, en el mejor de los casos, al intercambio de información, sin lograr incidir favorablemente en la generación de ideas y prácticas educativas, que se conviertan en alternativas formativas frente a los enfoques y metodologías pedagógicas hegemónicas a nivel nacional e internacional. La falta de una orientación filosófica y pedagógica acompañada del filosofar cotidiano de la teoría y práctica educativa, la precaria y mecánica lecto-escritura que hace el estudiante, la sobrepoblación estudiantil en la mayoría de salones de clase, la escasa calidez humana dentro del proceso de aprendizaje, las limitaciones vacías y contradicciones conceptual-metodológicas del currículum formal y vivido son condicionadas por la prevalencia de una matriz epistémica que CONSERVA una relación comunicativa docente-estudiante que incide –en el mejor de los casos- en el proceso de aplicación de información adquirida como ocurre con el

enfoque formativo centrado en competencias, en detrimento de la posibilidad de transformar la Información en conocimiento y sabiduría”.

Hasta este punto ha llegado la investigación realizada en nuestro país relacionada con la comunicación didáctica: el esclarecimiento del problema y de ahí se han derivado propuestas que se limitan tan solo a la mejor adquisición de la información socializada, no han trascendido al plano de la generación del conocimiento, mucho menos a la implementación de las propias propuestas, sujetas también a investigación participante. He aquí el aporte más valioso de la presente tesis: regenerar conocimiento pedagógico por medio de la promoción de la generación del conocimiento pedagógico.

Se propició un proceso de generación de conocimiento mediante:

- la elaboración de ensayos
- el proyecto “a mediar aprendizaje se aprende mediándolo”
- Seminarios en interacción comunicativa y
- Elaboración de teorías pedagógicas inéditas.

Para el buen desarrollo de estas propuestas, la promoción de la generación del conocimiento pedagógico implicó: propiciar interacciones cálidas para que el estudiante planteara preguntas que provocaran la incubación de conceptos e ideas alternativas, fomentar relaciones interpersonales e inter-grupales de honestidad, colaboración, confianza, libertad responsable y autonomía psicológica que incitaran la alegría de crear, de modificar puntos de vista, de imaginar posibilidades u opciones de solución, de lograr nuevas interconexiones entre información ya conocida, de jugar con elementos (materiales e ideales) para que los co-participantes pudieran sumergirse en las aguas de lo imprevisible e inesperado con fluidez y flexibilidad.

Como producto de la reflexión del proceso y resultados de las propuestas desarrolladas, para las próximas investigaciones participantes se deja el siguiente enunciado para validarlo, refutarlo o rechazarlo: “Si se quieren transformar las actuales relaciones comunicativas lineales con intención funcional en las carreras de pedagogía con énfasis en Proyectos Educativos, se ha de cambiar la matriz epistémica comunicacional tanto pre-lógica (sensitiva y emocional) y trans-lógica (práctica de valores universales) que permite aceptar -como bien dice Maturana- al otro como legítimo otro en el trato con los demás. Desde este contexto no verbal emergerá una metódica holística de

comunicación horizontal que promoverá la interrogación, la exposición, la discusión, el diálogo interior, la conversación, el diálogo intersubjetivo y deliberación, pertinente para lograr el entendimiento recíproco, por medio de la compartición de significados con equilibrio dinámico entre el acuerdo y la discrepancia, a manera de posibilitar la generación del conocimiento pedagógico.

Y, por último, se invita a los compañeros de la carrera de Pedagogía a iniciar un proceso de auténtico diálogo entre todos para compartir significados que se traduzcan en prácticas comunicativas horizontales con los estudiantes, que permita filosofar el proceso educativo, a fin de contribuir a la generación de conocimiento pedagógico con sentido desde, con y para la vida.

ÍNDICE

Contenido	Pág
INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA UNIDAD:	
HACIA EL CONTEXTO FORMATIVO EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE.	5
CAPITULO I: EL ENFOQUE DE FORMACIÓN DENTRO DEL ESPACIO UNIVERSITARIO EUROPEO.	9
CAPITULO II: EL ENFOQUE DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA A NIVEL LATINOAMERICANO Y GUATEMALTECO.	21
CAPITULO III: LA ORIENTACIÓN FORMATIVA A NIVEL DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA.	35
SEGUNDA UNIDAD:	
LA RELACIÓN COMUNICATIVA DOCENTE ESTUDIANTE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA.	47
CAPÍTULO IV: ENFOQUE LINEAL DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA.	51
CAPÍTULO V: ENFOQUE FUNCIONAL DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA.	65
CAPITULO VI: GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO CON BASE A LOS APORTES DEL LOGOS Y LA RATIO: Una experiencia de promoción del aprendizaje desde una perspectiva comunicativa.	79
CAPÍTULO VII: HACIA UN ENFOQUE HORIZONTAL DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA.	95

CAPÍTULO VIII:	
ANÁLISIS DEL POSTULADO: Conclusiones y recomendaciones.	107
BIBLIOGRAFIA	113
ANEXO 1	
GUÍA PARA ANALIZAR CRÍTICAMENTE UNA TEORÍA PEDAGÓGICA.	117
ANEXO II	
DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	119

INTRODUCCIÓN

En el pasado, lo más importante era consumir y reproducir datos e ideas de moda con precisión, hoy el modelo emergente de civilización demanda la participación reflexiva y creativa del aprendiente en la transformación de la información en conocimiento pertinente, mediante la constante contrastación entre el texto y el contexto, requerimiento también extensivo a la educación formal guatemalteca, en este caso, al Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en la Formulación de Proyectos Educativos, así mismo, a la Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Evaluación y Administración de Proyectos Educativos del Centro Universitario de Occidente.

En este contexto, en la presente tesis titulada **“INCIDENCIA DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO, EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE”**, se sustenta la INVITACIÓN de que: “Si se quieren transformar las actuales relaciones comunicativas lineales con intención funcional en las carreras de pedagogía con énfasis en Proyectos Educativos, se ha de cambiar la matriz epistémica comunicacional tanto pre-lógica (sensitiva y emocional) y trans-lógica (práctica de valores universales) que permite aceptar -como bien dice Maturana- al otro como legítimo otro en el trato con los demás. Desde este contexto no verbal emergerá una metódica holística de comunicación horizontal que promoverá la interrogación, la exposición, la discusión, el diálogo interior, la conversación, el diálogo intersubjetivo y deliberación, pertinente para lograr el entendimiento recíproco, por medio de la compartición de significados con equilibrio dinámico entre el acuerdo y la discrepancia, a manera de posibilitar la generación del conocimiento pedagógico.

Con base a esta idea, se justifica la presente investigación mediante las siguientes razones:

- Una relación comunicativa docente-estudiante horizontal es imprescindible tanto a nivel social e individual. A nivel social, porque le permite a los futuros

profesionales de la educación codificar y decodificar con criterio reflexivo los discursos económicos, políticos y culturales que enmascaran y/o esclarecen la problemática educativa de su comunidad, región y sociedad. A nivel individual, porque le permite al aprendiente el desarrollo de sus habilidades expresivas e interpretativas, que a nivel colectivo se traduce en entendimiento mutuo como creación de significados compartidos.

- Indagar por la relación comunicativa docente-estudiante como estrategia formativa para la elaboración del conocimiento pedagógico es, por demás, indispensable por cuanto se constituye en una alternativa frente a la actual problemática metódica didáctica: libresca, repetitiva, verbalista y/o verborreica, puesto que permite superar los mecanismos del procesamiento reproductivo de información oral y escrita.
- El aporte conceptual y metódico de la presente investigación es relevante a nivel nacional, porque propone una comunicación educativa para la generación del conocimiento en los procesos formativos, la cual es una alternativa frente a la perspectiva funcional, que poco contribuye al desarrollo de las habilidades expresivas e interpretativas de los estudiantes y que, ante todo, se limita a la socialización dinámica del saber, culturalmente ya construido en el mejor de los casos.
- Hasta donde se sabe, en el Centro Universitario de Occidente no se han realizado investigaciones afines con la presente, por lo tanto, es pionera en su campo.

En la presente investigación se tiene como objetivo general reflexionar críticamente sobre las características, factores y consecuencias que interactúan en las prácticas comunicativas docente-estudiante en la carrera de Pedagogía del CUNOC y que a la vez, promueven y/o limitan el proceso de generación del conocimiento pedagógico. Su naturaleza es comprensiva y explicativa. El abordaje es de carácter pedagógico, el cual se enriquece a través de la recontextuación de conceptos relacionados con la comunicación educativa y el pensamiento descolonial. Además, es sincrónica, el abordaje del problema abarcó el período comprendido entre febrero de 2011 a noviembre de 2012; así mismo, se realizó

en todos los semestres de la carrera de Pedagogía a través de la aplicación de la técnica estadística del censo.

Esta investigación se desarrolló en congruencia con los procesos específicos del método científico dialéctico-crítico en el campo de las ciencias sociales, desde el que se tiene una visión del mundo como totalidad en permanente transformación y, por consiguiente, el conocimiento como una traducción-reconstrucción humana del mismo. Dicho método permite moverse de lo abstracto a lo concreto, de lo empírico a lo teórico, y viceversa. El tipo de investigación es aplicada. Para su concreción se emplea la unidad de los siguientes métodos generales: análisis-síntesis, inducción-deducción y comparación. Además, se utilizó la investigación participativo-propositiva, así también, la indagación cualitativa como método particular.

A nivel operativo se recurrió a la implementación de técnicas de: 1) investigación documental, 2) de campo y 3) de contrastación de respuestas. La primera se implementó a través de una guía de evaluación documental, fichas de autor y de contenido. La segunda, mediante los siguientes instrumentos de socialización de información: conversatorios con estudiantes, docentes y coordinador de la carrera de Pedagogía y una guía de observación a la práctica docente, dramatizada por grupos de estudiantes, realizada dentro de las ocho distintas asignaturas que tuvimos a bien impartir en la carrera de Pedagogía del CUNOC (distribuidas entre talleres, cursos y seminarios) por medio de talleres filosóficos¹, con la ayuda de tres investigadores más. La tercera se realizó por medio de la triangulación de instrumentos (conversatorios, guía de observación, guía de evaluación documental) y de fuentes (estudiantes, docentes, coordinador, documentos y situación de aprendizaje), en la que confluyeron diferentes respuestas relacionadas con una misma pregunta. De esta manera, se propone asegurar la validez de la información recolectada.

¹ Los talleres filosóficos se concibieron e implementaron como conversatorios en los que buscamos reflexionar acerca de lo que se hace cotidianamente. Las dramatizaciones acerca de las relaciones comunicativas docente-estudiante fueron la chispa que desencadenó nuestros puntos de vista acerca de las mismas. Los estudiantes hicieron una reconstrucción de hechos, nos interesó como los aprendientes percibían, apreciaban y pensaban dichas relaciones, por cuanto era fundamental para esclarecer la incidencia de las mismas en la generación del conocimiento pedagógico.

El informe de investigación está organizado en dos unidades y siete capítulos. En la primera unidad, constituida por tres capítulos, se tiene la intencionalidad de analizar críticamente el contexto formativo global y local de la carrera de Pedagogía del CUNOC que condicionan y/o posibilitan la relación comunicativa docente-estudiante en pro de la generación del conocimiento pedagógico. Para tejer de mejor manera el entendimiento de dicho contexto formativo, se hace primero una aproximación al enfoque de la formación profesional a nivel europeo, latinoamericano, nacional y comunitario. Este preámbulo sirve para explicitar la tendencia dominante en la formación universitaria y sus implicaciones para la generación del conocimiento pedagógico mediante los procesos de comunicación educativa.

En la segunda unidad, conformada por cuatro capítulos, se analizan críticamente las características de la relación comunicativa docente-estudiante en la carrera de Pedagogía del CUNOC desde los principales enfoques de la comunicación didáctica: lineal, funcional y horizontal. Además, se explicita el logos y la ratio como implicaciones comunicativas dentro del proceso de elaboración del conocimiento humano, a manera de evaluar sus aportes, limitaciones y desafíos para la generación de teorías y prácticas alternativas de formación humana y profesional. Y, en el transcurso de todo el trabajo se elabora una propuesta teórico-práctica de comunicación horizontal, que promueve el proceso de generación del conocimiento pedagógico en la carrera de Pedagogía, desde la experiencia docente del tesista en la mencionada carrera.

Por último, se realiza un breve análisis del postulado de la investigación que concreta las conclusiones y recomendaciones a las que se han arribado. Se invita a los lectores del presente trabajo a evaluar los aportes y limitaciones teórico-conceptuales de la presente investigación, a fin de contribuir a su mejora, de ante mano: se les agradece su colaboración.

Primera Unidad

HACIA EL CONTEXTO FORMATIVO EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE.

Guatemala históricamente ha estado sub-administrada por diversos sectores económico-políticos de la clase social dominante, quienes desde la época colonial han impuesto el castellano como idioma oficial, el catolicismo como religión nacional, la propiedad privada como garantía de tenencia de la tierra, la autocracia como forma de gobierno, el patriarcado como modalidad de organización cultural y la explotación de la fuerza de trabajo y de los ecosistemas como la ideología del progreso ilimitado.

En la vida cotidiana, se reproduce consciente e inconscientemente este paradigma neo-colonizador, caracterizado por relaciones: económicas de desigualdad, políticas de sometimiento, ideológicas de manipulación, culturales de machismo y discriminación, sociales de exclusión e individualismo, filosóficas de materialismo mecanicista y utilitarismo, religiosas de fanatismo y maniqueísmo, militares de rivalidad e invasión, familiares de desintegración, formativas de instrumentación, entre otras. No se acepta al otro como legítimo otro, se le cosifica, se le disminuye su dignidad, su identidad cultural y, por ende, se deshumaniza su ser: sentir, pensar, valorar y actuar.

En esta trama de apropiación, acumulación y concentración del poder político y económico por parte de la clase hegemónica, los grupos sociales subordinados no se han quedado de brazos cruzados. Históricamente, han protagonizado rebeliones, resistencias, oposiciones y antagonismos, que se han venido traduciendo con el tiempo en derechos humanos de los obreros, de los Pueblos Indígenas, de género, de las personas con capacidades diferentes, entre otros.

La sociedad guatemalteca desde sus orígenes se ha venido desarrollando a paso lento a través de la permanente mitigación de conflictos de diferente naturaleza. En su interior se producen relaciones socio-económicas e ideológico-políticas asimétricas entre clases sociales, en las cuales están contenidas la diversidad cultural, territorial y de género; proceso que ha dado lugar a reformas, revoluciones y recién, a la formación de un proceso “democrático representativo”, basado en el viejo esquema de partidos políticos de carácter caudillista, carentes de visiones de nación y, para colmo, desprovistos de identidad político-ideológica.

A pesar de algunos triunfos alcanzados por los distintos grupos en resistencia, solo una minoría de guatemaltecos ha sido la más beneficiada, dueña de la mayor parte del capital, la tierra y la información; mientras que la mayoría de la población sobrevive creativamente dentro de la precariedad material. Pero, la situación de extrema pobreza, marginación y exclusión social responde también a la condición de dependencia política, económica, ideológica y cultural, a la cual se encuentra sujeta también la clase social dominante (al interior) del país con respecto a la “élite de la comunidad internacional”. Se trata de una clase social dominada a nivel global, reproductora de dominación a nivel local.

Las políticas neo-liberales de los países centrales han incitado a la clase social dominante guatemalteca (desde hace dos décadas) a la privatización de bienes y servicios públicos, so pretexto de modernización (léase, neo-colonización) del Estado nacional y, como complemento, le sedujeron para hacer alianzas con base a la ideología de la economía de mercado, por medio de las estrategias de los llamados “Tratado de Libre Comercio” (TLC), cuyos mejores dividendos los han obtenido las empresas transnacionales, muchas de las que administran capitales que superan la producción y exportación de países como Guatemala.

Y, por si fuera poco, desde organismos internacionales se imponen las directrices en materia de formación profesional, tal es el caso de los procesos de Bolonia, el proyecto Tuning de Latinoamérica y otros, que difunden una educación universitaria basada en un enfoque por competencias de desempeño, con claros

trasfondos pragmatistas, tecnicistas y economicistas, en detrimento de la formación integral de los seres humanos.

Esta problemática mercadotécnica de los procesos formativos se expande paulatinamente dentro de las instituciones de educación universitaria en Guatemala y, en particular, dentro de algunas carreras del Centro Universitario de Occidente. Por ello, en esta unidad se tiene la intencionalidad de abordar el proceso formativo en la carrera de pedagogía desde una visión contextual, que permita comprender las condiciones (desde las globales hasta las locales) en las que se desarrollan las relaciones comunicativas docente-estudiante en torno de la generación del conocimiento pedagógico. Para tejer de mejor manera el entendimiento de dicho contexto formativo, se hará primero una aproximación al enfoque de la formación profesional a nivel europeo, latinoamericano, nacional y comunitario. Este preámbulo servirá para explicitar la tendencia dominante en la formación universitaria y sus implicaciones en la generación del conocimiento pedagógico mediante los procesos de comunicación educativa.

CAPITULO I:
EL ENFOQUE DE FORMACIÓN
DENTRO DEL ESPACIO UNIVERSITARIO EUROPEO

Uno de los actores fundamentales de la Edad Media y, en especial, del surgimiento de la Universidad como institución fue la Iglesia Católica Romana. “Las primeras universidades de la Edad Media (Bolonia fundada en 1119, París en 1150, Oxford en 1167, Cambridge 1209, Padua 1222 y Nápoles en 1224) fueron llamadas “Asociación de Maestros y Alumnos”² que se dedicaban al oficio de aprender el saber. Las primeras Universidades no solo se convirtieron en gremios del conocimiento, sino también se hicieron escuchar, no se encerraban en lo meramente académico, no rehuían tomar partido frente a las polémicas decisivas acerca del rumbo de la sociedad de su época.

De esta cuenta, el carácter gremial de las primeras universidades, su espíritu de autonomía, su alcance universal y su compromiso con la generación del saber constituyen las características históricas más fundamentales de las mismas. Antes del siglo XV, los alcances internacionales de los pontificados católicos les concedieron universalidad geográfica, lingüística, intelectual y profesional. De acuerdo con Manuel Follart³ en América Latina, las únicas universidades que recibieron universalidad por medio de bula papal fueron: la Imperial y Pontificia Universidad Santo Tomás de Aquino durante 1538, la Real Y Pontificia Universidad de México en 1553, meses después, la Real y Pontificia Universidad de San Marcos, así también, la Real y Pontificia Universidad San Carlos de Guatemala hasta 1676.

Sin embargo, a eso del siglo XV, comienza a surgir el protestantismo dentro de la iglesia católica y, simultáneamente, se empiezan a conformar los llamados Estados-nación dirigidos por la naciente burguesía (tras la caída del Imperio Romano de Occidente) y, con ello, las universidades dejan de ser universales,

² NIETO Torres, José “El Ambiente de las Primeras Universidades Europeas”, Editorial Síntesis, España, 2009, Pág. 35.

³ FOLLART, Manuel. “El Trayecto de las Universidades Americanas”, Editorial Plaza y Valdez, México, 2011, págs. 33-83.

abandonan la tutela de los poderes papales e imperiales seculares para someterse al poder estatal de cada país, cuya jurisdicción quedó limitada al plano nacional, con paulatina tendencia elitista.

Lamentablemente, la universidad (con base al modelo napoleónico de la educación superior⁴) comenzó a ser convertida en una institución centralizada, burocrática, jerárquica, sin autonomía y, por consiguiente, desconectada de los avances científicos de la época por estar sujeta a los intereses políticos y económicos de los gobernantes de turno, representantes de la nueva formación económico-social capitalista, en proceso de consolidación.

De acuerdo con Carlos Tünnermann Bernheim⁵, a partir de la época independentista, El modelo napoleónico fue adoptado por las universidades públicas latinoamericanas por imposición de los criollos Estados-nación, los cuales se han peculiarizado históricamente por ser centralizados, verticales, burocráticos, marginadores y excluyentes de la mayoría de la población, características que reproduce hoy en día, por ejemplo, la organización jurídico-política de la Universidad San Carlos de Guatemala, puesto que el campus central (ubicado en la capital del país) concentra la mayor parte del poder político y financiero (distribuido entre sus diferentes facultades); donde la toma de decisiones fundamentales se centra en el Consejo Superior Universitario, el que no incluye legalmente en su seno representantes de los Centros Regionales, desde los cuales sus autoridades inician una serie de trámites engorrosos para la autorización o denegación de recursos y personal, a fin de resolver las urgentes demandas de ampliación y mejora de la calidad administrativa e integridad profesional.

En la actualidad, como respuesta al modelo napoleónico de la educación universitaria, en la convulsa comunidad europea por la crisis del sistema capitalista neoliberal, se está comenzando a implementar el denominado “Plan

⁴ TÜNNERMANN Bernheim, Carlos. “La Universidad en la Historia”. Udual. México, 2009. Págs. 33-37.

⁵ TÜNNERMANN Bernheim, Carlos. “La universidad ante los retos del siglo XXI”. Ediciones de la Universidad de Yucatán, Mérida, México, 2003. Pág. 30.

Bolonia” mediante la conformación del “Espacio Europeo de Educación Superior”, que pretende reavivar el carácter universal de la universidad moderna. Propugna por la “reforma” de las universidades para que las anteriores licenciaturas puedan establecerse como grados de tres años, de carácter general (similares a un bachillerato) y la especialización profesional (que debiera contenerla los grados académicos) sea aprendida por medio de maestrías, incluida la de formación del profesorado de educación secundaria, cursadas durante dos años, las cuales muchos no pueden auto-financiarse, parcial o totalmente, más aún cuando el sistema de créditos demanda que los aprendientes estudien a tiempo completo dentro de una comunidad que había promovido una clara tendencia de la Universidad para todos, hoy cuasi-excluyente de los trabajadores-estudiantes.

A dicho plan ya están adheridos alrededor de 50 países. Surge con la buena intención de integrar las diplomaturas y titulaciones a nivel internacional para promover tanto la movilidad estudiantil y docente como la de futuros trabajadores; pero la iniciativa discursiva de unificación está tendiendo en la práctica hacia la homogenización profesional a través de la determinación de estándares de “calidad”, categoría de ambiguo significado, importada de la administración de la producción industrial e implantada acríticamente en los procesos educativos, peculiarizados por su diversidad, irregularidad, complejidad y particularidad.

Además, dicho tratado supone una disminución de la convivencia universitaria, porque (entre otros “cambios”) propone rebajar el número de horas lectivas presenciales y aumentar las horas de auto-aprendizaje desde la perspectiva de enseñanza programada a distancia, con el riesgo de degenerar en el individualismo y el adiestramiento, respectivamente. Entre otras acciones, requiere que los aprendientes realicen prácticas profesionales en empresas, lo cual supondrá crear temporalmente mano de obra gratuita o barata, así mismo, ofrece becas-préstamo que a todas luces van en contra de un sistema de educación pública y gratuita, proveído históricamente por el Estado como servicio social.

La proliferación de programas de instrucción “profesional” a distancia, por medios electrónicos⁶ como está aconteciendo en América Latina, es una prueba de la restricción impuesta a las prácticas de las profesiones humanísticas, tal es el caso de la docencia que comienza a limitarse a la mera tutoría técnico-instrumental. El problema no es el uso que se haga de las llamadas “Tecnologías Aplicadas a la Educación”, el problema radica cuando se les emplea como único escenario de aprendizaje, en detrimento del sentido de calidez humana y pertinencia intersubjetiva inherentes a la práctica docente.

Dentro del Proceso de Bolonia, el catálogo de carreras está dejando fuera los estudios no rentables (las humanidades, entre ellas, la filosofía) para fomentar en su lugar los que convengan a las empresas al margen de su valía socio-cultural, de donde se corre el riesgo de hacer de la universidad pública una corporación que comercia títulos e información, útiles para los intereses del mercado. Una de las pruebas lo constituye la primera de las tres prioridades de la denominada Estrategia Europa 2020, la cual pretende “crear valor económico basando el crecimiento en el conocimiento”⁷ técnico-instrumental para la producción de mercancías materiales y virtuales al servicio del mejor postor. Justo en este punto, las contribuciones filosóficas y humanísticas tienen un “beneficio” marginal.

El proceso de Bolonia -como toda propuesta educativa oficial- tiene un discurso público, en el que la innovación, consenso, mejora formativa, educación permanente y para todos, auto-aprendizaje, entre otros conceptos dan la sensación de una “Reforma Relevante”; sin embargo su discurso privado, implícito en su proceder público, connota una tendencia hacia la separación entre la

⁶ Entre la oferta que se puede encontrar es la siguiente:

- Ecuador. Universidad Técnica Particular de Loja. Maestría en Educación a Distancia. Infodistancia@utpl.edu.ec
- Canadá. Athabasca University. Distance Education
- Estados Unidos. University of Maryland. University College UMUC. Master of Distance Education. erubin@umuc.edu
- Cuba. Centro Rector de la Educación a Distancia. Maestría Educación Distancia. mariaeye@fed.uh.cu
- Argentina. Universidad de Morón. Maestría de Educación a Distancia. graduados@unimoron.edu.ar
- Puerto Rico Universidad de Piura. Maestría en Educación a Distancia con Teorías y Práctica Educativa. ochevere@ponce.inter.edu
- México. Universidad Autónoma de Guadalajara. Programa Regional de Educación Abierta y a Distancia.
- España. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Máster Internacional en Enseñanza y Aprendizaje abiertos y a Distancia. www.uned.es/master-eaad PROYECTO ALFA TUNING DE AMÉRICA LATINA, “SEMINARIO TALLER CENTROAMERICANO SOBRE DESARROLLO CURRICULAR BASADO EN COMPETENCIAS Y EVALUACION DE CALIDAD DE LA EDUCACION SUPERIOR”. SICEVAES. 2008. PÁG. 78. en el caso del CUNNOC, consultar http://www.redusoi.org/docs/reunion_chile/capitulo4_elearning_cunoc.pdf

⁷ COMISIÓN EUROPEA. “Una estrategia para el crecimiento inteligente, sostenible e integrador”, Bruselas, Bélgica, 2010.

formación general (grados) y profesional (post-grados), una cuasi-privatización de la educación superior, una modernización técnica de los procesos de aprendizaje; en fin, se trata de una liberación comercial de los servicios educativos, coherente con los intereses corporativos transnacionales, tutelados por la Organización Mundial del Comercio (OMC) y la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE). El "...objetivo principal (del proceso de Bolonia) no aparece definido en una montaña de documentos oficiales... su finalidad es sumergir al mundo educativo en una espiral de eternas reformas, de transformaciones continuas pero siempre bajo la lógica del mercado"⁸ como parte de su agenda oculta.

Para el mejor entendimiento de este proceso, cabe retomar el retruécano expresado por José De Souza Silva en el sentido de que, "no es lo mismo el poder del discurso (lo que se está intentando hacer en este trabajo) que el discurso del poder (lo que hacen los autores y difusores del Plan de Bolonia). El poder del discurso es centrado en la relevancia de la aplicación (dimensión práctica) e implicaciones (dimensión ética) de su contenido para una mayoría para quien (e idealmente con quien) el discurso es construido. Ya el discurso del poder es centrado en los intereses particulares—agenda oculta—de sus representantes, pero nunca de la mayoría supuestamente representada; excepto los intereses de una pequeña élite entre los dominados, que hace alianzas — agenda oculta — con los dominadores a cambio de beneficios y privilegios particulares"⁹; pequeña élite organizada, por ejemplo, alrededor del proyecto Tuning Educational Structures in Europe, integrada por delegados de la comunidad universitaria de los países miembros.

Dentro de la dinámica geo-política superiores-inferiores, no es de extrañar para nada la importación del denominado Alfa Proyecto Tuning en América Latina, brazo operativo del Plan Bolonia, tal y como será abordado en el siguiente capítulo.

⁸ DE LA CAL, Luz et. Al. "La Nueva Estrategia Europea 2020: una apuesta clave para la EU en el siglo XXI". IX premio de investigación. Universitat. EUROBASK. España, 2010. Pág. 184. El paréntesis es nuestro.

⁹ DA SOUZA SILVA, José. "La Farsa del "Desarrollo" del colonialismo imperial al imperialismo sin colonias", Brasil. 2009, pág.4. Los dos primeros paréntesis son nuestros.

Cuando se leen detenidamente los diferentes documentos derivados del Plan de Bolonia, se detecta explícita e implícitamente un marcado acento económico y una implícita tendencia tecnocrática, por citar otro ejemplo, tiene como finalidad: “incrementar la competitividad del sistema Europeo de educación superior. Puesto que la validez y eficacia de una civilización se puede medir a través del atractivo que tenga su cultura para otros países”.¹⁰ De manifiesto está el hecho de hacer de la educación universitaria un negocio más que hacerla valer como un derecho colectivo de los ciudadanos como otrora se valoraba dentro del esquema del Estado europeo de bienestar social.

En este sentido, el gran cambio programático consiste en que, ayer la instancia que validaba el saber a escala universal era el papado católico, mañana lo puede ser la empresa transnacional globalizadora que, como representante del pragmatismo a ultranza, le demanda a la universidad profesionales que solo sepan hacer las cosas con eficacia y eficiencia (competencia de desempeño), en menoscabo del saber pensar críticamente y de una actividad científica que tienda hacia la resolución creativa y participativa de los complejos problemas de las sociedades contemporáneas.

Una prueba contundente de esta transición lo constituye el hecho de que, el proyecto Tuning Educational Structures in Europe, brazo operativo del proceso de Bolonia, define la Competencia como “Una combinación dinámica de atributos, en relación a procedimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que describen los encargados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo¹¹”. Evidente está la virtud de rebasar la visión de la mera adquisición de información (estar bien documentado); pero al mismo tiempo incurre en limitar el proceso formativo a la aplicación de información adquirida (saber proceder con base a instrucciones). Por supuesto, este enfoque instrumental es insuficiente para promover ambientes de aprendizaje que posibiliten la generación del conocimiento –en particular- el

¹⁰ Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Bolonia, Italia, 19 de Junio de 1999.

¹¹ BRAVO, Néstor. “COMPETENCIAS PROYECTO TUNING-EUROPA, TUNING AMÉRICA LATINA” Colombia, 2007. Pág. 36.

pedagógico, porque subordina la complejidad de lo formativo a la simplicidad de lo burocrático.

La definición conceptual antes citada es coherente con un movimiento que se originó durante la década de los años setenta del siglo pasado en EE.UU denominado Enseñanza basada en Competencias, cuyos principios¹² resaltan el aprendizaje individual, guiado por metas y resultados esperados mediante la realización de tareas predeterminadas. Visualiza el trayecto formativo cual si fuese una maquinaria industrial en la que ingresa un “recurso Humano” (un estudiante) y egresa un producto adiestrado (un profesional) apto para los requerimientos del mercado ocupacional. Por tanto, el enfoque por competencias que se abordará detenidamente en el próximo capítulo, no es novedoso, contrario a lo anunciado por la propaganda pragmática.

En este contexto, la “innovación y la reforma” que anuncia el Plan Bolonia frente al modelo napoleónico de universidad implica no solo un cambio programático, sino también un retroceso histórico. “Muchos consideran (con gran acierto) que se ha pasado del modelo originario de convivencia dirigido al sujeto que aprende, el estudiante, al modelo autoritario regido por el sujeto que enseña y el sujeto que administra.”¹³. En otras palabras, está vigente la versión de que “ser competente” significa tan solo saber hacer las cosas con efectividad según lo prescrito por una comunidad de expertos en la materia, quienes aparentemente “consultan a los destinatarios” y deciden con “neutralidad”: qué, cómo, para qué, por qué y para quién se tiene que aprender determinado contenido o actividad.

En el fondo, se está hablando de la neo-colonización del pensamiento universitario que amenaza una de las máximas conquistas históricas: la autonomía universitaria. Desde este escenario es comprensible las multitudinarias protestas

¹² Los principios de dicho movimiento fueron los siguientes: 1) Todo aprendizaje es individual. 2) El individuo, al igual que cualquier sistema, se orienta por las metas a lograr. 3) El proceso de aprendizaje es más fácil cuando el individuo sabe qué es exactamente lo que se espera de él. 4) El conocimiento preciso de los resultados también facilita el aprendizaje. 5) Es más probable que un alumno/a haga lo que se espera de él y lo que él mismo desea, si tiene la responsabilidad de las tareas de aprendizaje. Consultado el 22 de septiembre de 2012 en http://www.educando.edu.do/files/1713/3190/5240/Las_Competicencias_Investigativas1.pdf

¹³ LÓPEZ Segrera, Francisco. “Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial”. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2007, pág. 347.e-boock. Los paréntesis son nuestros.

estudiantiles y declaraciones de profesores universitarios en los distintos países europeos en contra del proceso de Bolonia y del sistema capitalista neoliberal que no solo subordina lo pedagógico a lo económico, sino además, día tras día asalta el bolsillo y la libertad de los ciudadanos, en constante deterioro del bien vivir.

Tristemente, a lo largo del tiempo y el espacio, la universitas (universidad) ha devenido perdiendo su primigenio sentido como gremio de estudiantes y profesores comprometidos con el oficio del saber, con cierta autonomía, que les apasionaba el cultivo y generación del saber y la ciencia con propósitos de procurar su unificación, mediante el empleo de una metódica didáctica dialéctica¹⁴ dentro de un ambiente de libertad de pensamiento y actuación. Lo irónico de la historia consiste en que, dicho significado comienza desde la fundación de la Universidad de Bolonia y se lo soterra con la institucionalización del Plan de Bolonia, que limita la formación al saber-hacer en detrimento de la generación del conocimiento, incluido el de carácter pedagógico.

Frente al proceso de Bolonia, solo queda asumir una actitud similar a la actuación de los profesores de la Facultad de Artes de la Universidad de París, quienes durante el Medioevo reclamaban autonomía intelectual, no querían soportar la vigilancia de los teólogos. Como consecuencia de su resistencia, desde comienzos del siglo XIII, Artes dejó de ser una Facultad inferior (preparatoria) para convertirse en Escuela de Filosofía. De esta manera surge un nuevo intelectual profesional que “se dedica... a su vocación de pensador...”¹⁵ en contraposición al quehacer tradicional de los teólogos. Este hecho indudablemente infunde la irreverencia y el compromiso por comenzar a generar conocimiento pedagógico. Más que técnicos de la educación, más que intelectuales pedagógicos se necesitan educadores que inspiren aprendizajes significativos con sentido en, con y para la vida.

¹⁴ ¿De qué modo se preparaba a los futuros profesionales en los inicios de la Universidad? Se trataba de Una corporación de maestros y estudiantes que aprendían en torno a los nuevos métodos intelectuales desarrollados desde el siglo XII, principalmente, a propuesta de Pedro Abelardo: planteamiento de un problema (quaestio), argumentación en torno al mismo (disputatio) y búsqueda de una conclusión sintetizadora (sententia, conclusio). De este modo, quedaba inaugurada una metódica didáctica de carácter dialéctica aplicable a la filosofía y a la teología, las cuales -como facultades universitarias- generalmente estaban envueltas en abiertas polémicas.

¹⁵ Según Jacques Verger –citado por Abel I López, 2009, material fotocopiado, proporcionado por la docencia. No contamos con el resto de datos bibliográficos.

Desde la visión irreverente de los educadores como inspiradores de aprendizajes con sentido en, con y para la vida, la generación del conocimiento pedagógico es un proceso complejo que articula información, comprensión y sabiduría. No es lo mismo: estar informado acerca de la problemática de la educación escolarizada en Guatemala que conocerla y saber de la misma¹⁶. Estar informado significa que, es posible dar cuenta de datos, hechos, fechas, factores, circunstancias, puntos de vista de los actores y otros detalles que, hacen del proceso educativo, una noticia. Pero, limitarse a estar enterado implica quedarse atrapado en la mera descripción y opinión del fenómeno en cuestión.

A diferencia del estar informado, conocer es un proceso de entendimiento histórico-social e individual del significado de la información disponible, esto es, la reflexión crítica de las interacciones multi-causales (sociales, económicas, políticas, culturales, ecológicas e ideológicas), pluri-motivacionales (necesidades, intereses, aspiraciones e ideales), en sus diversas dimensiones (corporal, afectiva, racional, artística y espiritual) y en sus variados ámbitos (individual, comunitario, social y planetario) que, mediante su interacción e interrelación, permite comprender y explicar la complejidad de determinado problema que se esté abordando, sin pretender agotarlo.

Acercarse al conocimiento de la problemática educativa implica aproximarse también con tentativas de solución. Todo conocer pedagógico está acompañado de un cierto componente de sabiduría. Qué se puede hacer ante determinado problema, qué consecuencias ético-políticas conlleva la aplicación de X o Y decisión, qué responsabilidades se deben asumir si se produjeran unos u otros resultados previsibles, cómo afrontar los factores inciertos, son entre otros los dilemas de la actuación con sabiduría. Dicho proceso se recrea cuando lo vinculamos de manera estrecha con la práctica transformadora de la vida. Por tanto, el movimiento del entendimiento pedagógico es un proceso en espiral, virtuoso y simultáneo de información-comprensión-sabiduría que posibilita la

¹⁶ La diferencia y relación entre información, conocimiento y sabiduría es original de José de Souza Silva, la contextualizó en educación para sustentar la generación del conocimiento pedagógico.

regeneración de teorías y metódicas educativas alternativas, que permiten la transformación de los procesos de formación humana y profesional.

Desde la irreverencia frente a los procesos de homogenización educativa, se plantea la necesidad de articular la docencia (como socialización, problematización e interiorización de información) con la proyección social e investigación (como aportación que surge de la inquietud por superar lo ya conocido mediante la sabiduría) a compartirse y re-elaborarse dentro de un proceso de nunca acabar. Con dicha articulación es posible promover una auténtica generación del conocimiento pedagógico, a través de la formación de educadores crítico-propositivos y pro-activos, comprometidos con su vocación profesional y su comunidad.

En el proceso de generación de conocimiento está implicada la comunicación. Hay cuatro procesos comunicativos que la mayoría no logra madurar a lo largo de la vida: hablar, escuchar, leer y escribir. La escucha y la lectura son fuentes indispensables para la interiorización comprensiva de la información, mientras el habla y la escritura son medios de expresión que permiten la transformación de la información interpretada en conocimiento y sabiduría. Su profundidad o superficialidad depende en gran medida de la riqueza de la experiencia previa de los interlocutores, la complejidad de las premisas culturales aceptadas, el estado emocional, el alcance de los procesos mentales superiores y el tipo de convivencia en el que se participa.

¿A quién no se le ha dificultado la redacción de una carta, una solicitud, un acta y otros documentos de carácter narrativo? ¿Cuánto más, la elaboración de escritos de índole argumentativos: reseñas, artículos, ponencias, ensayos y otras modalidades de comunicación del saber humano acerca de cualquiera de los campos de la sociedad, la naturaleza y el pensamiento? De seguro, son pocos los que han desarrollado el arte de re-crear el conocimiento y la sabiduría, quienes con sus valiosos aportes intelectuales han contribuido a la transformación del contenido de la relación texto-contexto.

Si alguien testimonia que, en sus trabajos intelectuales, se articula la interpretación, la sistematización, la aplicación y la re-creación del saber en permanente contrastación con la realidad por medio de la práctica concreta, transformadora de la vida, sin lugar a dudas, se trata de un autor que puede generar teorías y metódicas originales a partir de sus experiencias y conocimientos. Pero, si en los escritos de alguien se despedaza dicho proceso se convierte en un consumidor de pensamientos ya elaborados por otros, poco pertinentes con el contexto, tal y como ocurre con la expansión aceptada del Plan de Bolonia y su proyecto técnico-instrumental de formación por competencias profesionales.

Dentro de esta posición de irreverencia frente a las propuestas homogenizantes de la formación profesional, en especial, la pedagógica, se pretende que dentro del proceso formativo de educadores, se comience a generar nuevas opciones educativas por medio de procesos de investigación dialógica, a manera de que el nuevo profesor concrete su práctica educativa con base a propuestas propias -a reelaborar en comunidad- para desarrollar una actitud de auto e inter formación. Por ello, en el proceso de generación del conocimiento no se puede hablar de respuestas definitivas, sino de afirmaciones y posturas en constante cuestionamiento y recreación. Se necesitan educadores que se ocupen por promover—a pesar de los pesares—procesos de indagación, integración e innovación libre y responsable acerca del sentir, pensar, decir, hacer y actuar, en pro de la transformación consciente de las relaciones consigo mismos, la naturaleza, la sociedad y el planeta. En el fondo, genera conocimiento pedagógico quien reflexiona qué, cómo, por qué, para qué y para quién se está educando y toma la decisión de transformar su vida en la convivencia.

Promover la generación del conocimiento pedagógico, implica, entre otras, las siguientes condiciones inspiradoras de aprendizaje: propiciar interacciones cálidas para que el estudiante plantee preguntas que provoquen la generación de conceptos e ideas alternativas, fomentar relaciones interpersonales e inter-

grupales de honestidad, colaboración, confianza, libertad responsable y autonomía psicológica que inciten la alegría de crear, de modificar puntos de vista, de imaginar posibilidades u opciones de solución, de lograr nuevas interconexiones entre información ya conocida, de jugar con elementos (materiales e ideales) para que los co-participantes puedan sumergirse en las aguas de lo imprevisible e inesperado con fluidez y flexibilidad.

CAPITULO II

EL ENFOQUE DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA A NIVEL LATINOAMERICANO Y GUATEMALTECO

De la mano del proceso de Bolonia se ha venido desarrollando el denominado Proyecto Tuning, el cual surge en Europa y comienza a expandirse a partir del primer lustro del presente siglo en América Latina. Sus objetivos fundamentales son el de ir generando puntos de referencia para la “armonización” de titulaciones y la de “unificar” el proceso formativo mediante competencias genéricas para todas las carreras universitarias y competencias específicas que sean acordes con cada especialidad¹⁷, con la finalidad de construir el Área Latinoamericana de Educación Superior, de similar manera como ocurre con el Espacio Universitario Europeo, derivado de la Declaración de Bolonia, abordada en el capítulo anterior. Con ese mismo espíritu, durante 1948¹⁸ surgió la Confederación Universitaria Centroamericana creada y dirigida por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA), misma que posiblemente fue la semilla del Espacio europeo y Área latinoamericano ya mencionados.

En consonancia con el modelo de homogenización de las titulaciones, de la movilidad de estudiantes, docentes y profesionales, de la adaptación de las carreras a los requerimientos del mercado laboral, de la formación centrada en competencias, propuesto por el Plan de Bolonia y el Proyecto Tuning, se desarrolla el denominado Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (SICEVAES), del cual forma parte la Universidad San Carlos de Guatemala. De modo análogo a lo que ocurre en Europa, las críticas apuntan hacia una pretendida mercantilización de la academia que, sin lugar a dudas, reduciría los criterios del conocimiento válido a lo útil, lo eficaz y lo rentable.

¹⁷ Léase: BENEITONE, Pablo; Esqueneti, César; González, Julia; et. al.; Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final -Proyecto Tuning- América Latina 2004 - 2007; publicaciones de la Universidad de Deusto; Bilbao, España, 2007. p.429, e-book.

¹⁸ http://www.csuca.org/index.php?option=com_content&view=article&id=114&Itemid=133&lang=es página consultada el 23 de marzo de 2013.

Tanto el proceso de Bolonia, el proyecto Tuning y el SICEVAES tienden hacia la globalización del denominado enfoque formativo por competencias¹⁹. Una prueba de lo anterior lo constituye el anexo IV, Informe de la Subcomisión de Gestión de la Calidad e Innovación Educativa, donde se propone "...la creación de un Banco de Tutores Virtuales en materia de **CURRICULUM POR COMPETENCIAS** para las universidades de la región"²⁰ centroamericana.

Dicho modelo se está expandiendo dentro de las distintas carreras de la Universidad San Carlos de Guatemala y, en especial, en algunas carreras del Centro Universitario de Occidente como las de Derecho y Administración de Tierras, con el apoyo técnico e instrumental de la Cooperación holandesa. Por ejemplo, del 2 al 5 de octubre de 2012 se realizó en el CUNOC el curso taller "Formación Basada en Competencias"²¹, paradójicamente estuvo basado en "objetivos", no en competencias, mismo que pretendía capacitar a docentes, coordinadores de carrera y directores de división sobre dicho enfoque. Desafortunadamente no se propiciaron los espacios necesarios para abordarlo de una manera crítica y propositiva tanto en sus aspectos teóricos como operativos, debido al énfasis motivacional y anecdótico al que se redujo la actividad académica inaugural y a la escasa práctica que tienen los profesores universitarios para discutir con altura las alternativas de solución frente a los problemas educativos que a diario afrontan.

El enfoque de la formación basada en competencias se ha convertido en nuestra Casa de Estudios en una moda, su difusión no aborda sus implicaciones teóricas y contextuales, tan solo se limita a inducir al profesorado a saber hacer bien lo que se le dice, en la mayoría de los casos. De acuerdo con Ángel Díaz Barriga²², el pensamiento pragmático limita al docente a ser un mero ejecutor de planes y programas preestablecidos, elaborados por expertos curriculistas. Es

¹⁹ TOBÓN, Sergio. "Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias"

²⁰ Subcomisión de gestión de calidad e innovación educativa,"29 reunión del comité de coordinación regional del SICEVAES"; 8, 9,10 y 11 de junio de 2011 San Salvador, El Salvador, sin paginación. El resaltado con letras mayúsculas con negritas es nuestro.

²¹ http://www.cytunoc.org/index.php?view=article&catid=4%3Anoticias-portada&id=17%3Acurso-taller-formacion-basada-en-competencias&tmpl=component&print=1&layout=default&page=&option=com_content

²² Para profundizar acerca de cómo el pensamiento pragmático de la educación reduce la función del docente frente a los planes y programas, ver DÍAZ barriga, Ángel. "El Docente y los Programas Escolares: lo institucional y lo didáctico". Ediciones Pomares. México. 2005.

lamentable que ello esté ocurriendo en esta amada universidad, cuando hace más de dos siglos atrás en sus "...tesarios... se defienden proposiciones en contra del principio de autoridad y del método escolástico, y se argumenta en favor de la libertad de cátedra..."²³ como una de las manifestaciones más profundas de la Reforma Universitaria dentro de la universidad colonial latinoamericana.

Es necesario detenerse aquí para reflexionar sobre los aportes y limitaciones del enfoque por competencias para propiciar la educación universitaria y, en especial, para la generación del conocimiento pedagógico, razón de ser del presente trabajo.

Una competencia no es cualquier hacer asevera Sergio Tobón, uno de los más influyentes autores hispanoamericanos de dicho enfoque, para quien aquella se caracteriza esencialmente por ser un hacer idóneo que consiste en "...realizar las actividades o resolver los problemas cumpliendo con indicadores o criterios de eficacia, eficiencia, efectividad, pertinencia y apropiación establecidos para el efecto"²⁴. Nótese como los procesos formativos están subordinados a parámetros administrativos de eficiencia..., así mismo, la idoneidad circunscrita al cumplimiento de lo establecido, nos da la pauta del conservadurismo que contiene el enfoque por competencias. Más allá de su discurso florido, dicho enfoque tiene un claro acento pragmático, limitado a la promoción de la actuación programada del universitario sin necesidad de solicitarle su reflexión, en menoscabo de la posibilidad de generar conocimiento relevante para la comunidad universitaria.

A primera vista, parecen interesantes algunos planteamientos que se hacen desde el Proyecto Tuning de Latinoamérica en cuanto que, considera necesario desarrollar dos tipos de competencia profesionales: generales (que pretenden desarrollar el saber actuar) y específicas (que regulan el saber hacer). Ambas constituyen un sutil dualismo que genera confusión y, como se explicitará, terminan siendo una especie de manos de hierro con guantes de seda.

²³ Op. Cit. TUNNERMANN. 2003. Pág.18.

²⁴ Op. Cit. Tobón. 2006. Pág. 6

Como consecuencia de la lectura de múltiples textos de diferentes autores que son afines con el modelo formativo basado en competencias, llama la atención los planteamientos de Gustavo Hawes, quien subraya que “...en una concepción más fordista²⁵ de la competencia, el nivel de desempeño que se espera del estudiante es el de operador que ejecuta lo prescrito como competente en un saber hacer determinado, por tanto, la responsabilidad que tiene sobre su acción se limita al cumplimiento eficiente y eficaz de la consigna (competencia específica). En la perspectiva de la competencia como gestión de tareas completas y complejas²⁶, el sujeto competente se constituye en actor, no en operador, se espera de él que tome decisiones y, por lo tanto, que asuma responsabilidades (éticas, políticas, organizacionales, económicas, etc.)”²⁷ (Competencias generales). Tales son los límites (saber-hacer) y los alcances (saber-actuar) del dualismo sutil de la concepción global de la noción estratégica de competencias dentro del proceso de formación universitaria y, en particular, de la formación docente.

Como se puede apreciar, la procedencia del término de competencia tiene un fuerte componente económico, con doble origen, por un lado la competencia como saber hacer cosas con eficacia y eficiencia surge de la producción mecánica de la industria norteamericana y, por otro lado, la competencia como saber actuar con decisión y responsabilidad se origina de la Gestión de Recursos Humanos²⁸ en la Formación de Administradores de Empresas en Gran Bretaña. Desde la visión de la generación del conocimiento pedagógico, el enfoque por competencias es una aplicación problemática de dos dinámicas incompatibles entre sí, que supuestamente tendrían que ser afines dentro del contexto de aprendizaje en las diferentes profesiones de la educación universitaria. Tal es el dualismo en el que incurre un enfoque que limita al ser humano a la condición de “mano de obra”.

²⁵ Op. Cit. PROYECTO ALFA TUNING DE AMÉRICA LATINA. “Inicialmente, la competencia se identifica de manera muy clara con la ejecución de tareas simples en la cadena de producción; Henry Ford fue un pionero en este sentido, operacionalizando los concepto de Taylor sobre la organización científica del trabajo (Taylor, 1917).”. Pág. 20.

²⁶ Ibidem. “...la tradición de competencia genérica, se basa principalmente en la educación para la administración, ampliamente usada en Gran Bretaña...”.

²⁷ Ibidem. Pág. 29. La cita al pie de página dentro de la cita literal del autor es nuestra, nos sirve para dar cuenta del fordismo.

²⁸ Al respecto sugiero leer a Galicia Guillén, María del Carmen. Tesis: “PERFIL POR COMPETENCIAS PARA EL PERSONAL ACADÉMICO DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL de la Universidad De San Carlos De Guatemala”. Maestría en Recursos Humanos. Universidad San Carlos de Guatemala. Guatemala. Marzo de 2011. Págs. 1-37.

Si bien el modelo formativo basado en competencias tiene la virtud de orientar los procesos educativos hacia la empleabilidad, comete el error no solo de creer que el mundo es una gran empresa, donde la función de la universidad consiste en adaptar las profesiones a los requerimientos laborales preestablecidos sin asumir una actitud crítica y propositiva frente a los mismos, sino además enfatiza en gran medida el concepto desarrollista de la educación para el trabajo en detrimento de una educación integral en, con y para la vida, porque como bien dice Edgar Morin que los humanos somos la unidad entre las penas de la prosa y las caricias de la poesía.

Se ha mencionado párrafos atrás que, la dualidad de las competencias genérico-específicas se pueden traducir por medio de la metáfora de manos de hierro con guantes de seda, tal como lo “propone” el proyecto Tuning en América Latina.

Cuando se leen los distintos documentos relativos a las competencias genéricas y las metódicas de aprendizaje, se nota “guantes de seda”, porque retoma los aportes más innovadores proclamados dentro de los discursos pedagógicos alternativos, por ejemplo, se busca promover el desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la responsabilidad social, la capacidad de decisión, la autoformación, el interaprendizaje a lo largo de la vida, la conciencia ecológica para la sustentabilidad, la práctica de valores éticos y morales, entre otros aportes del ideario educativo del siglo XX y XXI.

Sin embargo, el ideario pedagógico ya mencionado es considerablemente restringido cuando se afirma de que, las titulaciones correspondientes a cada carrera universitaria están definidas por competencias específicas acordes con el saber-hacer, las cuales se relacionan con la metáfora de “manos de hierro, debido a que cuando leemos lo relativo a los perfiles de egreso y los sistemas de créditos, aflora una serie de criterios técnico-administrativos tales como: currículo centrado en el desempeño exitoso, evaluación y acreditación de resultados, diseño de destrezas con conocimientos, eficacia en el logro de metas, mejora en el

rendimiento, logro de cambios conductuales operativos, uso eficiente de los recursos incluidos los humanos, óptimo desempeño, excelencia académica, medición meticulosa de indicadores de desempeño, definición de los estándares de calidad en los programas, sistema de acumulación y transferencia de créditos, garantía y control de calidad, creación de una estructura curricular modelo con puntos de referencia para áreas temáticas específicas, entre otras nociones que sobre limitan los alcances de las aportaciones contenidas en las competencias genéricas, las que prácticamente se tornan inalcanzables mediante el logro añadido de las competencias específicas.

Se ha tenido la oportunidad de leer algunos currículos de la Universidad San Carlos de Guatemala, en especial, en el Centro Universitario de Occidente, donde el modelo de formación basada en competencias ha comenzado a implementarse en algunas carreras mediante planes y programas organizados por áreas formativas: básica, fundamental y profesional; de los cuales se derivan Pensas de estudios con más de cuarenta unidades didácticas: cursos, talleres, seminarios y prácticas ordinarias y supervisadas. Además, cada unidad didáctica está orientada por más o menos cinco competencias, mismas que buscan unificarse en un perfil de egreso conformado por alrededor de una docena de características. Si se hace una adición de todas las competencias específicas con que cuentan los planes y programas de estudio, es posible percatarse no solo de que existen abismos entre estas con respecto a las competencias genéricas, sino además subyace una visión atomizada y fragmentada del mundo, la vida, el conocimiento y el aprendizaje, en menoscabo de la formación integral que suelen enunciar.

Este problema guarda estrecha relación con la dificultad instrumental que tienen los técnicos curriculistas para deducir de las competencias generales las competencias específicas. La suma de las partes no permite configurar una imagen integral de la totalidad del trayecto formativo. El actual proceso de derivación de competencias presenta los mismos obstáculos que no pudo superar el diseño curricular basado en el modelo de objetivos conductuales propuesto por

la Tecnología Educativa²⁹, hoy retomado por dicho enfoque a nivel operativo, inherentes al paradigma científico-industrial que concibe al mundo como un sistema mecánico compuesto de piezas añadidas, claramente distinguibles las unas de las otras.

Por si fuera poco, de acuerdo con las propuestas, la certificación de los estudios depende de la aprobación que el estudiante haga de los aprendizajes basados en el logro de las competencias relacionadas con el saber hacer bien las cosas con efectividad. En otras palabras, el énfasis en los resultados concretos e inmediatos puede dar lugar a que las competencias del saber actuar queden circunscritas dentro de los estrechos límites de las competencias específicas; por ejemplo que: al estudiante dentro del curso de Historia de Guatemala se le exija que: analice con sentido crítico los aportes y limitaciones del encuentro de las sociedades originarias de América y la civilización Hispánica a partir de 1524 a través del proceso de conquista, para comprender nuestra herencia multicultural.

Nótese como en el ejemplo anterior, la conducta de la competencia genérica (analiza críticamente el proceso histórico en Guatemala) está condicionada por la visión oficial de la historia (encuentro de culturas por medio de la conquista) y regulada por el objeto de la competencia específica (aportes y limitaciones...) con la finalidad de comprender nuestra herencia multicultural. De entrada, la versión de choque de culturas, el abordaje de la geopolítica superior-inferior, entre otras formas de analizar críticamente el proceso de invasión en Guatemala simplemente queda al margen, porque no son congruentes con el sentido, significado e intencionalidad de la totalidad de la competencia enunciada. Por tanto, paradójicamente en la práctica, lo generativo corre el riesgo de quedar subordinado a lo atómico.

Otra forma de plantear la competencia puede ser: el estudiante analiza críticamente las distintas versiones del proceso de colonización en Guatemala

²⁹ CALDERÓN RODAS, Wildon "El Paradigma Curricular en la Propuesta de la Formación Inicial de Maestros en Guatemala: más de lo mismo o cambios profundos?". Documento de Apoyo a la Docencia, EFPE-CUNOC. Quetzaltenango, 2004. Pág. 4-17.

para entender la problemática actual de la sociedad. Nótese que esta competencia rebasa los límites del saber-hacer, demanda que el profesor y los estudiantes deben desarrollar su capacidad intelectual para abordar contradicciones, vacíos, limitaciones e implicaciones de cada versión, a fin de conformar una visión más totalizadora de dicho proceso. Pero, para operacionalizar su aprendizaje, el enfoque por competencias propone la dosificación de dicha competencia genérica por medio de la implementación de competencias específicas e indicadores de logro, lo cual implica atomizar y fragmentar el conocimiento hasta el mínimo detalle posible.

En este sentido, los problemas de operatividad del enfoque de competencias es consustancial a su ambigüedad conceptual. Cuando uno lee documentos afines con el mismo, se encuentra con que, como bien afirma Ángel Días Barriga³⁰, existe una Babel terminológica en cuanto a su definición. Ello se debe fundamentalmente al espíritu pragmático que contiene el discurso de la mayoría de sus divulgadores. En todo caso, en el fondo, la mayoría de ellos coinciden con su etimología en el sentido de que “competere”, significa hacer o ejecutar lo que corresponde a cada quien³¹ desde las versiones que las reducen a la ejecución de tareas prediseñadas (saber-hacer) hasta las que las idealizan hasta la solución de problemas en circunstancias inéditas (saber-actuar). Se afirma que se trata de una idealización porque en los procesos de aprendizaje las circunstancias inéditas son excepcionales, no son la norma preponderante, debido a la rigidez y control al que están sujetas las instituciones educativas. He ahí los extremos del dualismo del enfoque por competencias que tiene por misión extraer “algo” de la mezcla natural del aceite (competencias específicas) con el agua (competencias genéricas).

Con sustento en todo lo anterior se puede afirmar que, la formación profesional desde el enfoque de competencias, incluida la formación docente, se limita a la mera aplicación de información adquirida y, por tanto, no contribuye a la

³⁰ DÍAS BARRIGA, Ángel. “El Enfoque de Competencias en Educación: Una alternativa o un disfraz de cambio?”. Revista Perfiles Educativos. México. 2006. Págs. 7-36.

³¹ TOBÓN, Sergio. “Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica”: Ecoe Ediciones. Colombia. 2008. Pág. 43.

generación del conocimiento pedagógico. Exige hacer lo que hace: transferir datos, técnicas e ideas de un campo a otro con una precaria curiosidad intelectual, que le impide a los integrantes de la comunidad universitaria indagar e innovar libre y responsablemente la relación entre la teoría y la práctica formativa a la luz de la cambiante realidad social, natural y del pensamiento. Carece de una cualidad que no le es rentable: la promoción de la reflexión crítica, imprescindible para la generación del conocimiento pedagógico.

Desde la reflexión crítica del saber, el mero consumo o aplicación de información psicológica, antropológica, sociológica e histórica no tiene sentido en el fluir de la Era del Conocimiento, porque lo que hoy se considera certero, mañana amanece cuestionado. La información adquiere valor cuando es transformada en ideas por mediación de consciencias reflexivas que la indagan, integran e innovan libre y responsablemente. Las ideas que se infieren de otros campos, diferentes al que se va aplicar, se pueden retomar como ideas inspiradoras, no en forma de recetas como ocurrió con el proceso de construcción del conocimiento moderno que, por medio de la aplicación acrítica de la Lógica, expandió las premisas de la física clásica a toda la realidad, sin detenerse a investigar las características propias de cada contexto de la misma.

Un buen ejemplo acerca de cómo el enfoque por competencias propone la construcción del conocimiento (razonamiento deductivo), puede serlo el esclarecimiento de sus fundamentos a través de la aplicación de la lógica formal, afines con su proceder, supuestamente “neutral”. La lógica ya sea como disciplina filosófica o ciencia autónoma se limita a abordar el cómo del conocimiento, la cual consiste -de acuerdo con Antonio Gonzales³² José Luís Arce³³ y Eduardo Raborsi³⁴- en el modo, la estructura, la manera, el esquema para sistematizar el conocimiento por medio de la derivación de conclusiones correctas a partir de conocimientos fundamentales, elaborados por X o Y comunidad influyente durante

³² Idem pág. 140.

³³ ARCE, José Luis “Teoría del Conocimiento, sujeto Lenguaje y Mundo” Edit. Síntesis Pág. 39-44

³⁴ RABORSI, Eduardo en “La Enseñanza, la Reflexión y La Investigación Filosófica en América Latina y el Caribe”; UNESCO, Perú, 1990. p. 24

determinada realidad espacio-temporal, en nuestro caso, la organizada alrededor del Plan de Bolonia y el Proyecto Tuning.

La lógica formal se ocupa por expandir el saber ya existente, a través de la aplicación de unas reglas de inferencia que orientan y vigilan la coherencia interna entre los distintos componentes de los discursos o relatos (conceptos, afirmaciones y razonamientos) acerca de cualesquiera de los fenómenos del universo; pero por sí sola no es suficiente para deliberar sobre el contenido y pertinencia de los mismos en su justa dimensión. La lógica es al pensamiento lo que los bastones le son al esquiador en la nieve: tan solo un apoyo para poner los pies sobre el suelo y la cabeza sobre el cuello.

Así, por ejemplo, según la física clásica –**espíritu legislativo de la ciencia clásica** del siglo XVII al XX– el siguiente juicio universal afirmativo, en su apariencia, es verdadero: “Todos los fenómenos naturales en el fondo son cosas”. La palabra “cosas” –dentro de la visión fragmentada del mundo– significa: objetos cerrados o hechos atómicos. A manera de alcanzar dicho ideal, la llamada física social o positivismo durante el siglo XIX dedujo acríticamente: “Todos los fenómenos sociales son naturales” y, de esto, concluyó que “todos los fenómenos sociales en el fondo son cosas”. La economía clásica partió de esos razonamientos, la palabra “res o cosas” (de amplio uso en las ciencias jurídicas) lo tradujo al término “recursos”. De esta cuenta, leyó como aporte de la física que “todos los fenómenos naturales son recursos escasos”, cuya premisa derivada subraya que “todos los fenómenos económicos son naturales”, por lo tanto, “todos los fenómenos económicos son recursos escasos”. Como consecuencia de esta generalización es posible encontrar recursos financieros, técnicos, institucionales y humanos. De ahí que estos últimos dentro del discurso liberal fueron reducidos a la condición técnico-instrumental de “mano de obra”. De lo expuesto hasta aquí, no es de extrañar para nada que, el enfoque de competencias surge de la visión económica de recursos humanos, limitada a la unidimensionalidad laboral del ser humano y orientada al saber hacer y actuar con eficacia, en menoscabo del despliegue del talento humano.

Por el momento interesa subrayar que, dicho razonamiento es válido en términos formales, porque –de acuerdo con las reglas del razonar deductivo– cumple con enunciar un término general (P=cosas o recursos) que contiene el particular (M=fenómenos naturales) y este, a su vez, el singular (S=fenómenos sociales o económicos). Además, guardan coherencia interna en su recorrido que comienza de M-P (idea fundamental o premisa mayor), pasando por S-M (idea secundaria o premisa menor) para arribar a S-P (idea complementaria o conclusión). Pero, cuando a la lógica formal se le pregunta ¿será que los fenómenos económicos, sociales y naturales son cosas o recursos? Esta simplemente calla, no es capaz de dar cuenta del significado o sentido de las ideas-base de las cuales parte.

Cuando no es posible percatarse de la limitación formal del conocimiento se incurre en el actuar logicista, esto es, la generalización arbitraria de una idea fundamental (pertinente en un campo cognitivo experiencial particular del mundo durante determinado momento histórico) distinto al que pretende expandírsele o –mejor dicho– invadir. Casos patéticos de la no lectura del contexto, se encuentran en la imposición de modelos de desarrollo en Latinoamérica por el simple hecho de que éstos funcionaron en la realidad europea occidental, así también, el implante acrítico del enfoque formativo por competencias, por el simple hecho de que le son útiles a los intereses globales de dominación del llamado Estado Docente y al Mercado neoliberal respectivamente, los cuales en la práctica han dado más penas que glorias.

Desde mediados del siglo XIX, el materialismo histórico (sociología alternativa) cuestionó el contenido de la conclusión deducida por la sociología dominante (física social) y, al hacerlo, tuvo repercusiones fuertes tan sólo en la idea secundaria del razonamiento ya citado, pues separó lo social: los hechos son interpretados en la relación sujeto-sujeto (no cosa) de lo natural: los hechos hablan por sí solos en la relación “neutral” sujeto-objeto (cosa), lo cual significa que aún quedaba pendiente de indagación el contenido de la idea principal, el que fue cuestionado por la física cuántica cuando planteó una nueva idea clave: “los

fenómenos naturales son, en el fondo, entramados energéticos vibrantes”; por tanto, no son cosas o sustancias elementales sólidas. El nacimiento y desarrollo de esta idea–propuesta por la física cuántica (o abordaje riguroso de los fenómenos a escala subatómica)– no fue nada fácil, porque conllevó un desapego desgarrador de las ideas con las que se habían formado los primeros físicos cuánticos, quienes luego de constatar las limitaciones teórico-conceptuales de aquellas mediante reflexiones autocríticas, incontables experimentos, acaloradas discusiones y profundos diálogos tomaron la decisión de comprometerse con su revolución científica.

Esta postura irreverente de los físicos cuánticos frente al conocimiento establecido y aceptado, ha inspirado visualizar el proceso formativo universitario con base a la tentativa de talento humano como alternativa frente a la noción de “recursos humanos” (inherente al enfoque por competencias), misma que se ha puesto en práctica durante 2010-2012 guiada hacia la generación del conocimiento pedagógico, experiencia que se sistematizará en el transcurso del presente trabajo de investigación.

Se entiende el talento humano como una sinergia de cualidades notables que destacan a un grupo y/o persona de la población promedio dentro de un área específica de la actividad humana. En el campo de la formación profesional y humana, un talento es una comunidad e individualidad que genera las condiciones iniciales para promover y acompañar procesos de aprendizaje con sentido en y para la vida, a través del fomento de la indagación, integración e innovación libre y responsable.

Se puede entender que, las cualidades que distinguen a un talento humano dentro del campo de la educación son las siguientes:

1. Está en constante autotransformación como persona y como profesional.
2. Se concibe como un intelectual transformador de las prácticas educativas, no reductible a la mera ejecución de programas de estudio preestablecidos.
3. Tiene una postura ideológico-política acerca de las implicaciones de su profesión, no se declara ingenuamente neutral frente a los problemas sociales y ecosistémicos.

4. Es coherente entre lo que dice y lo que hace, está abierto a la auto-crítica y crítica de los demás...
5. Disfruta lo que hace, afronta con propiedad los riesgos y dificultades, le atrae lo desconocido y hace de su profesión una obra de arte
6. Promueve y acompaña la indagación, la integración e innovación libre y responsable de los aprendientes.

Con fundamento en lo anterior, las diferencias entre el talento humano y la noción de recursos humanos son las siguientes:

PARADIGMA DEL RECURSO HUMANO	PARADIGMA DEL TALENTO HUMANO
El ser humano como instrumento o fuerza de trabajo.	El humano como ser en proceso de integralidad corporal, afectiva, racional, social, artística y espiritual como co-hacedor de su destino.
Busca cambiar las instituciones para cambiar los individuos.	Busca que los aprendientes cambien para que cambien las instituciones.

Hoy en día, la Universidad se encuentra dentro de un proceso de Reforma Universitaria, bastante complejo, privado y complicado, se pide tan solo que no se politice ni burocratice, que no termine siendo un mero espectáculo de repartición de cuotas de poder e intereses particulares entre sus participantes más influyentes, eso significaría retroceder más de dos siglos.

Uno de los retos de la universidad Nacional y Pública es el de re-encontrarse con su autonomía ideológico-política, la cual le permita jugar un papel protagónico en la vida social de Guatemala por medio de la promoción de auténticos procesos de formación profesional y humana, que contribuya al entendimiento y resolución de los diferentes problemas de la vida nacional, a manera de pensar y actuar desde lo local hacia lo global, desde una perspectiva liberadora del ser humano y transformadora de la realidad socio-natural, invitación también extensiva a la carrera de Pedagogía del Centro Universitario de Occidente.

Los desafíos más relevantes de la universidad del siglo XXI, incluida la carrera de Pedagogía, apuntan hacia la consecución de cambios paradigmáticos que, fincados en la descoloniedad del conocimiento universitario, propicien una

formación integral con sentido humano, a través de auténticos procesos de comunicación formativa congruentes con el desafío de la generación de conocimiento pedagógico desde una perspectiva contextual.

CAPITULO III

LA ORIENTACIÓN FORMATIVA A NIVEL DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA.

Hasta aquí se ha abordado la formación universitaria basada en el modelo de planificación curricular por competencias, modelo que se inicia con la Declaración de Bolonia y que poco a poco se ha venido generalizando en América Latina por medio del Proyecto Tuning, el cual ha estado difundándose también mediante el Sistema Centroamericano de Evaluación y Armonización de la Educación Superior (SICEVAES).

Cuando en Europa comienza a institucionalizarse el proceso de Bolonia, en la Carrera de Pedagogía se empieza a hacer un Rediseño Curricular. De acuerdo con la experiencia y conocimientos del autor del presente trabajo en su calidad de estudiante regular de la carrera en ese entonces, se tenía a finales de la década de los noventa cohortes integradas entre doce a veinticinco estudiantes. Las carreras de Profesorado y Licenciatura en Pedagogía y Ciencias de la Educación, que en ese entonces se servían, tenían poca demanda estudiantil. Simultáneamente, a nivel externo, la suscripción de los acuerdos de Paz daba fin a treinta y seis años de conflicto armado interno entre el Estado de Guatemala y la Unidad Revolucionaria Nacional Guatemalteca (URNG), coyuntura que generó el ambiente no solo propicio para la elaboración del malogrado “Diseño de Reforma Educativa, sino también un campo para que la cooperación internacional financiara programas y proyectos de todo tipo, incluidos los educativos, por medio de la gestión de las llamadas Organizaciones No Gubernamentales (ONGs).

Dentro de este ambiente de crisis-oportunidad, en la carrera de Pedagogía comienza a funcionar a inicios del año dos mil el Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en la Formulación de Proyectos Educativos en sustitución del Profesorado en Pedagogía y Ciencias de la Educación, así también, a partir del año dos mil tres comienza a implementarse la Licenciatura en

Pedagogía con énfasis en Administración y Evaluación de Proyectos Educativos que reemplazó la Licenciatura en Pedagogía y Ciencias de la Educación.

Esta transición estuvo acompañada de un gradual incremento del número de estudiantes por salón de clase, hasta el punto de que algunas aulas del primer semestre eran insuficientes para atender a más de ciento cincuenta estudiantes, hacinamiento que fue parcialmente disminuido mediante la creación de cuatro secciones de primer ingreso a partir de dos mil diez.

Con base a la experiencia y conocimiento que se ha adquirido como estudiante y docente de la carrera de Pedagogía se puede afirmar que, las carreras de profesorado y licenciatura con énfasis en Ciencias de la Educación se implementaron durante la década de los 90s con fundamento en la corriente social crítica, la cual también se encuentra contenida en la orientación del plan de estudios de las carreras de Pedagogía relacionadas con Proyectos Educativos³⁵ y en las características que definen los perfiles de egreso de los estudiantes. A diferencia del enfoque de competencias, los planteamientos teórico-prácticos crítico-sociales cuestionan y resuelven los problemas de atomización y fragmentación de los procesos formativos. Postula la educación como proceso histórico-social y político que promueve la configuración de una conducta molar, orientada a la transformación consciente de la realidad.

Una orientación curricular esencialmente contiene la visión filosófico-epistemológica que guía la congruencia, crítica, autocrítica, validación y proyección de los fundamentos pedagógicos, psicológicos, sociológicos, antropológicos y otros, que buscan describir, explicar e interpretar la realidad según como se entienda desde X o Y perspectiva del mundo, la vida y el conocimiento. Por ejemplo, en la carrera con énfasis en Ciencias de la educación

³⁵ Los objetivos de la carrera son los siguientes: A. Formar un profesional de la Pedagogía con una conciencia social crítica, capaz de conocer e interpretar su realidad, que construya los espacios de participación política, tendiente a propiciar cambios significativos en los procesos de desarrollo del país y el altiplano. B. Propiciar en el futuro profesional de la Pedagogía, la capacidad de construir políticas educativas articuladas a las características socioeconómicas del país y el altiplano. C. Formar un profesional de la Pedagogía que contribuya a solucionar la problemática educativa del nivel medio a través de una preparación humanística y Científico técnica que responda a las necesidades reales del altiplano y del país. Carrera de Pedagogía-CUNOC. "PROYECTO DE REDISEÑO CURRICULAR DE LA CARRERA DE PROFESORADO DE ENSEÑANZA MEDIA EN PEDAGOGÍA Y TÉCNICO EN FORMULACIÓN DE PROYECTOS EDUCATIVOS" Quetzaltenango, Guatemala, 1999. Págs. 7-8.

se tenía como posición filosófica al materialismo dialéctico que giraba en torno de una visión del mundo y la vida concatenadas, en proceso de transformación gracias a la superación de las contradicciones internas de sus componentes que se traducen en saltos cualitativos como negación del estado de cosas anterior. Con referencia a este enfoque, tanto el materialismo histórico autocrítico, la escuela sociológica de Frankfurt, las psicologías: social, genética y socio-cultural; la filosofía de la praxis, la lógica dialéctica, entre otros fundamentos teórico propiciaban abordar la problemática socio-educativa de Guatemala, desde una perspectiva crítico-propositiva de la vida.

Uno de los problemas formativos que se tuvo con la orientación crítico social fue que se implementó dentro de un pensum de estudios basado en el modelo curricular por asignaturas aisladas, que en las postrimerías de la carrera fue transitando a un modelo curricular por áreas del conocimiento mediante la elaboración de objetivos de bloque. Además, entre los profesores habían dos tendencias de la social crítica: una radical, casi dogmática y otra, moderada y autocrítica. En medio de estas dos tendencias estaba un grupo considerable de profesores que para poderles aprobar el curso se tenía que saber utilizar las palabras clave que les gustaban escuchar y leer. Reproducir el contenido era al final de cuentas lo requerido de modo implícito.

En estas condiciones estaba implicado el criterio de condescendencia: “cáigame bien, le irá mejor, yo sé lo que le conviene... no aprenda eso, sino esto otro ¡está claro...!”; cuyo cariz retórico incitaba al consentimiento, conformismo, dependencia, obediencia, sumisión y el trasgresor de este orden era muchas veces reprimido, desacreditado, reprobado, percibido como “manipulado” y otros atributos peyorativos. Todo ello iba en contra del discurso de nuestros docentes que nos incitaba a practicar la crítica y la propuesta.

La “orientación” curricular social-crítica se tenía clara, pero el problema era que no se era capaz de crear, en ese entonces las condiciones mínimas para hacer práctica filosófica y epistemológica de los fundamentos “orientadores”, es decir, no

se tomó el tiempo para hacer una reflexión profunda acerca de los alcances y limitaciones de esa actividad educativa con respecto a sus postulados, ni cuestionar el trasfondo epistemológico y pertinencia social del proyecto curricular implantado, mucho menos, anticipar las inevitables repercusiones éticas que pudiera desencadenar el mismo y, ni se diga, poder generar estrategias formativas alternativas para la transformación de la orientación curricular de partida, ausente muchas veces en las prácticas educativas, pero presente en el contenido de las exposiciones docentes dentro de clase. Además, hizo falta auto-cuestionar las creencias, ideas y experiencias previas, reflexionar críticamente acerca de las certidumbres de partida, la manera en que se genera el conocimiento pedagógico, la validación intersubjetiva de las teorías, su pertinencia con un proyecto de nación emergente, su congruencia con la práctica concreta y otros aspectos que permitieran filosofar la educación, no simplemente reproducir una corriente de pensamiento. Esta carencia condujo a que, se estuviera "...construyendo un conocimiento mecánicamente sin plantearse preguntas y, por lo tanto, sin saber qué sentido tenía el propio conocimiento..."³⁶; problemática que lamentablemente no se ha podido resolver hasta hoy en día.

Cuando los estudiantes acogen "forci-voluntariamente" una orientación pedagógica por mimetismo es un síntoma de que "...el modelo pedagógico aceptado por los formadores, cualquiera que sea, tiende a imponerse como modelo de referencia de los "formados""³⁷. Esta forma rígida de actuar recibe el nombre de normalismo, el cual es el procedimiento, por excelencia, utilizado para la fundación de cualquier tradición, de cualquier naturaleza. En el fondo, se trata de un proceso indoctrinante, anti-dialógico, carente de ambientes intersubjetivos que posibiliten el fomento de la reflexión crítica acerca de una orientación curricular común, acordada e implementada a nivel institucional como alternativa frente al otro extremo: la dispersión teórica, entendida ésta como separación, descomposición o distanciamiento entre los conceptos que conformarían el

³⁶ MAERK, Johannes, y Cabrollé, Magaly; "¿Existe una Epistemología latinoamericana?"; Editorial Plaza y Valdez, México, 1999, Pág. 21. Hicimos un cambio gramatical en la aplicación de los pronombres, la cita originalmente está escrita en tercera persona, la hemos adecuado a la primera persona plural.

³⁷ KERRY, G. "El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica", Editorial Paidós, Madrid 1990, Pág. 61

contenido coherente de un discurso pedagógico, problema que se afronta actualmente tal y como se esclarecerá en seguida.

Al revisar detenidamente el rediseño curricular de la carrera de Pedagogía con énfasis en Proyectos Educativos es posible encontrarse con que, el pensum de estudios está conformado por 33 unidades didácticas a nivel de profesorado y 14 a nivel licenciatura, distribuidas en diez semestres y tres áreas formativas (básica, fundamental y profesional). Con base a un Informe de Diagnóstico de la Carrera de Pedagogía³⁸, el peso porcentual por horas de trabajo recae sobre el área profesional (40%), las unidades didácticas teóricas (cursos) representan en la práctica más del 60% del peso total del mismo. En otras palabras, se trata de un plan de estudios con tendencia academicista que promueve la adquisición de información durante el proceso formativo, con una precaria atención a las áreas general y fundamental que debilita la comprensión del área profesional, en abierta contradicción con la orientación curricular social crítica y, por ende, en detrimento de la posibilidad de generar conocimiento pedagógico, puesto que debilita la relación teoría-práctica, imprescindible para la consecución de dicho proceso.

A pesar de que el proceso de aprendizaje tiene mayor énfasis en la adquisición de información, durante el transcurso del mismo están programadas unidades didácticas que carecen de soporte teórico para su significativa implementación, por ejemplo: los talleres de investigación documental e investigación social, así también, los seminarios sobre Filosofía Educativa, de Problemas Antropológicos de la Educación y de Educación no Formal no están precedidos de cursos del área básica que pudieran sustentarlos; vacío curricular que sobre limita los aportes de los aprendientes, restringidos en el mejor de los casos a la aplicación de un mínimo de información adquirida, de similar manera como ocurre con el enfoque formativo basado en competencias y, por consiguiente, en detrimento de la posibilidad de generar conocimiento pedagógico.

Durante los múltiples conversatorios que se han sostenido con compañeros y con el coordinador de la carrera durante los últimos tres años, es posible

³⁸ Comisión de Desarrollo y Evaluación Curricular- CODEC. "Informe de Diagnóstico de la Carrera de Pedagogía". Carrera de Pedagogía del CUNOC. Quetzaltenango, Guatemala. 2009. Pág. 22-23.

percatarse que en el discurso tienen una visión integral de la vida y de los procesos formativos. La mayoría habla de la importancia de promover aprendizajes desde el llamado “nuevo paradigma o paradigma emergente de la Ciencia”, a manera de rebasar -subrayan nuestros interlocutores- la visión conflictiva del mundo que contiene el marxismo ortodoxo, las características autoritaria y enciclopédica de la escuela tradicional, así mismo, el carácter técnico-instrumental y fragmentario de la escuela tecnocrática, puesto que la “nueva” cosmovisión tiene como principios la complementariedad de los diferentes, la reciprocidad, el equilibrio dinámico y la incertidumbre entre otros aportes conceptuales, imprescindibles para mediar una formación integral. Ello no quiere decir que se descarte totalmente los aportes social-críticos, tan solo aquellos aspectos radicales, acotan los compañeros.

El denominado “nuevo paradigma de la ciencia” es un campo demasiado amplio, el cual adquiere sentido, significado e intencionalidad cuando se comprende desde sus versiones, en sus distintos énfasis. Así, por ejemplo, se ha detectado que unos compañeros tienen más identificación con el pensamiento complejo, hablan en términos de tener la mente bien ordenada, de búsqueda de relaciones y significados. Otros, resaltan la importancia de las emociones, del placer, del querer y de la toma de decisiones durante el proceso formativo en congruencia con la denominada Teoría de Santiago. Algunos otros, priorizan en sus alocuciones la dimensión ética de la formación profesional en correspondencia con la Visión Holista. Unos destacan los aportes del Constructivismo en Educación, otros, enfatizan los principios eco-pedagógicos de diversidad, cooperación, originalidad, entre otros y, algunos otros, en coherencia con la orientación del currículo formal de la carrera, subrayan las contribuciones de la escuela social crítica con orientación constructivista.

Los distintos acentos teóricos de los profesores se pueden encontrar en las múltiples ediciones de las Revistas “Humanidades”³⁹ y “Humanismo y

³⁹ Revista Humanidades, División de Humanidades y Ciencias Sociales del Centro Universitario de Occidente. Se publicaban durante noviembre. Edición anual.

Educación”⁴⁰. La diversidad de pensamiento pedagógico es fundamental para enriquecer todo proceso de formación docente, de investigación y proyección educativa; pero degenera en dispersión cuando en la práctica no hay una orientación filosófico-pedagógica común a docentes y estudiantes ni una cultura de práctica filosófica que promueva la indagación, integración e innovación libre y responsable acerca de lo que se siente, dice, piensa, actúa y hace en las relaciones consigo mismos, con los semejantes y, en general, con el universo. Estas dos ausencias en la carrera limitan la relación comunicativa docente-estudiante en pro de la generación del conocimiento pedagógico.

Vale la pena que los profesores de la carrera se detengan a responder las siguientes preguntas relativas a su aporte a la generación del conocimiento pedagógico: ¿qué tan inédito es el contenido de sus artículos publicados en revistas?, ¿se limitan a parafrasear las interesantes ideas de un autor cuya bibliografía es de difícil acceso al lector?, ¿se busca sistematizar y aplicar los conocimientos ya planteados en otros contextos? y/o ¿se atreven a cuestionar parcial o totalmente una determinada forma de concebir el mundo y la vida, para traer a la mano otros futuros posibles con base a su experiencia y conocimiento contextual?.

Se considera que los aportes publicados por los profesores de la carrera de pedagogía se han limitado a la socialización de contribuciones teóricas generadas en otros contextos sociales y, en el mejor de los casos, se han deducido algunas ideas inspiradoras de constructos teóricos de las ciencias naturales, sociales y del pensamiento. Ha hecho falta ser auto-críticos de los enfoques y paradigmas de referencia, así mismo, son pocas las ideas que se han logrado traducir a estrategias fecundas de aprendizaje. En el fondo, hace falta hacer investigación desde el contexto para re teorizar los marcos interpretativos de partida, lo cual implica elaborar comunitariamente una orientación filosófica y pedagógica.

⁴⁰ Revista Humanismo y Educación, Carrera de Pedagogía del Centro Universitario de Occidente. Quetzaltenango. Se hace una publicación anual durante noviembre.

La diversidad teórica de los docentes genera reflexión en los estudiantes cuando los diferentes entramados conceptuales son filosofados, lo cual permite comparación, síntesis y toma de postura, condición inicial de aprendizaje que se constituye en un desafío para nuestra carrera. En estas circunstancias, las diferentes teorías son uno de los componentes externos del proceso de aprendizaje (información), mientras que el conocimiento y sabiduría son los componentes internos que, al confluir en el filosofar, generan ideas y metódicas alternativas de formación, con el sello de los coparticipantes. En este caso no hay dispersión, sino unidad a través de la diversidad y, por consiguiente, posibilidades reales para la generación de una pedagogía guatemalteca.

Sin embargo, “En la actualidad, la Carrera de Pedagogía carece de una política académica tendiente a crear y unificar criterios filosóficos y pedagógicos que oriente ampliamente la formación de los estudiantes”⁴¹. Dicho problema implica escasos procesos de comunicación dialógica entre los docentes, cuya consecuencia consiste en que los y las aprendientes padezcan una confusión teórica durante su formación profesional. Es importante insistir en que, la existencia de acuerdos mínimos acerca de la orientación filosófica y pedagógica, a la par de un clima que favorezca el filosofar la educación es sumamente imprescindible, porque las concepciones “...influyen... poderosamente sobre el sentido último que le vamos a dar a las acciones....”⁴², las cuales condicionan y justifican enormemente algunas de las decisiones educativas.

De acuerdo con su concepción pedagógica, cada profesor implementa el proceso de aprendizaje de la docencia. Según los estudiantes, derivado de los talleres filosóficos que se promovieron al inicio, durante o al final de cada unidad didáctica, tanto en sus dramatizaciones como en sus reflexiones indican que, los profesores de la carrera de Pedagogía tienen distintas y hasta contrapuestas visiones educativas, que para aprobar los cursos sin mayores problemas tienen que adoptar el discurso de cada quien. A esta actitud que se ha denominado condescendencia es una de las principales dificultades que impide la posibilidad

⁴¹ Op. Cit. CODEC. PÁG. 4.

⁴² Op. Cit. GONZALES P.145

de generar conocimiento pedagógico en la carrera. Lo cuestionable es que se sabe, pero no se ha hecho algo en conjunto para comenzar a romper las cadenas de la reproducción de discursos, en abierta contradicción con el contenido de las teorías que se comparten dentro de los salones de clase.

Cuando en los talleres filosóficos se problematizó la sustentación teórico-pedagógica de las concepciones de educación y aprendizaje de los estudiantes, se encontró con que son pocos los que abordan con propiedad el sentido, significado e intencionalidad de las mismas; la mayoría se dedica a reproducir mecánicamente frases hechas o ideas aisladas sin dar cuenta de los fundamentos psicológicos, sociológicos, filosóficos de sus puntos de vista, así como, de las metódicas que puedan emplear para implementar sus concepciones. Esta situación se evidencia también en muchos trabajos de graduación, antes de la impresión final, en los que hay poca correspondencia entre la orientación pedagógica y psicológica del trabajo con los conceptos e ideas empleados que pretenden desarrollarla. A pesar de los esfuerzos que a última hora hacen los estudiantes graduandos, la mayoría de tesis e informes finales se limitan a la descripción del problema estudiado.

La escasa problematización de los contenidos programáticos, la inconsistente pasión por la lecto-escritura por parte de los estudiantes, la insuficiente contrastación entre teoría-práctica, los fortuitos espacios para la sistematización de experiencias formativas, la prevalencia de relaciones comunicativas lineales con intención funcional, la carencia de una orientación pedagógica y un restringido clima para filosofar la educación son entre otros los factores que sobre limitan la posibilidad real para que los docentes y estudiantes participen en la generación de conocimiento pedagógico.

En este contexto, el problema de la confusión teórico-conceptual incide negativamente durante el desarrollo de las prácticas supervisadas (docente, de proyectos, de orientación educativa y vocacional a nivel profesorado, así también, a nivel licenciatura, la práctica del Ejercicio Profesional Supervisado, las cuales

tienen un carácter terminal, es decir, el diseño curricular de la carrera tiene al final del proceso formativo un enfoque de aplicación de la información profesional adquirida durante el proceso formativo, en contradicción abierta con el carácter procesual de su orientación curricular y en congruencia con el enfoque por competencias, tal y como lo hemos dejado claro en el capítulo anterior.

Como carrera no se ha dado la oportunidad de promover un auténtico proceso de generación del saber pedagógico, porque se ha limitado el mutuo replanteamiento de la teoría y la práctica en congruencia con el compromiso universitario de contribuir a la transformación del contexto global, nacional, regional y local. Un ejemplo concreto lo constituye, de acuerdo con los estudiantes de práctica docente, el hecho de que en la carrera aprenden a elaborar sus planes didácticos con sustento en enfoques alternativos frente a la programación de aprendizajes basada en competencias. Cuando los futuros profesores tienen que hacer sus planes durante su practicantado en el Instituto Experimental Humanidades (centro educativo que funciona como extensión de la carrera), se encuentran con que tienen que hacerlo, por disposición administrativa, con base al modelo por competencias implantado a través del Currículo Nacional Base (CNB), mediado con los aportes del constructivismo. En otras palabras, se resulta cayendo en una tendencia ecléctica (del griego, eklego, solucionar) que pretende, de acuerdo con Konstantinov⁴³, la conciliación mecánica entre diferentes visiones y modelos sin importar los principios implicados. Sus incidencias son la confusión y la contradicción entre el discurso y la práctica educativa.

En abierta contradicción con los discursos de los profesores, centrados en el proceso de aprendizaje, tal y como lo hemos subrayado páginas atrás, el modelo que prevalece en la mayoría de sus clases es tradicional. Según lo reconocen algunos docentes, lo manifiesto durante las dramatizaciones y reflexiones de los estudiantes, así como, lo subrayado en el informe de diagnóstico elaborado por la Comisión de Desarrollo y Evaluación Curricular de la Carrera de Pedagogía del

⁴³ Konstantinov, F. "Objeto de la Filosofía" Capítulo 4, Pág. 64.

CUNOC: "...la mayoría de maestros⁴⁴ orientan la docencia alrededor de la enseñanza de los contenidos programáticos (...) se aplica exacerbadamente la clase expositiva..."⁴⁵. En otras palabras, prevalecen prácticas instruccionales y, por consiguiente, relaciones comunicativas docente-estudiante de carácter lineal con intencionalidad funcional, como se abordará en el transcurso de la segunda unidad del presente trabajo.

Hay que tomar en consideración que, el empleo exacerbado de metódicas tradicionales ocurre (entre otros factores) por el hecho de que en los últimos años la Carrera integra una población aproximadamente de 590 estudiantes, cuyo rango oscila entre 23 a 120 aprendientes por salón de clase. El 46% de los mismos interactúa en el primer semestre, el 37% en el tercero, el 8% en el quinto, el 5% en el séptimo y el 4% en el noveno. El 46% de los mencionados es atendido en cuatro aulas, mientras que el 37%, en dos salones de clase, los demás en sección única. En varios casos, el área física del aula no reúne las condiciones básicas para implementar variedad de estrategias de aprendizaje; sin embargo, la situación cambia en los semestres par (de junio a noviembre) cuando se registra una disminución de más o menos el 33% de estudiantes con respecto a la población ya mencionada.

Durante los semestres pares las condiciones físicas y humanas son más apropiadas para promover procesos de comunicación fluidos y significativos a diferencia de los semestres impares. La mayoría de aprendientes de la carrera son mujeres y egresados de distintas especialidades de la carrera de magisterio, atendidos por 15 profesores: 6 titulares a tiempo completo, 4 titulares cinco horas/curso y 5 interinos con medio tiempo unos y dos horas, otros, según lo observado hasta noviembre de 2012.

No obstante, "Si bien es cierto que en la Carrera de Pedagogía, los docentes intencionalmente se están acercando paulatinamente a una práctica educativa

⁴⁴ Nótese que en el discurso de la cita se emplea el término "maestro" pertinente únicamente dentro del discurso pedagógico tradicional, lo cual implica que los profesores no tienen –algunas veces– claridad terminológica acorde con la corriente o enfoque pedagógico desde el que juzgamos la realidad educativa.

⁴⁵ Op. Cit. CODEC. Págs. 6.

centrada en el aprendizaje, hay que destacar que tanto de manera individual como colectiva, no se ha avanzado en la sistematización de estas experiencias, las cuales podrían ir enriqueciéndose y generar elementos teóricos y prácticos para una docencia en permanente cambio”⁴⁶. Este planteamiento es por demás interesante, porque coincide con la apreciación estudiantil acerca de que, los profesores de la carrera pocas veces implementan metódicas de aprendizajes interesantes, reflexivas e innovadoras; pero lamentablemente todavía no las han escrito ni conversado a profundidad para compartirlas con los compañeros.

Varios compañeros han compartido (de manera verbal) algunas experiencias relevantes para la formación profesional, en este trabajo no se abordarán porque la sistematización de las mismas tiene que ser acorde con el sentido, significado e intencionalidad que les dé su ponente. El autor del presente trabajo también está en este proceso de transición de prácticas docentes tradicionales hacia la mediación de los procesos de aprendizaje. De tal manera que se irán sistematizando durante el transcurso de este documento algunas experiencias comunicativas con los estudiantes que contribuyen dentro de lo posible a la generación del conocimiento pedagógico, por supuesto, con alcances, limitaciones, vacíos, inconsistencias y desafíos.

Se invita a los compañeros a iniciar la sistematización de su práctica docente, es imprescindible hacerlo por el bien de la niñez y juventud del país. Urge comenzar a generar conocimiento pedagógico desde la propia realidad; urge empezar a reflexionar críticamente la práctica educativa para recrearla. Basta ya de dedicarse a ser meros socializadores de discursos foráneos de moda, hay que ponerlos en tela de juicio, implementarlos reflexivamente y recrearlos desde el contexto, conocimiento y sabiduría como uno de los tantos senderos para generar pedagogía.

⁴⁶ Ibidem. Pág. 7.

SEGUNDA UNIDAD

LA RELACIÓN COMUNICATIVA DOCENTE ESTUDIANTE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

Durante algún momento de la vida, es posible reflexionar y/o meditar acerca de ¿quiénes somos, dónde vivimos, por qué hacemos lo que hacemos, cuáles son los límites y posibilidades de nuestro conocimiento, cuánto es suficiente, por qué estamos como estamos y hacia dónde vamos?, son entre otras las interrogantes que más se plantean en el gran escenario relacional: la convivencia.

Los seres que se preguntan por esas cuestiones fundamentales son: los humanos, quienes -como especie, a diferencia de los demás sistemas vivientes— carecen de autosuficiencia instintiva, medio de adaptación concreto y especialización de algún miembro corporal para la sobrevivencia; pero en el proceso pre-histórico surgió la necesidad humana de la convivencia como respuesta a las insuficiencias individuales frente a aquel, para la superación de las dificultades del entorno natural.

La convivencia no es reductible a los factores tales como: el trabajo productivo (socialmente organizado), el lenguaje articulado (primero gestual, luego, hablado y escrito), muy de la mano del desarrollo neurofisiológico del sistema nervioso; sino también en interconexión con el mundo de la vida, con aquellas relaciones interpersonales en las cuales participa la sensibilidad y la emotividad (pertenencia grupal, enamoramiento, relación materno-infantil y otras) que, en la comunicación, generan procesos de entendimiento e interrogación de profundo alcance.

En el proceso creativo de la vida, el ser vivo humano en su conocer opera — señala Maturana— en dos dinámicas mutuamente influidas, una corporal, interna, neurofisiológica consistente en correlaciones senso-efectoras que funciona en una red cerrada o autolimitada de relaciones dinámicas de actividad entre el sistema nervioso y el resto del organismo y, otra, conductual, externa, relacional que

funciona como red histórica de interacciones experienciales y cambiantes tanto recurrentes-congruentes entre el organismo como totalidad y los demás seres del entorno bajo condiciones de mutua perturbación.

Es en esta última dinámica en la que nace en la biología del ser humano el lenguajear o comunicación de la comunicación que "...aunque cursa sin palabras (en el que hacer del sistema nervioso) tiene sentido desde un espacio psíquico con palabras"⁴⁷, donde los seres humanos se constituyen como observadores, quienes en el lenguaje pueden distinguir casi siempre entre vida-muerte, muerte-sueño, sueño-percepción, dentro-fuera, norte-sur, sujeto-objeto, cantidad-cualidad, entre otras distinciones.

En este orden de ideas, según Eccles y Popper⁴⁸ demuestran que antes de decir "esto es tal cosa", se registra más de cien viajes de ida y de vuelta entre la imagen sensible de las cosas o fenómenos, el aparato interpretacional de los sentidos y la compleja estructura cerebral, a través de instantáneos pasos complicados de explicar, a fin de que el sujeto pueda encontrarle X contexto subjetivo: recuerdos, sentimientos, necesidades, deseos y otros, que le ayudan a dar un significado a los contenidos de "esa cosa", los cuales después son definidos mediante el lenguaje, culturalmente aprendido en la convivencia, con una gran influencia de la inconsciencia durante el proceso de socialización. El acento del habla argentino, cubano, mexicano, por ejemplo, no se aprenden de forma consciente, se aprenden mediante una especie de contagio relacional, sin darse cuenta de ello.

Las carencias neurofisiológicas son compensadas mediante la actividad psíquica. Investigaciones en neurociencia han demostrado que, el ojo humano literalmente tiene un pequeño "punto ciego" en la interconexión entre los fotoreceptores de la retina y el nervio óptico. En la vida cotidiana las personas no se percatan de la existencia del mismo, porque –aseveran Peat y Briggs– cuando "miramos al exterior siempre falta una pequeña cantidad de información que el

⁴⁷ MATURANA, Humberto "Transformación en la Convivencia". Editorial Dolmen. Chile. 1999. Pág. 188

⁴⁸ Eccles y Popper "El Yo y el cerebro" pp. 429

cerebro aporta constantemente para que la visión parezca uniforme”⁴⁹. No se refleja el mundo circundante como lo plantea el empirismo mecanicista, tampoco lo creamos por la sola obra de la consciencia como lo sostiene el idealismo; por el contrario, se traduce-recrea en la intersubjetividad por mediación del lenguaje en movimiento: la comunicación, la necesidad humana de construir el significado de algo alguien, común al prójimo. Por tanto, la comunicación es de naturaleza social y subjetiva, se genera como necesidad vital de los seres humanos para compartir afectos e ideas, con la finalidad de lograr el entendimiento mutuo.

El aporte histórico de la comunicación consiste en la organización e interpretación comunitaria e individual de la experiencia y por ende el surgimiento simultáneo de la cultura, manifiesta desde las vivencias religioso-arcaicas, artístico- rudimentarias, ideativo-fantásticas e instrumental-laborales hasta arribar a los respectivos dominios explicativos: teológico, estético, filosófico, científico y tecnológico de dichas experiencias co-desarrolladas con éstos de manera recursiva. En otras palabras, la transformación de la información en conocimiento y la de este en sabiduría se han gestado gracias a la mediación de los procesos comunicativos de habla, escucha, lectura y escritura, imprescindibles para codificar y decodificar la experiencia humana con el mundo y la vida.

La comunicación humana es uno de los tantos campos de estudio complejos de las ciencias sociales. Al igual que la educación es abordada por distintas “ciencias” aplicadas. Los acercamientos epistemológicos a este campo disciplinario se han limitado a la mera enunciación de principios dispersos, provenientes de distintos paradigmas. A partir de las últimas décadas del siglo pasado, se le ha venido abordando dentro de un campo interdisciplinario, bastante prometedor, especialmente desde los enfoques sociológicos y psicológicos, claro está, en congruencia con la naturaleza social y subjetiva del proceso comunicativo humano.

⁴⁹ PEAT, David y BRIGGS, John “Las siete Leyes del Caos: Las ventajas de una vida caótica” 1999 pp. 229,231

CAPÍTULO IV

ENFOQUE LINEAL DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

De acuerdo con Pichon Riviere, retomado por Esther Pérez, una “relación humana” es “...la manera particular en que un sujeto se conecta con otro o con los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento (cuyos elementos son)... el rol, el status y la comunicación”⁵⁰. De esta cuenta, se puede entender que, la comunicación educativa es una forma de concreción de las interacciones sociales, sus alcances y limitaciones están condicionadas por unos rangos y funciones generadas en aquellas. El lugar que ocupe X o Y persona como docente es conferido por X o Y tipo de sociedad y reconocido por X o Y estudiante, donde estos actores entablan una particular forma de comunicación, la cual podrá ser lineal, funcional o dialógica, según sea el grado de aceptación o resistencia alcanzado por los co-participantes ante las relaciones sociales dominantes que reproducen y/o transforman en su diario convivir.

En Guatemala, los procesos educativos y comunicativos dentro de las relaciones socioculturales y político-económico dominantes se caracterizan por ser verticales, informatizadas y unidireccionales; en una palabra, son alienados y alienantes, a los que de alguna manera no sólo se les reproduce, sino también se les ofrece una relativa resistencia al interior de las instituciones sociales, incluidos los centros educativos; problemática a la que no escapa la relación comunicativa estudiante-docente en torno de la promoción del proceso de aprendizaje en la educación guatemalteca del nivel universitario, especialmente, en la carrera de Pedagogía del Centro Universitario de Occidente.

En estas condiciones, predomina el modelo deformativo de transmisión-recepción-reproducción de información que se apega a la cultura normalizadora

⁵⁰ PÉREZ, Ester. et. al “Fundamentos de la Didáctica” Vol. I, Ediciones Gernika S.A, Tercera Edición, México, 1988, Pág. 100

del “ver, oír y callar”, inherente a la exigencia contemplativa del sentarse, atender, copiar y repetir. Muchas veces, se es cómplice en la práctica docente de ese proceso deshumanizante de comunicación lineal, aún cuando contradictoriamente se ha asumido una actitud “crítica” frente al mismo.

El enfoque de la relación comunicativa lineal responde fundamentalmente a las interrogantes de “quién dice que, a quién, con qué intenciones, con qué efectos y bajo qué condiciones”⁵¹. Esta visión unidireccional de la comunicación se concreta en la educación formal de la siguiente manera: “...el emisor (maestro), trasmite un mensaje (contenidos de aprendizaje) con determinada intención (cumplimiento de objetivos educacionales) a un grupo de receptores (estudiantes) para lograr ciertos fines (aprendizaje) dentro de un contexto institucional (escuela).⁵² De esta cuenta, en el aula, frente a frente se encuentran dos sujetos, uno que expone y otro que copia, el primero depende del contenido del texto y el segundo, de los dos anteriores.

Esta forma de la comunicación educativa se basa en la visión tradicional de la educación definida como la mera transferencia de la herencia cultural de generación en generación. Además, está condicionada por una concepción deshumanizante del aprendizaje, según la cual aprender es la facultad del hombre para ejercitarse adecuadamente en la adquisición de saberes y valores, mediante la memorización mecánica de unos contenidos, los cuales se fijan en la mente del estudiante a través de la palabra del maestro y la lectura literal del texto y, para colmo, desvinculada de la realidad socio-natural circundante. Por tanto, el enfoque lineal de la comunicación docente-estudiante tiene su principal énfasis en la adquisición de información trasladada de un “emisor” a un “receptor”, afines con el operar mecánico de los llamados medios-masa clásicos (radio, televisión).

En este orden de ideas, dicho enfoque de la relación comunicativa se practica con arreglo a los conceptos estructural-funcionalistas de status y rol,

⁵¹ CHARLES CHELL, Mercedes. Artículo, “El Salón de Clases desde el Punto de Vista de la Comunicación”. Pág. 37. Documento fotocopiado.

⁵² Ibidem.

según los cuales el docente es el que sabe (el maestro) quien está autorizado para hablar y, por ello, es el que debe enseñar; mientras que el estudiante es el ignorante (el alumno) quien está obligado a escuchar al que sabe y, por ende, es el que debe aprender. Este vínculo jerárquico genera relaciones de poder de unos sobre otros, fincadas en una concepción dogmática del conocimiento, que reproduce el vínculo entre países centrales y periféricos y, por consiguiente, bloquea todo intento de cuestionar lo ya pensado y más aún, de atreverse a explorar lo todavía no conocido.

En este contexto, es fácil encontrar una relación superficial del “alumno” con respecto al contenido programático, mediada por la exposición y el texto del profesor. Es lamentable la prevalencia de un vínculo de dependencia docente-estudiante, puesto que aliena poco a poco el proceso de aprendizaje del estudiante por cuanto le interioriza sentimientos de impotencia mental, una pobre imagen de sí mismo y un rechazo progresivo por el conocimiento extraescolar que se construye sobre la base de sus experiencias previas. En el fondo, es una relación que reprime su curiosidad y su espíritu de indagación que pregunta por el por qué y para qué, último de las cosas.

De acuerdo con las dramatizaciones realizadas por los estudiantes en los talleres filosóficos, se pudo observar que el enfoque lineal de la comunicación educativa se materializa en la práctica docente del profesorado y licenciatura en la carrera de Pedagogía con especialidad en Proyectos Educativos. La relación estudiante-conocimiento está mediada –en la mayoría de los casos– por el protagonismo del docente mediante la técnica expositiva socializada, técnica en la que los recursos privilegiados son las fotocopias de lectura, las diapositivas, el pizarrón, los cuadernos de apuntes, entre otros. “Como consecuencia de la docencia centrada aún en la enseñanza, prevalece la comunicación unidireccional, la mayoría de estudiantes no participa plenamente en su propio aprendizaje”⁵³, de acuerdo con la reflexión de los compañeros.

⁵³ Op. Cit. CODEC. PAG. 7.

En las observaciones de las dramatizaciones realizadas por los estudiantes en los talleres filosóficos, se pudo percatar que la metódica didáctica comunicativa en el aula consiste básicamente en exposiciones socializadas dirigidas por el o la docente, exposiciones grupales estudiantiles, en las que éstos últimos presentan oralmente lo que han captado del tema, muchos de los expositores simplemente leen literalmente las diapositivas de apoyo. Después, interviene el docente para hacer enmiendas y comentarios. Hasta el día de la clase, el profesor constata las limitaciones y/o alcances de la temática expuesta por el grupo de turno, previo a ello no lo acompañó durante el proceso de “preparación” de la clase. Muchas veces, se reduce la comunicación a sus resultados, de similar modo como lo hace el modelo por competencias.

En la carrera de Pedagogía, cuando los expositores son los estudiantes, la práctica comunicativa verbal es lineal en la mayoría de los casos por cuanto la intencionalidad es informar acerca de algo desde una perspectiva teórica muchas veces confusa para ellos; mientras que cuando los docentes son los expositores buscan convencer o persuadir el quehacer y pensar de los escucha. En otras palabras, la exposición es lineal y la intencionalidad es funcional. Esto último se abordará en el transcurso del siguiente capítulo.

Hay algo interesante que es necesario dejar para la reflexión. Se ha indicado al final de la unidad anterior que, en el currículo formal de la carrera, la orientación curricular es social-crítica, mientras que en la práctica discursiva en el salón de clases se intenta guiar al estudiante hacia un paradigma integral de la formación, paradójicamente a través de algunas actuaciones didácticas tradicionales en muchas ocasiones. En este proceso de convencimiento, quizás no ha sido posible percatarse de que se está abusando de la técnica expositiva, cuya aplicación no ha trascendido a la clase magistral, porque esta última es dada por el magister que si es sabedor del tema, mientras que en la carrera el docente es solo un reproductor de información, que no ha logrado compartir sus conocimientos como cosecha de sus propias investigaciones.

Justo en este momento se tiene que dejar bien clara la postura frente a la técnica expositiva oral, no se rechaza desde una metódica global de la comunicación formativa, se está en desacuerdo con el excesivo empleo de la misma y de su reducción a la mera narración de teorías y datos. Cuando se socializan experiencias relevantes, ideas inéditas, postulados atractivos, hallazgos interesantes, vivencias problematizadas, interrogantes fundamentales y otras; la técnica expositiva encuentra su aporte significativo tal y como ocurre con la llamada clase magistral, mediante la cual se invita al escucha activo a reflexionar y recrear la información compartida por el locutor. La superficialidad o profundidad de la exposición depende de las limitaciones que el hablante tenga con respecto a la lectura del texto y de su contexto.

Alrededor del 80% de los estudiantes participantes en los talleres filosóficos que se han implementado durante los últimos dos años indica que, con frecuencia, las clases se realizan a través de explicaciones del y la docente. Algunos estudiantes poseen una limitada postura ante el abuso de las técnicas expositivas, opinan que esta técnica de enseñanza: — “es muy tediosa, hay docentes que no se les entiende lo que dicen, varios se la pasan hablando solo del nuevo paradigma, yo no le atino a eso...; algunos se limitan a leer y explicar diapositivas, cuando son amenas son buenas, sirven para entender mejor los documentos”. Otros, tienen una posición crítica: —“nos dicen que se debe desarrollar la creatividad, pero sus clases niegan lo que sugieren, algunos Lics., improvisan sus clases, contestan algo enojados cuando no se está de acuerdo con ellos..., ...a veces grabo con mi cel las clases porque varios Lics. quieren que uno repita en los exámenes parciales lo que nos dicen, ...predican y no se convierten....”, entre otras expresiones de inconformidad con el proceder comunicativo de los docentes.

Como puede inferirse, la mayoría de las respuestas cualitativas de los estudiantes dan cuenta de una cierta resistencia de “aprender” dentro de un esquema tradicional de comunicación, que les limita el desarrollo de sus procesos mentales, su capacidad de expresividad e interpretación del contexto y de su contraste con el texto. Es preocupante que ésta metódica comunicativa esté

vigente en una carrera que aboga por una educación emancipadora, transformadora de la vida, en abierta contradicción con su orientación curricular y del repertorio conceptual innovador de sus profesores.

Con algunos compañeros se ha reflexionado acerca de las implicaciones negativas de la sobre-utilización de la clase expositiva de conformidad con lo indicado por los estudiantes. En conversatorios, varios han reconocido con humildad sus debilidades metódicas; ello se debe en parte a que casi todos tienen a su cargo un promedio de 50 estudiantes por salón de clase. Además, los coeducandos no cuentan con los suficientes espacios físicos en el aula para hacer más interactivo su proceso de aprendizaje.

Por medio de la observación de las dramatizaciones realizadas por los aprendientes se pudo detectar que, en pocas ocasiones, los profesores propician condiciones pertinentes para fomentar la participación crítica y creativa de los educandos dentro de un ambiente cordial; además fueron frecuentes las preguntas dirigidas de docente a estudiante; pero fueron excepcionales las que iban de educando a educador y pocas veces se generó conversación entre estudiantes. Es preocupante esta situación, porque participar no es el acto de simplemente asistir, presenciar y-o intervenir aisladamente en clase, es sobre todo un proceso de diálogo, en el que profesores y estudiantes comparten sus ideas e ideales, no para imponer “los mejores argumentos”, sino para ponerlos en tela de juicio, a manera de enriquecer o reconstruir conjuntamente su significado e intencionalidad.

En este orden de ideas, en las conversaciones con los compañeros docentes, ellos aseveran que los diálogos, las discusiones en pequeños grupos operativos, las exposiciones meditativas y las preguntas dirigidas son las actividades comunicativas estudiante-docente que mejores resultados les han dado en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con ellos: —“de esta manera los estudiantes de la carrera se sienten más identificados con su formación”. Estas estrategias comunicativas se pudieron constatar en las reflexiones que hicieron los

estudiantes en los talleres filosóficos cuando abordaron las interrelaciones docente-estudiante más relevantes y menos frecuentes, que indudablemente están apoyando el embrionario proceso de lecto-escritura del estudiante como autor de sus ideas. Es justamente aquí, el momento propicio para volver a invitar a los compañeros a sistematizar sus experiencias docentes, con la finalidad de comenzar a generar los aportes al proceso de elaboración del conocimiento pedagógico.

Se pudo detectar en las observaciones de las dramatizaciones realizadas que, muchos estudiantes manifiestan apatía durante el desarrollo de las sesiones de clase. Al respecto, alrededor del 80% de los estudiantes consultados adujeron enfáticamente que no expresan libremente sus ideas y opiniones en la mayoría de cursos, debido a que —“algunos licenciados-no dan tiempo suficiente para expresarnos, ...los compañeros se burlan si uno se confunde,no tenemos capacidad para hablar en público..., no tenemos hábitos de lectura, son pocos los Lics. que nos exigen leer..., los licenciados tienen preferencias...., solo hablan los de la foto..., prefiero escuchar, aprendo mejor de esa forma....”.

Las razones expuestas por los estudiantes sobre su no participación son bastante preocupantes, debido a la carencia de una cultura de participación cimentada en el respeto, la responsabilidad, la confianza, la credibilidad, la humildad, la solidaridad y demás valores que les permita a los estudiantes sentirse protagonistas, identificados y seguros de sí mismos, así como pertenecientes al grupo. Cuando estos valores se comparten en la práctica comunicativa, la participación cobra un sentido democrático, porque ante todo convivir en democracia implica compartir el poder de la palabra, la decisión y la acción.

En este contexto, el 100% de los docentes y el 100% de los estudiantes coinciden en que, lamentablemente, solo 3 a 8 personas participan con frecuencia en clase, debido a los factores ya mencionados por los estudiantes, a los que acertadamente los docentes destacan los siguientes: —“muchos de los educandos provienen de colegios e institutos donde la formación intelectual no es la

prioridad..., la mayoría no tienen pasión por la lectura..., otros son introvertidos, otros se acomodan.... no tienen algo interesante que decir". En las observaciones se pudo constatar que, en cada plenaria de estudiantes hay unos pocos líderes de opinión ante quienes los escuchas se limitan a murmurar sus comentarios entre sí, algunos de ellos son buenos lectores, otros intervienen para parafrasear el discurso pronunciado por el docente.

Relacionada con la problemática de la comunicación verbal en clase está la precaria habilidad de lecto-escritura de los estudiantes. De acuerdo con la experiencia docente en la carrera de Pedagogía, la práctica de lecto-escritura de textos digitales e impresos por parte de la mayoría de estudiantes de primer ingreso se limita al estudio superficial del libro, la mayoría de ellos carecen de una consistente formación cultural, muchos saben más acerca de lo que pasa con la vida personal de un artista de moda que lo que ocurre en su región. Un considerable número de estudiantes reduce las consultas bibliográficas a la descarga, copia, y pegado de documentos virtuales.

Estudiar, en este enfoque significa que, el estudiante reproduce en la mente el contenido programático para que luego lo traslade por escrito a los instrumentos de acreditación, por medio de los que el docente induce al estudiante de reingreso para que sus respuestas coincidan con las suyas para optar a la aprobación de cursos, según sea el nivel de correspondencia entre ambas. Por tanto, se concreta una educación formal de carácter libresco, enciclopédica y repetitiva. El desarrollo de las habilidades expresivas e interpretativas de los estudiantes no pasa de ser una ilusión, en la mayoría de los casos.

Tanto docentes como estudiantes de reingreso en la carrera de Pedagogía, en menor y mayor grado, han venido propiciando espacios de reflexión acerca de la necesidad de evitar copiar textos o fragmentos de los mismos al momento de realizar consultas bibliográficas o algún documento de investigación social. Algunos profesores han utilizado rastreadores virtuales que ayudan a demostrarles a los estudiantes que plagian información lo que literalmente copiaron, el porcentaje del material plagiado y la dirección de la página web de donde se

extraño. Luego se encuentran con que, la mayoría de educandos que ha tomado conciencia de la importancia de ser autores de sus escritos comienzan a generar textos con demasiados problemas gramaticales y de sustentación teórica; pero esas adversidades están en otro nivel de socialización de la información.

De lo hasta aquí abordado, se puede afirmar que la escasa preocupación de la Universidad de San Carlos por diversificar las carreras a nivel técnico-profesional y profesional provoca que, carreras históricas como la de Pedagogía tengan hasta recién sobrepoblación estudiantil, situación que de alguna manera reduce las posibilidades de generar una afectiva y significativa comunicación en el salón de clases. A la carrera de Pedagogía llegan muchos aprendientes que no tienen vocación docente, están en la carrera porque no tuvieron otra opción de ingreso a la educación universitaria. Como respuesta a este problema, el autor del presente trabajo, durante el segundo semestre implementó una experiencia denominada “a mediar el aprendizaje se aprende mediándolo” que llevaba en parte la intención de que el estudiante explorara si tenía o no talento docente, experiencia que se comparte al final del presente capítulo.

Además, se destaca que lamentablemente prevalece en dicha carrera una relación comunicativa lineal entre docentes y estudiantes, cuya incidencia en la generación del conocimiento pedagógico se puede concretar en los siguientes términos:

1. Los aprendientes no logran desarrollar sus habilidades comunicativas de expresión e interpretación de mensajes, tienen muchas inseguridades para compartir sus propias experiencias e ideas.
2. En el mejor de los casos, el proceso formativo de los estudiantes se limita a la adquisición de información socializada, no existen situaciones de aprendizaje que desafíen constantemente el espíritu creador de los coparticipantes.
3. La mayoría de los aportes teórico-prácticos de los profesores en educación son débiles, carecen de lectura comprensiva, diálogo profundo y escritura sugerente.

Para mitigar la reproducción de información, el autor de la presente investigación, en su calidad de docente, implementó una breve experiencia de generación del conocimiento por medio de la elaboración de ensayos en los

distintos cursos y talleres que le ha correspondido trabajar. Los ensayos se conciben como escritos cortos, elaborados con referencia a temas llamativos o problemas relevantes, de interés del ensayista, mediante los que expresa de manera original y libre sus sentimientos y pensamientos con base a lecturas tanto del texto como del contexto, con la finalidad de plantear experiencias e ideas polémicas, de esas que invitan a sentir y pensar otros mundos posibles.

Inspirados en esta concepción, (según la naturaleza del curso, taller o seminario) el autor del presente trabajo (de aquí en adelante: el docente-investigador) invitó a los aprendientes a demostrar que realmente podían crear las propias ideas en una hoja de papel tamaño carta, a reglón sencillo y letra arial número doce. Durante la realización de dicha situación de aprendizaje, el docente-investigador jugó el papel de asesor y animador, en cada revisión de los avances individuales se les incitó a ir más allá de lo ya pensado, de explorar lo obviado, de destapar tabúes, de ser irreverentes de las frases hechas, de acceder a lo desconocido. Todo este proceso generó al inicio descontentos, tensiones, reclamos y tristezas por parte de los aprendientes; pero poco a poco se fueron dibujando sonrisas en sus rostros luego de darse cuenta que todo era cuestión de aplicación de las cuatro P: paciencia, paz interior, perseverancia y pasión por lo que estaban escribiendo.

En dicha situación de aprendizaje, se articuló la lectura, el diálogo cara a cara y la escritura como procesos comunicativos inseparables. Este fue tan solo el primer desafío, el segundo consistió en leer frente a la plenaria cada ensayo para someterlo a su reflexión. Con ello se pretendía realizar breves clases magistrales. Por cuestiones de tiempo, no todos tuvieron la oportunidad de exponer y defender los puntos de vista controversiales en sus escritos.

Se tuvo la satisfacción de leer muchos interesantes ensayos, hubo varios estudiantes que defendieron con propiedad y humildad sus escritos. Se hubiese querido que todos los aprendientes redactaran con profundidad sus textos, a muchos les hizo falta aplicar las cuatro P. Lo trascendente de esta experiencia consistió en que se dejó en varios estudiantes la inquietud por seguir escribiendo

sus propias ideas y, sobre todo, interesarse por leer lo que ellos mismos escribieran antes que otro lo hiciera.

¿A qué se debe el éxito de situaciones de aprendizaje como la anterior? En primer lugar, se le ofreció una calificación atrayente al estudiante, decisión polémica, pero si se destinan cien puntos para reproducir conocimiento ¿por qué no destinar diez para elaborar un ensayo?, en segundo lugar, el docente-investigador estuvo en todo momento problematizando los avances del trabajo hasta su culminación. Y en tercer lugar, se le demandó al aprendiente que en todo momento leyera, dialogara y escribiera algo diferente, sin hacer discursos políticamente correctos, de esos caracterizados por ser condescendientes.

El desafío es seguir fomentando situaciones similares de generación de conocimiento pedagógico, el próximo reto es incitar a la construcción de documentos de aprendizaje, ya sea por medio de la técnica de porta-folios, texto paralelo, cuaderno de aprendizaje o, en el mejor de los casos, alguna que se pueda inventar. En todo caso, lo que aquí interesa es que los aprendientes comiencen a asumir una actitud de crear y valorar sus propias ideas, por más rudimentarias que estas sean para los demás.

Además de la experiencia anterior, es importante también compartir las vivencias que el docente-investigador promovió junto a sus estudiantes dentro del proyecto “a mediar aprendizajes se aprende mediándolos”. Para contribuir al rompimiento del abuso de la clase expositiva, se tuvo una satisfactoria experiencia en el curso de estadística I, segundo semestre, implementado de 2010 a 2012, la cual consistió en organizar grupos de estudiantes no mayores de cinco integrantes. Por sorteo, a cada grupo se le asignó una temática relacionada con el curso, se elaboró el cronograma de sesiones de aprendizaje, a fin de que todo mundo pudiese prepararse con tiempo. Para mientras, de las primeras clases se encargó el docente responsable del curso.

El desarrollo de las distintas sesiones de clase se calificaron sobre veinte puntos, los criterios de acreditación que el docente-investigador y los estudiantes acordaron desde el inicio fueron los siguientes: 1. Manejo apropiado de la temática, 2. Relación del contenido con la vida cotidiana, 3. Realización de situaciones de aprendizaje creativas, 4. Promoción de la participación en clase y resolución adecuada de inquietudes y 5. Responsabilidad. La implementación de dichos criterios tenía como intención que los futuros profesores comenzaran hacer docencia desde su propio proceso formativo, a través de un micro-practicantado que les permitiese generar una experiencia comunicativa con sentido con, en y para la vida profesional y personal.

Previo al desarrollo de cada sesión de clase, el docente-investigador fungió como asesor de cada uno de los grupos de estudiantes-practicantes. Durante las reuniones extra-aula se evaluó los alcances y limitaciones de cada sub-grupo, contando con la participación de sus integrantes, con respecto a los criterios de acreditación acordados. En este momento, se aprovechó para reflexionar acerca del papel que juega el docente en el proceso de aprendizaje ya sea como mediador u obstaculizador del mismo. Este preámbulo sirvió de mucho para sensibilizar y concienciar a los estudiantes-practicantes de que “a mediar aprendizajes se aprende mediándolos”.

Desde el inicio, todos los grupos sabían que cuando llegaran las fechas para la implementación de sus sesiones de clase, uno de los integrantes del grupo, por sorteo, tenía que pasar a representarlo, los demás quedaban como auxiliares. Clase tras clase, fue admirable el gran potencial que tiene la juventud. En su mayoría, hubo situaciones de aprendizaje bastante creativas e interesantes, los mediadores manejaron con propiedad el contenido correspondiente, lo ejemplificaron con referencia a casos de la vida cotidiana, propiciaron la participación de muchos compañeros y fueron bastante responsables. Al final de cada sesión de clase, se hacía con cada grupo una breve reunión para evaluar el trabajo realizado, a fin de mejorar el proceso de aprendizaje durante la próxima sesión. Se llegó a la conclusión de que, si se quiere modificar los significados y

funciones de la docencia se tiene que comenzar a cambiar las experiencias comunicativas que les darán significado.

En opinión de los estudiantes, la experiencia del proyecto “a mediar aprendizaje se aprende mediándolo” tuvo el siguiente balance:

1. Cuando uno participa en todo el proceso de la docencia aprende realmente lo que implica hacer docencia y pedagogía. Sirve para darse cuenta si nos gusta o no la docencia.
2. El curso nos ayudó a aplicar técnicas que integraran la acción y la reflexión.
3. El curso nos ayudó a aprender a interpretar información estadística.
4. En el curso aprendimos que, nadie aprende a ser docente viendo como lo hace el profesor del curso.

Pero, también, en opinión de los aprendientes, hubo algunos problemas:

1. No todos pasamos a coordinar las clases, muchos nos quedamos con las ganas. Algunos nos preparamos mejor que quienes pasaron por sorteo.
2. El licenciado es muy exigente y perfeccionista.
3. Se dispone de poco tiempo para poner en práctica muchas cosas que uno quisiera.

Con la implementación de las dos experiencias formativas anteriores, se contribuyó no solo a irse desprendiendo poco a poco de las prácticas comunicativas lineales, sino además se ha empezado a caminar el sendero accidentado de la generación del conocimiento pedagógico. Se han comenzado a esparcir las primeras semillas, vienen retos más complejos, que se asumirán con alegría y compromiso, con la esperanza de que lo que hoy se siembre mañana sean dulces frutos.

CAPÍTULO V

ENFOQUE FUNCIONAL DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

La capacidad simbólica del ser humano se desarrolla mediante dos formas fundamentales de comunicación: la verbal y no verbal, las cuales están íntimamente interrelacionadas. La comunicación verbal se realiza mediante la oralidad (intercambio de expresiones mediante los actos de habla-escucha) y escrita (lecto-escritura de contenidos culturales), cuyas condiciones básicas para que se desplieguen son: compartir el mismo lenguaje y el mismo contexto.

Este proceso verbal está conectado con la comunicación no verbal, misma que guarda estrecha relación con los gestos, miradas, muecas, posturas corporales, sonidos, que contienen significados dentro del contexto de la relación comunicativa verbal, porque a través de estos se manifiestan estados anímicos: gusto o disgusto, aprobación o repudio frente a lo dicho u omitido por el interlocutor. Por ello es importante tener siempre presente que la comunicación humana es un entramado de emociones e ideas, procesos mentales-sentimientos, valores-pensamientos e historia social e individual, que participan en la praxis del diario vivir, incluida la práctica científica y, por qué no decirlo, la docencia como profesión humana. Cuando un discurso verbal se difunde con más pesos racionales que emocionales tiende a ser informativo y cuando es a la inversa tiende a ser persuasivo y, en otros casos, llega al extremo de ser manipulador.

De acuerdo con las dramatizaciones y reflexiones realizadas por los estudiantes en los talleres filosóficos se detectó que, cuando ellos aluden al “nuevo paradigma” en educación, expuesto reiteradamente por los docentes, emplean expresiones con alto contenido emocional tales como: —“nos orienta hacia una convivencia armónica...., hay que gozar la docencia...., tenemos que ser amorosos y tiernos con nuestros aprendientes, nuestra misión es promover aprendizajes placenteros...” y otras; pero cuando se les pregunta acerca de los sustentos teóricos de dichas locuciones surgen silencios, risas, murmullos y

confusiones en la mayoría de los casos. Son pocos quienes abordan con propiedad el por qué y para qué de las mismas.

Dentro de la unidad de la comunicación verbal y no verbal se desprende un concepto fundamental como lo es la afectividad del proceso comunicativo. Si se parte del hecho de que, la emocionalidad tiene gran influencia en el proceso comunicativo, la afectividad es la manera en que se concreta. Así, por ejemplo, si la emoción dominante es la alegría, la relación afectiva resultante es la amistad y, dentro del campo de esta, se establecen interrelaciones e interacciones de cooperación. Cuando la relación es de reciprocidad entre los interlocutores se está hablando de una comunicación dialógica, en la que el afecto es cálido y alienta el acuerdo y la búsqueda de lo nuevo, lo desconocido y lo inédito, en pro de la construcción y reconstrucción del conocimiento mediante el equilibrio dinámico de la emocionalidad y racionalidad.

Por el contrario, si la emoción prevaleciente es la agresión, la “relación” afectiva será de competitividad, condición en la que se niega al otro como legítimo otro en su “convivencia” con los demás como bien lo afirma Humberto Maturana, cuya consecuencia es el establecimiento de relaciones de poder sobre el otro, desde las más sutiles (inducción) hasta las más cínicas (manipulación). Por tanto, si el destinatario del mensaje actúa persuadido o manipulado, sencillamente se habrá logrado el efecto esperado, tal y como ocurre con la publicidad de mercancías y la propaganda política.

La mayoría de los estudiantes de la carrera de Pedagogía están aprendiendo el denominado “nuevo paradigma” desde la dimensión emocional del discurso más que desde su componente racional, el cual algunos cuestionan cuando lo confrontan en la práctica: —“nuestros docentes tienen bonito discurso...., mmmm, pero en la práctica algunos nos dan miedo....., otros nos ponen nerviosas..... más cuando hay parciales (susurros)... hay varios que nos intimidan.... quieren que hagamos lo que se les ocurre....si no perdemos..... (Silencio y quiebre de voz del interlocutor)”. Cuando surgen a colación estos

aspectos la mayoría de estudiantes tiende a murmurar, sin embargo, muchos de estos problemas que van desde la inducción sutil hasta la manipulación vulgar afloran en forma de quejas durante los exámenes privados de profesorado para nuestra pena y vergüenza.

Frente al enfoque de comunicación verbal-unidireccional y de estudio literal del texto escrito, surge la perspectiva de la relación comunicativa funcional. Esta contesta a las preguntas de “quién controla a quién, cómo y para qué controla (la cual) pretende el mantenimiento del Status quo”⁵⁴. La realidad es implícitamente considerada como algo acabado, como algo en lo que sólo se puede “situar” lo observable y lo “útil”, porque interesa tan solo el operar eficiente y los resultados efectivos de los conducidos. Desde este enfoque se concibe la comunicación como la técnica de enviar y recibir mensajes condicionados o intercambio de pensamientos afines con las respuestas esperadas. Al menos es rescatable la intención por superar la simple memorización y el monólogo del profesor dentro del salón de clases. Su mayor alcance es la aplicación efectiva de la información transmitida, congruente con el modelo de formación por competencias.

Esta visión funcional de la comunicación en el aula responde a la concepción tecnocrática de la educación, entendida como un proceso de moldeamiento individual y conducción social, mediante el cual se pretende adaptar a los sujetos a la normatividad preestablecida en el sistema capitalista neoliberal, donde el actuar comunicativo se circunscribe al mero intercambio de información y opiniones estipuladas, que se limita a abordar lo significativo de los mensajes (los hechos observables) en detrimento del significado de los mismos (sus conexiones esenciales) en tanto proceso y producto parcial de nuestros acercamientos expresivos y comprensivos en torno de una realidad común a los interlocutores.

En este contexto, el aprendizaje se define como la modificación relativamente duradera de la conducta del ser humano, provocada por los estímulos del medio, cuyos resultados esperados son medibles, cuantificables,

⁵⁴ INTERIANO, Carlos “Elementos de Persuasión”, Edit. CESCO, Segunda Edición, Guatemala, 1994 Pág. 7.

observables y controlables. El modelo en el que se encarna es el de un “maestro que le hace una pregunta a un estudiante, quien al responder como se espera obtiene una recompensa (aprobación), propuesto por la corriente psicológica del conductismo para la formación, desarrollo y fortalecimiento de hábitos, en desmedro del despliegue de la flexibilidad y creatividad humanas.

Dentro de este contexto, se puede entender que la comunicación funcional consiste en un trueque de mensajes programados, por medio del cual el profesor hace intervenir al estudiante para alcanzar las competencias específicas preestablecidas, a manera de asegurar su adaptación deseable, tal y como se abordó en la unidad anterior. Según Jorge Ramsay, citado por Mario Kaplum, el comunicador tiene como función “... inducir y persuadir a la población a adoptar determinadas formas de pensar, sentir, actuar...”⁵⁵, por tanto, su finalidad es “... imponer conductas, lograr acatamiento”⁵⁶, en pos de la consecución de unas intenciones preestablecidas ya sean de conservación o de transformación de las condiciones sociales de la convivencia.

En el caso de la carrera de Pedagogía, de acuerdo con la lectura de las pruebas recolectadas y abordadas en el transcurso del presente trabajo, se ha empleado paradójicamente el enfoque funcional para difundir e interiorizar en el estudiantado el llamado “nuevo paradigma de la Ciencia”, que se constituye en alternativa frente al capitalismo neoliberal. Conviene que los profesores reflexionen sobre la contradicción entre lo que dicen y cómo lo dicen, porque ésta reprime la generación del conocimiento pedagógico.

Es imprescindible que los docentes y estudiantes de la carrera evalúen las implicaciones ético-políticas de los procesos comunicativos lineales con intención funcional en los que están participando. Los efectos persuasivos en los estudiantes se manifiestan en la reproducción de frases hechas relativas al “nuevo paradigma de la ciencia” tales como: —“todo está integrado..., el pensamiento es complejo..., cognición y vida son las dos caras del aprendizaje...,

⁵⁵ KAPLUM, Mario “Una Pedagogía de la Comunicación”. Ediciones la Torre. Madrid. España. 1998. Pág. 32.

⁵⁶ Ibidem. Pág. 41.

es necesario educar en la incertidumbre..., el aprendizaje debe ser con sentido...” Y otras que acompañan la dimensión emocional del discurso de la mayoría de los pocos estudiantes que participan en clase. Más aún, es impostergable reflexionar acerca de las relaciones funcionales de poder que están degenerando en algunos casos en la manipulación y la intimidación. Esas actuaciones detestables están provocando desencanto en los estudiantes con respecto al discurso docente que aboga contradictoriamente por la vivencia de valores humanos en pro de la transformación en la convivencia.

Aunado a lo anterior, en el enfoque funcional, la práctica de la lecto-escritura de textos digitales e impresos se limita a registrar y describir las relaciones externas, aparentes e inmediatas de los mismos, lo cual es insuficiente para generar el conocimiento pedagógico. En el mejor de los casos, los aprendientes son eficientes buscadores y procesadores de noticias, diestros para la aplicación de información y óptimos ejecutores de tareas programadas; pero muy difícilmente son autores, actores e intérpretes de significados, concebidos y compartidos en comunidad. Lamentablemente, este es el enfoque que prevalece dentro de los procesos de formación profesional a nivel universitario, como ya se dejó claro con relación a la formación basada en competencias.

En la carrera de Pedagogía, el enfoque funcional de la relación comunicativa también se concretaba en los cuadernos de apuntes de los estudiantes que cursaban Matemática, Estadística, Kiché y los distintos talleres; porque se pudo constatar que el proceder automático, casi siempre fue el siguiente: la identificación de la situación-problema, el establecimiento de procedimientos de resolución y la consecución de resultados. Todo este proceso que, hasta cierto punto se volvió mecánico, se limitó a la simple aplicación de instrucciones, se centró en el saber-hacer las cosas al mejor estilo de la formación profesional basada en competencias específicas.

En los talleres que se implementaron en la carrera, los estudiantes excepcionalmente pudieron proponer procedimientos alternativos de solución e

interpretar procesos y resultados con juicio crítico en congruencia con la orientación curricular de la carrera de Pedagogía y con las concepciones alternativas de docencia y aprendizaje. En el fondo, hizo falta la vivencia de una auténtica cultura del filosofar, tal y como se ha subrayado en el tercer capítulo de la primera unidad del presente trabajo.

En estas condiciones, los contenidos programáticos se redujeron a meras mercancías informativas que se traspasaron docentes y estudiantes: los primeros proporcionaron un saber consumado y los segundos recibieron información para aplicarla mecánicamente, cuya relación descuida el lado humano de la comunicación, puesto que el precio de esa mercancía a reproducir fue una calificación que conllevó la condescendencia del “pensamiento” del estudiante con respecto a la voluntad del docente, tal y como lo subrayamos en los capítulos anteriores.

Tanto docentes como estudiantes de la carrera de Pedagogía han caído en la funcionalización de la comunicación escrita. Si los profesores son críticos y autocríticos de los artículos o ensayos escritos en la Revista “Humanismo y Educación”, es posible encontrarse con que los mejores aportes se limitan a la aplicación de conceptos al campo educativo, provenientes de autores de otros contextos y teorías de otros campos disciplinarios. Lo mismo ocurre cuando se revisan las mejores tesis e informes del Ejercicio Profesional Supervisado, hasta el propio término de “ejercicio” resulta reducido al saber hacer bien las cosas al mejor estilo del enfoque por competencias profesionales, en abierta contradicción con la orientación curricular de la carrera y con la visión contextual del conocimiento desde el nuevo paradigma que aboga por una ciencia con consciencia y una transformación en la convivencia.

Se entiende una ciencia con consciencia como una red de conocimientos en constante cuestionamiento, que comprende y explica los diversos campos concretos del mundo y su interrelación con los demás, cuyo desarrollo se expresa mediante una permanente y profunda contrastación entre el acto creativo y la

reflexión crítica, con el propósito de transformar conscientemente el rumbo de la cambiante convivencia socio-natural como punto de partida y arribo de dicho proceso. Ello conlleva –en su máxima expresión– aprender a filosofar lo ya sentido, pensado y actuado, así mismo, inspirar la emergencia de lo todavía no sentido, pensado ni actuado dentro de auténticos procesos de intersubjetividad.

En la carrera de pedagogía, se carece de la práctica de una ciencia con consciencia, se ha funcionalizado la relación comunicativa docente-estudiante, cuya incidencia en el proceso de generación del conocimiento pedagógico ha sido la siguiente:

1. Los aprendientes buscan ser condescendientes con el pensamiento de cada profesor para poder aprobar cursos, talleres, seminarios y prácticas.
2. El aprendizaje del discurso pedagógico socializado se limita a la dimensión emocional del mismo.
3. En el mejor de los casos, tanto docentes y estudiantes aplican información en sus contribuciones escritas.
4. Se ha limitado demasiado la capacidad de asombro, admiración, duda e interrogación, cualidades imprescindibles para poder filosofar acerca del mundo y la vida. Se ha hecho más fácil responder que preguntar.

En efecto, en los distintos talleres filosóficos, se le pidió a los aprendientes que plantearan una o dos preguntas relevantes acerca de cualquier campo de la realidad que les interesara, se les solicitó lo hicieran de manera individual y durante media hora. Luego, se escuchó una tras otra las interrogantes de cada quien, lo que permitió percatarse que los intereses intelectuales de la mayoría no pasaban del qué, cuál, cuándo y dónde; pocos indagaron por el cómo, por qué, para qué y para quién últimos.

Posteriormente, se hizo algunas reflexiones acerca de los alcances y limitaciones de las interrogantes socializadas, lo que permitió llegar a la conclusión de que cuesta demasiado elaborar preguntas fundamentales porque desde la niñez la familia generalmente reprime la capacidad de hacer preguntas y limita el despliegue de la curiosidad. En este proceso de restricción del espíritu de indagación contribuye en demasía la implantación de la pedagogía de la respuesta desde el nivel pre-primario hasta el universitario, donde la función del experto o del

profesor es hacer preguntas y la del estudiante es la de contestarlas según lo que mejor corresponda a las respuestas esperadas por aquellos. La toma de consciencia de este problema, implica comenzar a transitar hacia la vivencia de una pedagogía de la pregunta. Aprender a colocar signos de interrogación alrededor de la realidad es uno de los desafíos para empezar a romper con la cultura del silencio y de las respuestas dadas, que imperan en la actual sociedad de consumo.

Inspirados en la necesidad de promover la generación del conocimiento pedagógico, el docente-investigador quiere en este trabajo compartir la experiencia alcanzada junto a sus estudiantes durante dos años en la asesoría de los seminarios de Orientación Educativa y Vocacional, quinto semestre; seminario sobre Problemas Antropológicos de la Educación, octavo semestre y el seminario de Educación no Formal, correspondiente al noveno semestre de la carrera de Pedagogía del CUNOC.

La reflexión acerca de la realización de un seminario se puede abordar con referencia a sin fin de intereses intelectuales, en este caso, se enfatiza en sus implicaciones comunicativas en pro de la generación del conocimiento pedagógico. Los seminarios asesorados se organizaron de la siguiente manera:

1. Se conformaron varios sub-grupos de estudiantes, de tal manera que se realizaron entre cuatro a ocho investigaciones por seminario. Esta decisión se tomó para que todos los integrantes de la plenaria participaran directamente en todo el proceso de indagación.
2. El proceso de indagación implicó plantear una matriz dialógica de investigación, realizar una exploración de campo, elaboración de un informe y una propuesta. Cada grupo decidió qué, cómo, por qué y para qué inquirir. Además, se acordaron las fechas tentativas de aprobación de cada uno de los procesos específicos y los criterios de acreditación de los trabajos en congruencia con los reglamentos correspondientes.
3. Durante el desarrollo del seminario, el docente-investigador fungió como asesor. La situación de aprendizaje final pretendía la realización de un examen privado, mediante el cual los seminaristas tenían que presentar y defender su informe y propuesta de investigación. La simulación de exámenes privados alcanzó especial relevancia en los seminarios de orientación educativa y vocacional.

La realización de los seminarios comenzó con el desencadenamiento de preguntas fundamentales acordes con la naturaleza de cada seminario, con la finalidad de ir visualizando problemas relevantes. La pregunta es la semilla de todo proceso comunicativo, es la energía interior que posibilita el despliegue del sentir, pensar, decir, hacer y actuar. Es la chispa que incendia la curiosidad, es el aliento que fluye por el contenido de la mente, es el alfa y omega del investigar, es el sendero de la vida, no existe saber que no emerja de preguntas ni teoría vigente que prescindiera de las mismas. Las interrogantes son la sístole y diástole del quehacer humano, constituyen el mar de incertidumbre por donde navegan las certezas humanas. Cuando en la relación docente-estudiante la pregunta se limita a dar una única respuesta se le niega al ser humano la oportunidad de disfrutar la experiencia de refrescarse en las aguas arremolinadas del manantial del conocimiento y la sabiduría.

Desde esta perspectiva, los seminarios se comenzaron a implementar a partir de la elaboración de Diseños de Investigación convencionales, sino con lo que se denominó “matriz dialógica de Investigación”. La noción de “matriz”, de acuerdo con la Real Academia de la Lengua Española, significa “la entidad principal, generadora de otras”, misma que se interpretó como la unidad generadora de conocimientos, compuesta por cuatro preguntas fundamentales que generan otras interrogantes también importantes, cuyo énfasis se centra en el qué (problema de investigación), el cómo (la metodología), el para qué (objetivos) y el por qué (justificación), la cual constituyó la invitación a dialogar con la realidad en estudio que, como bien dice Edgar Morin, se resiste a los entramados conceptuales.

MATRIZ DIALÓGICA DE INVESTIGACIÓN			
¿Qué investigar?	¿Para qué investigar?	¿Cómo investigar?	¿Por qué investigar?
Consiste en enunciar el problema de investigación y la elaboración del bosquejo preliminar del informe que implica organizarlo por capítulos y estos en subtemas fundamentales. Este proceso se genera de una lectura del texto y del contexto (estudio panorámico), a fin de seleccionar un problema relevante en y con la comunidad.	El objetivo general se plantea con relación al problema de investigación seleccionado y los objetivos específicos, con base a la riqueza conceptual-contextual de cada uno de los capítulos y subtemas del informe. Uno de los objetivos se orienta con la intención de proponer alternativas de solución.	La metodología consiste en describir los métodos, técnicas e instrumentos de investigación en congruencia con la naturaleza del problema seleccionado, los objetivos planteados y la definición conceptual de realidad y conocimiento, que orientan el quehacer del investigador.	Consiste en la caracterización de las razones y motivos que definen el por qué se realizará la investigación y los aportes teórico-prácticos que se derivarán de la misma. Se sustenta esencialmente en los resultados emanados de la lectura del contexto que el investigador realiza en y con la comunidad.
Fuente: Elaboración propia.			

Como puede inferirse la matriz dialógica de investigación tiene implicaciones comunicativas profundas. En primer lugar, el qué investigar surge de la pregunta de investigación que desencadena relaciones de intersubjetividad o comunicación entre el seminarista y algunos integrantes de la comunidad, con la intención de poder detectar, priorizar y seleccionar algún problema relevante contando con la participación de la propia población como humilde intento de hacer ciencia con consciencia desde el arranque del proceso de investigación socio-educativa. Una ciencia con consciencia es, en el fondo, una ciencia comunicativa. Al respecto, el Premio Nóbel de Química, el epistemólogo Ilya Prigogine subraya que: "...las leyes de la física no son en manera alguna descripciones neutras, sino resultan del diálogo con la naturaleza, de las preguntas que se han planteado..."⁵⁷, lo cual implica que –como acertadamente dice Capra- dichos procesos han de estar más de la mano "...con las cualidades más que con las cantidades, que (se base) en la experiencia compartida más que en las mediciones verificables".⁵⁸

En efecto, el conocimiento y, en especial, el pedagógico es intrínsecamente dialógico. La matriz dialógica de investigación desde una perspectiva comunicativa es más heurística que retórica, más comprensiva e interpretativa que hipotético-deductiva, más filosófica que técnico instrumental, más recursiva que discursiva; en fin, es una forma artesanal de hacer ciencia con consciencia.

Posturas Referentes	DISCURSIVA	RECURSIVA
Parte de	La exposición de dudas y puntos de vista o argumentos sobre lo real	La formulación de preguntas fundamentales acerca de la relación con lo real.
Su prioridad	Está en el choque de criterios opuestos en pos de la verdad, dentro de una relación jerárquica entre los interlocutores.	Está en la indagación conjunta de los coparticipantes acerca de lo que es, el significado, lo que está en relación.
Su pretensión es más	Retórica: se empeña en enseñar, convencer y persuadir al interlocutor, a través de la competencia, la lucha de opiniones e ideas, con miras a alcanzar el estilo, el triunfo.	Heurística se apela a la exploración comunicativa del sentido, por medio de la humildad y la cooperación, y sobre todo, el silencio, en pos de alcanzar un entendimiento profundo directo.

⁵⁷ PRIGOGINE, Ilya. "Entre le temps et l'éternité". París: traducción de Miguel Martínez, Francia 1988, pp. 39.

⁵⁸ Ibidem. Los paréntesis son nuestros.

Se distingue por darle más importancia	A las interlocuciones y al intercambio o disputa de sus puntos de vista que al evento.	Al proceso de compartir significados, más que al protagonismo de cualquier participante.
Tiende hacia	La elaboración de conclusiones y propuestas más o menos totalizadoras, que den cuenta del objeto de estudio.	El despertar de una consciencia integradora que se encamine hacia la búsqueda de lo desconocido y de nuevas preguntas.

FUENTE: elaboración propia.

En este sentido, la matriz dialógica de indagación encuentra su síntesis más aproximada en la “matriz de problematización de objetivos”. Veamos.

PROBLEMATIZACIÓN DE OBJETIVOS							
VARIABLE	INDICADORES	PREGUNTAS FUNDAMENTALES A:					
		ESTUDIANTES	DOCENTES	AUTORIDADES	PADRES DE FAMILIA	INTERACCIONES	DOCUMENTOS
		MEDIANTE ENTREVISTA	MEDIANTE ENTREVISTA	MEDIANTE ENTREVISTA	MEDIANTE ENTREVISTA	GUÍA DE OBSERVACIÓN	GUÍA DE ANÁLISIS DOCUMENTAL
VARIABLE 1	INDICADOR 1	PREGUNTA	PREGUNTA	PREGUNTA	PREGUNTA	PREGUNTA	PREGUNTA
	INDICADOR 2	PREGUNTA	PREGUNTA	PREGUNTA	PREGUNTA	PREGUNTA	PREGUNTA
VARIABLE 2	INDICADOR 1	PREGUNTA	PREGUNTA	PREGUNTA	PREGUNTA	PREGUNTA	PREGUNTA
	INDICADOR 2	PREGUNTA	PREGUNTA	PREGUNTA	PREGUNTA	PREGUNTA	PREGUNTA

Fuente: Elaboración propia.

La matriz dialógica de investigación parte de una totalidad concreta: el estudio panorámico (integrado por las lecturas del texto y el contexto), del cual emerge el problema de investigación, a partir del que –vía deductiva- los seminaristas generaron los provisionales títulos tanto de los capítulos y subtemas correspondientes a cada uno, mismos que fueron concretando en la medida en que fueron profundizando sus lecturas. Al mismo tiempo, cada objetivo específico, concebido como proyección de abordaje (describir, analizar, reflexionar...), integraba los títulos-subtítulos que correspondían a determinado capítulo. Paralelamente, en la problematización de objetivos, los títulos de cada capítulo fueron convertidos en la variable de la misma y cada subtema, en indicador.

Lo interesante de la matriz de problematización de objetivos específicos consiste en que se centra en la generación de preguntas fundamentales. Como

puede apreciarse en la matriz, cada pregunta guarda estrecha relación no solo con el indicador, el informante clave y el instrumento de investigación, sino también con el objetivo que les dota de intencionalidad. Vista la matriz de manera vertical, de cada columna se derivó cada instrumento de indagación, que les sirvió de guía a los seminaristas para hacer su investigación de campo. Mirada de forma horizontal, cada indicador tiene a la par preguntas dirigidas a los diversos informantes clave, cuyas respuestas fueron recolectadas, categorizadas, contrastadas e interpretadas por los investigadores para construir los distintos subtemas que integraban los diferentes capítulos del informe de indagación.

En esta matriz están implicados los principios de intersubjetividad y complementariedad, inherentes al proceso de comunicación dialógica, porque:

1. Los seminaristas elaboraron su estudio panorámico tomando en cuenta lo que sentían y pensaban los sujetos de investigación acerca de lo que hacían o actuaban (contexto de descubrimiento de la investigación).
2. La intención de preguntas fundamentales fue orientada a que, los seminaristas durante la investigación de campo establecieran una relación abierta con los interlocutores investigados, para que permitiera una comprensión profunda de la situación problemática en estudio (validez de significado).
3. La mirada horizontal de la matriz le demandó a los seminaristas aprender a comprender, contrastar e interpretar (desde sus conocimientos y experiencias) los puntos de vista de los distintos actores investigados, quienes muchas veces tenían consciencia del sentido de lo que decían y hacían (validez interna de la investigación).
4. Cuando la mayoría de los seminaristas estuvieron de acuerdo con la correspondencia entre lo interpretado (lo escrito en el informe y las conclusiones de la investigación) y la realidad que se vivió y compartió con los interlocutores investigados acerca de su problemática concreta, se aseguró la confiabilidad de la investigación.

Desde la perspectiva de asesoramiento de los seminarios implicó la creación de las siguientes condiciones mínimas de trabajo:

1. La asesoría se brindó dentro de las sesiones de clase, en oficina y a través de correo electrónico y redes sociales. Estuvimos en contacto en todo momento. Esta estrategia fue bien vista por la mayoría de estudiantes, quienes se sentían bien atendidos.
2. Todos los archivos que contenían los avances realizados por los seminaristas fueron devueltos con comentarios y observaciones para su mejora, a más tardar veinticuatro horas después de su recepción. pero,

cuando recibimos avances de capítulos el proceso se demoró un poco más.

3. A los seminaristas que se encontraban conectados en el Messenger y Facebook se les animaba aplicar las cuatro P en su proceso de investigación: paciencia, perseverancia, paz interior y pasión por lo que estaban haciendo.
4. Se trató en todo momento de que los estudiantes percibieran que a la par de ellos no estaba un profesor-asesor, sino un amigo ocupado por su formación humana y profesional como principal mensaje no verbal.

La superficialidad o profundidad del contenido de cada matriz dialógica, informe y propuesta de investigación guardó estrecha relación con la pobreza o riqueza de los entramados interpretativos de los integrantes de cada sub-grupo de seminaristas (historia de vida, sentimientos, motivación, convicciones, preferencias, conocimientos, procesos mentales superiores, habilidades comunicativas, talentos y otros), provistos y recreados sustancialmente por la intensidad, magnitud e interacción de la lectura del contexto (reflexión crítica de la experiencia social, económica, política, cultural, ideológica y otras) y del texto (reflexión crítica acerca de las ideas de un autor y/o informantes clave, la relación o no de estas con lo que acontecía en su contexto de indagación, las circunstancias históricas que influían en el pensamiento de aquellos para afirmar lo que decían, las implicaciones ético-políticas de sus aseveraciones, los asuntos que esclarecían y los que ocultaban en su discurso, entre otros aspectos que es necesario tomar muy en cuenta para comprender e interpretar de mejor manera la situación problemática).

La mutua fluidez de los entramados interpretativos de los seminaristas y sus lecturas del mundo y del texto, en estrecha relación con las contribuciones del asesor, condicionaron en gran medida los límites y alcances del contenido de las matrices dialógicas, informes y propuestas de investigación realizados. Para la satisfacción del docente-investigador y de sus seminaristas, varios trabajos tienen valiosos aportes teórico-prácticos que, sin lugar a dudas, enriquecen el proceso de aprendizaje.

Desde la perspectiva de los estudiantes, se destacaron los siguientes logros:

1. Aprendimos que cuando uno hace una investigación todas las partes deben estar interrelacionadas.
2. Aprendimos a leer, dialogar y escribir. Nos hace falta bastante pero la práctica nos ayudará a mejorar.
3. Es la primera vez que elaboro un capítulo completo, me emocioné cuando fue aprobado, ya me estaba desesperando.
4. El licenciado siempre nos apoyó, nos ayudó a leer, leer y leer... A escribir, escribir y escribir... Hasta que nuestro lector nos entendiera. Aprendí mucho... Gracias por interesarse por nuestra formación, lo consideramos nuestro amigo.

De acuerdo con los seminaristas, también se tuvo las siguientes limitaciones que se aceptan, mismas que son desafíos para mejorar el proceso de ulteriores experiencias de asesoramiento:

1. No todos los integrantes del grupo se dedicaron de igual manera desde el inicio, unos hicimos más que otros. Todos trabajamos hasta la construcción de capítulos, conclusiones y propuesta.
2. El licenciado fue muy exigente, quería que todo saliera perfecto, a veces se le iba la mano.
3. Cuando entregábamos capítulos, el licenciado a veces nos regresaba los archivos tres días después de haberlos entregado, eso atrasó un poco la rapidez del trabajo.

Con sustento en lo hasta aquí abordado, los aportes más significativos de la experiencia de indagación comunicativa en y para la generación del conocimiento, mediante la realización de seminarios, fueron los siguientes:

1. Los seminaristas participaron en el proceso de investigación pedagógica desde una práctica de comunicación dialógica.
2. La mayoría de seminaristas comenzó a comprender que, sus propias ideas pedagógicas emergen de la contrastación de los puntos de vista de los autores consultados, de los informantes clave, de sus propias experiencias, conocimientos y esperanzas.
3. Los seminaristas que elaboraron los mejores informes de investigación (con referencia a los principios de complementariedad e intersubjetividad) lograron aplicar conocimientos adquiridos, pocas de sus ideas fueron generadas con profundidad, pero es importante destacar que muchos seminaristas poco a poco están definiendo su propio estilo de autoría.
4. Es de especial agrado destacar que, muchas de las propuestas de investigación fueron bastante creativas, viables, pertinentes y factibles. Solo queda como reto vincularlas con la práctica educativa cotidiana, de similar manera como ocurre con el seminario de orientación educativa y vocacional con respecto a la práctica de orientación.

CAPITULO VI

GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO CON BASE A LOS APORTES DEL LOGOS Y LA RATIO:

Una experiencia de promoción del aprendizaje desde una perspectiva comunicativa

Los conceptos que se expresan por medio de palabras, las afirmaciones a través de oraciones gramaticales y los razonamientos mediante argumentos no guardan relación fotográfica con las propiedades y fenómenos del universo a los cuales hacen referencia, sino más bien entre pensamiento, lengua y el cosmos fluyen procesos de traducción-recreación que generan visiones del mundo, constituidas por un complejo de interacciones entre la suscitación ambiental, sensorialidad, emotividad, racionalidad, valoralidad: surgido y desarrollado en la convivencia –vía su interiorización recurrente- dentro de una particular comunidad e individualidad, a través del cual evaluamos o asumimos ciertas acciones e ideas como aceptables (unas), refutables (otras) y repudiables (algunas otras), según sea el nivel de aceptación de nuestros marcos interpretativos, socialmente contruidos y personalmente reconstruidos.

Las condiciones: biológica, psicológica, lingüística y socio-cultural del conocimiento no permiten reproducir o reflejar sensorial ni mentalmente la realidad tal cual es, ni tampoco, el otro extremo, crearla por la sola obra de la consciencia y la voluntad. Ni uno ni otro, el conocimiento humano es más bien una aventura histórico-social e individual -similar al caminar de un trapecista sobre una cuerda floja- que va de traducciones a recreaciones y de éstas a nuevas traducciones..., en la que se corre el riesgo de cometer errores durante algún momento e ilusiones, en otro, ocultos muchas veces detrás de la complicidad del no cuestionamiento de las **propias** certezas. Cada nuevo paso demanda equilibrio dinámico, reflexión permanente y auténtica comunicación dialógica con el mundo cambiante, frente al cual las aseveraciones se tornan casi siempre transitorias, incompletas y provistas cada vez de interrogantes más profundas.

El humano es un ser complejo: es a la vez racional y emocional, práctico, consumidor, lúdico y demás atributos, incluido entre ellos el de ser simbólico. La construcción humana de los significados es una de sus cualidades más esenciales. El devenir de su identidad cósmica que transita de sus raíces biológicas a su cúspide cultural está atravesado por la necesidad humana de conocer el mundo, esto es, de traducirlo y recrearlo mediante la relación consciencia-lenguaje-práctica, que se unifica en el llamado “logos” y que tiempo después se desintegra en la “ratio”, los cuales son el trasfondo comunicativo implicado en el proceso de generación del conocimiento.

En la época anterior al siglo XVII (pre-modernidad) denominada así por su carácter clásico y tradicional con referencia a los movimientos renacentistas de ese tiempo, prevaleció en el proceso de traducción y recreación de la realidad el aporte del “logos” que significaba “razón y, a la vez palabra”⁵⁹ como forma de comunicación que –en el quehacer filosófico griego– aludía a que los seres humanos son razonables en cuanto pueden entenderse entre sí. De manera análoga, en la cultura Maya, el “logos” está implicado en el mito que relata que, cuando previo a la construcción y modelación del universo “Llegó aquí, entonces, la palabra, pero no vino... aislada, sino vinieron juntos Tepeu y Gucumats... hablando, pues consultando entre si y meditando, se pusieron de acuerdo, juntaron sus palabras y su pensamiento”⁶⁰. La comunicación, desde sus raíces mitológicas y filosóficas tiene un carácter generador de mundos posibles, porque - como bien subraya Antonio González⁶¹- los seres humanos no sentimos las cosas como estímulos para dar contestaciones predeterminadas, sino como opciones para configurar desde nuestra experiencia diferentes respuestas frente a las mismas, que en el campo del lenguaje articulado se transforman en significados, culturalmente organizados y personalmente reelaborados.

⁵⁹ Diccionario Etimológico, océano Editores, 2008.⁵⁹ <http://etimologias.dechile.net/?etimologi.a>. Página consultada el 12 de junio de 2012.

⁶⁰ Pop Vuj, citado por GAVIDIA, José “Ensayos sobre del Pop Vuj, libro sagrado de los mayas”, Cuaderno Pedagógico No. 12 MINEDUC, Guatemala. Agosto de 2001, p. 123

⁶¹ GONZALES, Antonio “Introducción a la Practica Filosófica P.77

Dentro del contexto histórico-social pre-moderno, el “logos” como proceso comunitario de traducción-recreación del mundo se fue constituyendo como un proceso de mutuo entendimiento que fluía a través de la apertura auditiva de los coparticipantes con respecto a la diversidad de los puntos de vista expresados por los interlocutores en torno de preguntas relevantes que les convocaba y provocaba aprender del y con el otro, con referencia a una realidad en común, en búsqueda de la comprensión de sí mismos y del universo.

Esta uní dualidad: razón-palabra (logos), a partir del siglo XVII, fue marginada por los aportes de la nueva forma de traducir-recrear el mundo: la “ratio”, de etimología latina, que emparenta la “razón” más a la noción de “cálculo” que a la de diálogo, a partir del renacer de la época moderna. “La palabra ratio... significaba calcular, como un dividir. De ahí la noción de ración, esto es, el resultado de una división”.⁶². Uno de los fundadores de la modernidad, René Descartes subraya que, es necesario “...dividir cada una de las dificultades que examinara, en tantas parcelas como fuere posible y fuere requerido para resolverlas mejor”⁶³. Esta norma analítico-empírica postulada por Descartes fue lamentablemente radicalizada por el movimiento cartesiano ulterior que llevó el conocimiento científico a su máxima atomización y fragmentación hasta el actual extremo de la hiper-especialización.

A partir de la modernidad se gesta un cambio en el énfasis del lenguaje del saber occidental: el verbo (la acción y movimiento del pensamiento) es sustituido por el sustantivo (nombramiento, localización, delimitación y clasificación de cosas), la reflexión crítica del mundo y la vida es reemplazada por la descripción y

⁶² <http://etimologias.dechile.net/?razo>. Página consultada el 16 de agosto de 2012.

⁶³ Esta es una de las cuatro reglas del método de Descartes. Dice el filósofo: "...en lugar del gran número de preceptos que componen la lógica, creí que tendría bastante con los cuatro siguientes, con tal que tomase la firme y constante resolución de no dejar de observarlos ni una sola vez.

- El primero era no recibir jamás por verdadera cosa alguna que no la reconociese evidentemente como tal; es decir, evitar cuidadosamente la precipitación y la prevención y no abarcar en mis juicios nada más que aquello que se presentara a mi espíritu tan clara y distintamente que no tuviese ocasión de ponerlo en duda.

- El segundo, dividir cada una de las dificultades que examinara, en tantas parcelas como fuere posible y fuere requerido para resolverlas mejor.

- El tercero, conducir por orden mis pensamientos, comenzando por los objetos más simples y más fáciles de conocer para subir poco, como por grados, hasta el conocimiento de los más complejos, incluso suponiendo un orden entre aquellos que no se preceden naturalmente los unos a los otros.

- Y el último, hacer en todo enumeraciones tan completas y revisiones tan generales que quedase seguro de no omitir nada.” http://www.webdianoia.com/moderna/descartes/desc_metodo.htm. página consultada el 12 de enero de 2012.

explicación de un objeto de estudio claramente delimitado. Son innegables los aportes de la “ratio” al proceso de traducción-recreación de las diferentes partes que constituyen el mundo, más la utilización extrema de la misma en cuanto a separar: los medios, de los fines; los hechos, de los valores; la materia, de la vida y las partes, del todo genera la crisis global del siglo XXI: agotamiento de los ecosistemas, proliferación de armamento de destrucción masiva, acumulación y concentración de capitales en pocas manos, centralización en la toma de decisiones políticas y, simultáneamente, pérdida personal del sentido de la vida.

A que se quiere llegar con esta explicitación del “logos” y la “ratio”? Sencillamente, el logos y la ratio son los dos trasfondos comunicativos que participan en la generación del conocimiento. Del “logos” nace y se desarrolla el pensamiento filosófico y teológico, de la “ratio” la consolidación del conocimiento científico moderno. Se trata de dos formas de comunicación implicadas, del “logos” subyace la co-elaboración del saber de una manera dialogada: la obra de Platón es el mejor referente de ello; de la “ratio” emerge -casi siempre- un monólogo (el universo como un libro escrito con representaciones gráficas de acuerdo con Galileo Galilei) y un interrogatorio (la actitud de obligar hablar a la realidad como sugería Francis Bacon) constituyen dos ejemplos de esta forma lineal de la comunicación, fundada en el “indudable: yo pienso...” de Descartes. De ahí surge el sujeto racional, el del lenguaje físico-matemático: fórmulas científicas e ideas claras y distintas, que dieron lugar a la marginación del sujeto de carne y hueso que piensa, siente, actúa y decide, razón de ser del saber pre-moderno y humanista del Renacimiento.

En este sentido, el conocimiento devenido del “logos” generalmente se desarrolla mediante las habilidades comunicativas del habla y la escucha, manifiestas con mayor nitidez en la investigación antropológica de carácter etnográfico, en la que se hace necesario que el “otro” se exprese para poder interpretar el sentido que le atribuye a las propias actuaciones observadas por el investigador; mientras que la lectura (tanto textual como fáctica) y escritura (tanto descriptiva como explicativa) son primordiales en el conocimiento instituido en la

“ratio”, evidente en la lectura matemática y empírica de los fenómenos naturales. Si el lector se detiene a revisar la vida de los científicos modernos más destacados, por ejemplo Isaac Newton, se encontrarán con que su trabajo científico se realizaba en solitario⁶⁴ apoyado con lectura de textos y observaciones meticulosas.

De acuerdo con lo escrito por Hessen⁶⁵, se puede inferir que, del logos de la filosofía y teología se despliega una cosmovisión de totalidad orientada a la conformación de campos emergentes de reflexión, por ejemplo hoy en día, la bio-ética se ocupa en temas como la manipulación genética, la ecología se interesa en la relación hombre-naturaleza, la pedagogía se orienta a comprender la complejidad de la educación; mientras que de la ratio de la ciencia moderna se deriva una visión fragmentada del mundo, centrada en los objetos delimitados de estudio, por ejemplo, la sociología se concreta en el abordaje de las interrelaciones entre grupos, sectores y clases sociales, la economía se encarga de estudiar la producción, distribución, comercialización y consumo de bienes y servicios.

Las cosmovisiones de totalidad y fragmentación constituyen la dimensión profunda de la cultura; pero detrás de ellas subyace una realidad aún más recóndita: el logos y la ratio; los cuales conforman la matriz epistémica de los procesos de comunicación lingüística, necesaria aunque no suficiente para generar conocimiento, porque no logra contener totalmente sus posibilitadores: el sentir prelógico (las sensaciones y emociones) ni la integridad translógica (la práctica de valores humanos y paz interior), cuya manifestación se realiza mediante la comunicación no verbal, misma que se constituye -si se hacen propias las palabras de Michael Foucault⁶⁶ y Edgar Morin⁶⁷- en la matriz epistémica o computacional, entendida como el modo de vida o el trasfondo existencial que genera y vigila el modo general del conocer durante una época, casi siempre no

⁶⁴ <http://www.youtube.com/watch?v=VXs4dpBwVHA>. youtube.com. 16 Ene. 2012 - 49 min. - Subido por Bascettaescobar10. Documental Completo: Mentes brillantes "los secretos del cosmos" *Galileo Galilei. *Isaac Newton y otros.

⁶⁵ Para profundizar este particular recomendamos leer la primera parte: HESSEN, Joannes. "Teoría del Conocimiento". Traducción de José Gaos. Editorial ALCA. 2011.

⁶⁶ FOUCAULT, Michael.

⁶⁷ MORIN, Edgar.

esclarecida por los miembros de una comunidad determinada, misma que da origen a cosmovisiones.

Así, por ejemplo, detrás del fundamentalismo religioso ha estado la emoción del apego y, por ende, su cosmovisión ha mostrado predilección por lo perenne, tradicional e inmutable. Detrás de la noción de verdad objetiva –en el dominio tecno-científico– se halla la emoción de la indiferencia que, justificada con la ideología de la neutralidad valorativa, le gusta ver sin querer ser vista a través de un lenguaje impersonal que –como bien afirma Humberto Maturana- hace de la “objetividad” un argumento para obligar.

En este sentido, con gran acierto “... se ha hecho explícito el hecho de que más que el contenido, se aprende el método con el que se enseñó ese contenido”⁶⁸. Con esto se subraya que, el ser humano aprende a relacionarse generalmente de manera inconsciente, se aprende a reproducir, por ejemplo, esquemas unidireccionales de comunicación dentro de relaciones tácitas de poder sobre el otro. Se pueden pronunciar mil discursos floridos, pero ultimadamente lo que más aprende a largo plazo el interlocutor es la matriz epistémica: la forma en que se compartió ese discurso. Si se quiere cambiar el sentido, el significado e intencionalidad de los procesos formativos en la carrera de pedagogía, se ha de transformar la matriz epistémica o computacional que ha limitado la oportunidad de contribuir a la generación de conocimiento pedagógico.

Con sustento en el postulado precedente, en el presente capítulo, el docente-investigador comparte la reflexión acerca de una experiencia formativa que implementó junto a sus estudiantes que propone una alternativa de promoción de la generación del conocimiento pedagógico, mediada por los procesos comunicativos de lecto-escritura y de habla-escucha, con la finalidad de ya no seguir reproduciendo el modelo lineal ni funcional de la relación comunicativa docente-estudiante en la carrera de Pedagogía del Centro Universitario de Occidente.

⁶⁸ BELLILDO CASTAÑOS, Esmeralda “Didáctica y Formación Docente” Documento proporcionado por la docencia.

En el intento por transformar la metódica didáctica tradicional en prácticas inspiradoras de aprendizaje se sistematizará de manera breve la experiencia formativa con los estudiantes de la sección “D” del primer y segundo semestres, correspondientes a 2011 y 2012, con quienes se compartió el taller de Investigación Documental durante el primer semestre y, durante el segundo, tanto el Taller de Comunicación Educativa como el Curso de Teorías Pedagógicas II, cuyos cursos pre-requisitos fueron impartidos por compañeros de trabajo.

Al momento de aplicar el proceso de evaluación diagnóstica fue posible percatarse de la situación de partida, se identificaron las siguientes limitaciones en el Taller de Investigación Documental:

- ✓ Se trataba de un taller sin un curso previo de investigación.
- ✓ Grupos de estudiantes mayores de sesenta integrantes.
- ✓ De acuerdo a la aplicación de una prueba diagnóstica de acreditación, la mayoría de estudiantes no podía identificar ideas principales de un texto descriptivo, tenía ortografía inadecuada, empleo inapropiado de signos de puntuación y redacción complicada; así mismo, una precaria pasión por la lectura y una escasa confianza en sí mismo para generar ideas propias.

Sin embargo, se contó con el siguiente potencial:

- ✓ La mayoría de estudiantes manifestó su disponibilidad para aprender el arte de leer y escribir creyendo la expectativa de que podía hacerlo como experto en la materia.
- ✓ Al revisar los contenidos mínimos del taller dentro del pensum de estudios de la carrera era evidente que la misma pretendía desplegar las habilidades de lecto-escritura de los coparticipantes.

Con respecto al diagnóstico realizado en el Taller de Comunicación Educativa, correspondiente al segundo semestre, se detectaron las siguientes potencialidades:

- ✓ Los estudiantes ya contaban con nociones básicas acerca del proceso de comunicación social y educativa como resultado del curso de Teorías de la Comunicación Educativa.
- ✓ La mayoría de estudiantes expresó su anuencia para crear y compartir alternativas inspiradoras de comunicación en el salón de clases.
- ✓ La mayoría de estudiantes ya comenzaba a mejorar su proceso de lecto-escritura, en algunos casos la mejora era bastante notoria, en otros casos, aceptable; pero con la disponibilidad de seguir adelante.

- ✓ Con base a los contenidos mínimos del taller dentro del pensum de estudios de la carrera, se contó con luz verde para realizar prácticas significativas de comunicación educativa.
- ✓ Además de disponer de suficiente tiempo para implementar prácticas alternativas de interlocución, se contaba con dos cursos en la misma sección, lo que permitió proponerles a los estudiantes la integración de los mismos.

Sin embargo, también se detectaron las siguientes debilidades:

- ✓ Muchos estudiantes mostraron síntomas de nerviosismo al momento de expresar ideas en público. Escasa disponibilidad para la escucha atenta del interlocutor.
- ✓ Experiencia y conocimientos limitados sobre estrategias alternativas de comunicación en plenaria, en relaciones intragrupal e interpersonales.
- ✓ La mayoría de experiencias de los estudiantes con respecto a la comunicación educativa se relacionaban con el enfoque lineal de la relación docente-estudiante.

Y, por último, con referencia al curso de Teorías Pedagógicas II, segundo semestre, se diagnosticaron las siguientes potencialidades:

- ✓ La mayoría de estudiantes tenía relativa claridad acerca de las nociones de pedagogía, educación y sujetos pedagógicos.
- ✓ Los estudiantes aceptaron la propuesta de integrar este curso con el Taller de Comunicación Educativa, con la condición de que se tratarían favorablemente los casos de compañeros que solo llevaran uno de los dos cursos.
- ✓ El contenido mínimo del curso permitía abordar la diversidad pedagógico-didáctica, indispensable para desarrollar la capacidad de interpretación de los estudiantes.

Sin embargo, también se detectaron las siguientes limitaciones:

- ✓ La mayoría de estudiantes tenía ideas vagas solo de dos teorías pedagógico-didácticas: la tradicional y la activa; mientras que de las demás teorías (tecnocrática, crítica y otras) dieron cuenta los repitentes, de manera superficial.
- ✓ La mayoría de estudiantes no podían conectar la base pedagógico-didáctica: conceptual, operativa y contextual tanto tradicional como activa.
- ✓ La mayoría tendía a mezclar en sus discursos indiscriminadamente las bases conceptuales de una y otra teoría. Resultaban hablando, por ejemplo, de la didáctica activa usando términos de la escuela tradicional.

De la mano de la tentativa de talento humano, en la experiencia docente, se logró acordar con los aprendientes desde el inicio algunas de las cualidades que se debían ir desplegando para intentar generar conocimiento pedagógico, las cuales se plantearon de la siguiente manera:

- ✓ Somos aprendientes que preguntamos por el qué, cómo, por qué, para qué y para quién; últimos de los procesos educativos. Nadamos entre las aguas de la indeterminación y el condicionamiento con una visión de totalidad y con un permanente braceo teórico-práctico.
- ✓ Somos aprendientes que tejemos nuestra postura frente a la vida y estamos abiertos a reflexionar las contribuciones del prójimo. Buscamos abrazar el poder del discurso y somos irreverentes al discurso del poder.
- ✓ Somos aprendientes que observamos con agudeza nuestro actuar y el de los demás con respecto al discurso pronunciado. Pretendemos ser humildes para reconocer nuestras equivocaciones y apreciar las virtudes de los demás.
- ✓ Somos aprendientes que nos atrevemos a decir e implementar nuestras ideas, con un profundo sentido ético-político. Intentamos proyectar escenarios inspiradores de aprendizaje con pertinencia socio-cultural.

A grandes rasgos esta era la situación de partida de cada una de estas tres unidades didácticas, de ahí en adelante se elaboraron las respectivas guías programáticas que respondieran favorablemente a la problemática detectada. Con referencia a ello, se implementó, evaluó, acreditó y replanteó año tras año el proceso de aprendizaje, a fin de que fuera cada vez más significativo para la vida profesional de los estudiantes.

Con referencia al diagnóstico ya descrito e inspirados en la promoción de la generación de conocimiento pedagógico, desde los primeros semestres se pretendía arribar a lo siguiente:

1. Que los estudiantes aprendieran hacer ensayos y análisis críticos. Ese debería ser el aporte del Taller de Investigación Documental.
2. Elaborar de manera grupal un análisis crítico relacionado con una teoría pedagógico-didáctica asignada. Ese debería ser un aporte del Taller de Investigación Documental al curso de Teorías Pedagógicas Actuales.
3. Socializar en clase el documento elaborado por el grupo relacionado con la teoría pedagógico-didáctica asignada. Se debían elaborar y aplicar estrategias comunicativas congruentes con la base conceptual de la teoría. Ese era el aporte del Taller de Comunicación Educativa al curso de Teorías Pedagógicas. Y, por último, los estudiantes debían:
 - a. Elaborar de manera individual una teoría pedagógico-didáctica que respondiera a los problemas de la educación guatemalteca, mediante la construcción, presentación y defensa de un ensayo.
 - b. Creación grupal de dos técnicas de comunicación educativa que fueran originales.

Definidos en estos términos los puntos de partida y de llegada del proceso de generación del conocimiento pedagógico como primera experiencia de los

estudiantes y del profesor-investigador de las mencionadas asignaturas, corresponde ahora describir lo que se hizo y reflexionar críticamente acerca de los logros, limitaciones, vacíos y desafíos.

En primer lugar, en el Taller de Investigación, se realizó una constante práctica de construcción de resúmenes analíticos, reseñas críticas, análisis críticos y ensayos tanto dentro como fuera del salón de clase, donde el correo electrónico fue de gran apoyo para recibir, revisar, comentar y reconstruir los distintos tipos de documentos, así mismo, se emplearon servicios de mensajería electrónica y redes sociales como el facebook para responder dudas y atender inquietudes. Fue satisfactorio el interés que muchos estudiantes le dieron al taller. Quienes tenían acceso a estos servicios, disponibilidad de tiempo y pasión por su mejora de lecto-escritura, lograron manejar con más propiedad contradicciones, implicaciones, vacíos, limitaciones y aportes contenidos en el texto original, a diferencia de quienes solamente disponían de tiempo durante las sesiones de clase.

El principal aporte de este taller para contribuir a la generación del conocimiento pedagógico consistió en que, la mayoría de estudiantes manejó la parte técnica de elaboración de ensayos y análisis críticos; sin embargo, la aplicación de la misma guarda estrecha relación con la naturaleza del contenido del texto leído y de la manera en que el autor organiza su discurso, lo cual demanda del lecto-escritor un acervo cultural amplio, factor que muchos de los aprendientes adolecieron y, en este punto, las limitaciones afloraron. Cada nuevo documento para el lector principiante fue una nueva aventura. Por tal circunstancia, uno de los desafíos en la carrera consiste en que, habilidades como la lectura y la escritura deben promoverse en todo momento. A diferencia de aprender un contenido, una habilidad se desarrolla a mediano plazo y, retornar los trabajos estudiantiles con comentarios y observaciones posibilita que los aprendientes se dediquen más para mejorar los alcances de sus ideas y puntos de vista, de acuerdo con su experiencia.

En congruencia con el desarrollo de las habilidades de lecto-escritura, en el curso de Teorías Pedagógicas Actuales II, los aprendientes elaboraron en grupos de cuatro integrantes un análisis crítico de las siguientes teorías pedagógico-didácticas:

TRADICIONAL	NUEVA O ACTIVA	TECNOCRÁTICA	CRÍTICO-SOCIAL
ECOPEDAGOGÍA	BIOPEDAGOGÍA	DE LA COMPLEJIDAD	HOLISTA

Dichas teorías se repartieron por sorteo entre ocho grupos, de tal manera de que cada uno de los grupos trabajó una en particular. Tanto en el salón de clase como por medios electrónicos, la función del docente-investigador era la de asesor, cuyas atribuciones fueron las de problematizar, comentar y orientar el trabajo de cada grupo, el cual debía entregar su documento base (análisis crítico) a los demás grupos antes de iniciar la socialización del mismo en plenaria, según un cronograma que entre todos se acordó.

Para profundizar la capacidad grupal de construcción de las ideas sobre cada una de las teorías pedagógico-didácticas y para que a lo largo del proceso los aprendientes pudieran ir las comparando, se les proporcionó una guía de los aspectos que debía contener cada documento, la cual fue enriquecida con aportes surgidos de la plenaria (ver anexo 1).

Como puede apreciarse, de acuerdo con la guía, cada grupo abordó el sustento contextual, conceptual y operativo de cada teoría con la correspondiente asesoría. Esta actividad contribuyó a que los aprendientes se percataran de que previo a generar sus propios aportes es necesario acceder a la comprensión de diferentes autores. Este tan solo fue uno de los primeros procesos específicos para la recreación del conocimiento pedagógico.

Se logró que los estudiantes leyeran varios tipos de documentos para llenar los aspectos requeridos por la guía, además de alcanzar que tomaran consciencia que escribían no para ellos mismos, sino para sus lectores, que debían escribir con claridad, concreción y precisión sus ideas y que previo a imprimir un documento debían leerlo por lo menos una vez para constatar de que estaba bien

escrito. Algunos grupos elaboraron documentos interesantes, otros trabajos a pesar de los esfuerzos realizados cumplieron con lo mínimo.

El poco tiempo disponible extra-aula, además, la precaria pasión por la lectura y la escasa práctica de la redacción, así como, la poca experiencia del asesor para orientar este tipo de actividades fueron las principales limitaciones que incidieron en que los resultados obtenidos estuvieran por debajo de nuestras expectativas. Pero en todo caso, se estaba caminando por nuevos senderos.

Uno de los desafíos como carrera es hacer más frecuente actividades de construcción de documentos de apoyo por parte de los propios aprendientes, muchos de ellos se emocionan cuando el asesor les felicita por sus aportes alcanzados y les anima a mejorar sus debilidades e inconsistencias, ello se traduce en mejores procesos y resultados.

Luego de que cada grupo terminaba de elaborar su documento de apoyo, se lo intercambiaban entre los diferentes grupos para dar paso al proceso de socialización de cada una de las teorías pedagógico-didácticas. De la promoción de las habilidades comunicativas de lectura y escritura se pasó a las de habla y escucha para continuar el proceso de transformación de la información en conocimiento pertinente. El siguiente proceso fue el de la socialización de la teoría, la cual debía ser compartida aplicando técnicas o estrategias de aprendizaje que fuesen acordes con el espíritu de la misma, con la intencionalidad de evitar caer en las prácticas comunicativas lineales.

En este proceso de socialización, cada grupo fue compartiendo los fundamentos contextuales, conceptuales y operativos de cada teoría pedagógico-didáctica. Fue interesante apreciar el despliegue de la creatividad de la mayoría de grupos para mediar el proceso formativo, de similar manera como estaba ocurriendo en la implementación del curso de Estadística I, tal y como se compartió al final del cuarto capítulo. Se fue abordando el contenido de cada teoría a través de situaciones de aprendizaje que permitían al mismo tiempo vivirla

y experimentarla. Fue grato observar la anuencia de los aprendientes para participar durante el desarrollo de cada sesión de clases.

Si el proceso hubiese concluido en este momento, necesario pero no suficiente, el docente-investigador y los estudiantes se hubiesen quedado atrapados en el enfoque de adquisición de información socializada, pero afortunadamente no fue ese el caso.

Al finalizar las primeras cuatro teorías pedagógico-didácticas, el docente-investigador le planteó a los aprendientes un caso que les solicitaba que –de manera individual- lo resolvieran según X o Y teoría requerida. Al final de las otras cuatro, se les proyectó un cortometraje y con base a este abordaron en parejas el planteamiento de un problema que debía ser resuelto empleando los aportes compatibles, derivados de diferentes teorías pedagógicas. Los criterios de acreditación que orientaron la calificación de los instrumentos mencionados fueron la fundamentación conceptual, la contextualización con referencia a la educación guatemalteca, la creatividad para resolver el problema, la coherencia interna del discurso. Para la buena fortuna, el promedio del grupo fue de 15 sobre 20 puntos durante 2011 y de 13 durante 2012.

Si el proceso hubiese concluido en este momento, se hubiese quedado estancado en el modelo de aplicación de la información adquirida, afines con el enfoque por competencias y el enfoque funcional de la relación comunicativa, necesaria pero no suficiente para transformar la información en conocimiento y sabiduría.

Todo iba por buen camino, el docente-investigador pronosticaba que el último proceso sería superado: la elaboración y defensa de un breve ensayo sobre la proposición de una teoría pedagógico-didáctica que cada aprendiente considerara apropiada o interesante. Sin embargo, los resultados obtenidos estuvieron por debajo de sus expectativas. Dicha actividad fue calificada con base a los mismos

criterios de acreditación que se emplearon durante las dos pruebas parciales ya descritas, más el criterio de capacidad de defensa del trabajo realizado.

La mayoría de trabajos presentados tenían dificultades en sus fundamentos conceptuales: en unos casos habían contradicciones, en otros vacíos, en algunos otros limitaciones; pocos tenían una sólida consistencia teórica: se trató de quienes iniciaron su ensayo desde los primeros meses del semestre.

Con respecto a la contextualización de los ensayos hubo bastantes aportes interesantes: las teorías de cada quien buscaban resolver problemas educativos de diversa naturaleza desde los que se relacionaban con el óseo en la era de la información hasta los que se ocupaban de la pedagogía de las personas de la tercera edad en las sociedades del olvido, que pasaba por asuntos interesantes como la educación del conformismo, la pedagogía de los excluidos, la pedagogía de Morfeo, la pedagogía del esclarecimiento histórico, la pedagogía matrix y otros que algunos estudiantes abordaron de manera creativa. Lamentablemente algunos otros no le impregnaron originalidad, a pocos compañeros se les demostró que sus trabajos habían sido hechos recurriendo al copiado y pegado de pequeños fragmentos de distintos documentos, quienes luego de haber aceptado su error con humildad se reivindicaron durante los llamados exámenes de recuperación.

En cuanto a la defensa verbal de los trabajos, hubo de todo: algunos evidenciaron manejo y seguridad en sus puntos de vista, otros se pusieron nerviosos y divagaron mucho y algunos otros hicieron una defensa aceptable de su ensayo. En todo caso, fue una experiencia en la que se tenía que abogar por el propio pensamiento, no por el de un autor en particular. Se contaba con limitaciones pero en otro nivel de realización intelectual.

La actividad de generación de conocimiento pedagógico con la que se tuvo bastantes satisfacciones fue la relacionada con la creación grupal de técnicas o estrategias comunicativas originales. Este aporte operativo de cada grupo fue

construido con base a la metódica que implementó durante la socialización de la teoría pedagógica que le correspondió compartir en plenaria. Lo relevante de la misma radica en que tuvo como soporte la práctica y la reflexión, imprescindibles para la elaboración del conocimiento en el campo educativo.

En el transcurso de todo este proceso a lo largo de un año de trabajo con un mismo grupo, los estudiantes fueron evaluando el proceso realizado. Desde la perspectiva de los aprendientes se destacaron los siguientes alcances:

- ✓ La guía de trabajo nos obligó a leer mucho y a no copiar y pegar información.
- ✓ El docente nos proporcionó su orientación y confianza para hacer consultas y atender nuestras preocupaciones. Lo apreciamos como amigo.
- ✓ Las clases fueron interesantes y aprendimos mucho de nuestros compañeros.
- ✓ Pudimos dar nuestras clases con base a algo que ya teníamos bien claro.
- ✓ Por primera vez hicimos un ensayo que teníamos que defender. Fue una experiencia que nos ayudó a darnos cuenta que sí podemos hacer las cosas si realmente queremos hacerlo.

Sin embargo, los estudiantes también destacaron las siguientes debilidades que el docente-investigador aceptó como oportunidades para mejorar:

- ✓ Hubo poco tiempo para hacer todo lo que se hizo. Fueron muchas las teorías pedagógico-didácticas que se aprendieron. Debió haberse priorizado unas para que el tiempo rindiera más para la elaboración del documento-base.
- ✓ El docente fue muy exigente. Debería ser un poco más considerado.
- ✓ No todos tuvimos acceso a internet, eso retrasó un poco la revisión y reconstrucción de los documentos-base.
- ✓ La mayoría de documentos tiene un lenguaje muy avanzado, nos costó mucho entenderlos. Debiera conseguirse bibliografía que no complique tanto la lectura.

Esta fue la experiencia de promoción de la generación del conocimiento pedagógico con estudiantes del primer año de la carrera de Pedagogía, con la mediación de las habilidades de lecto-escritura y de habla-escucha. Sus logros no están en los resultados, están en la experiencia alcanzada. Se comprende muy bien que es necesario mejorar los procesos para que la creación de ideas y prácticas socio-educativas puedan dar los frutos esperados.

Esta experiencia se centró en la generación de teorías pedagógicas, la experiencia puede ser re-contextuada y resignificada con relación a cualquier

aspecto, proceso o propiedad de diferente naturaleza. Lo que aquí se quiere dejar claro es lo siguiente:

1. Si se quiere que los estudiantes generen ideas o prácticas alternativas no se debe perder de vista que, se deben propiciar los espacios y momentos inspiradores para la interiorización y compartición de los aportes culturalmente ya construidos. Tener presente lo anterior significa reconocer la naturaleza histórica, social e intersubjetiva del conocimiento.
2. El proceso de interiorización, aplicación y transformación de la información en conocimiento se realiza con mayor fluidez, flexibilidad y simultaneidad en los aprendientes expertos que en los nóveles, la diferencia radica en la constante práctica del proceso experimentado por los primeros.
3. La generación de conocimiento pedagógico no surge por espontaneidad como algunos creen, la aparente espontaneidad conocida como inspiración se manifiesta como salto cualitativo del proceso de indagación, integración e innovación libre y responsable de información.

Con referencia a las experiencias de comunicación alternativa que se han compartido en este trabajo ha permitido aprender que si realmente se quiere cambiar la relación comunicativa docente-estudiante es necesario comenzar por la matriz epistémica que la posibilita. No es cuestión de hablar y hablar acerca de comunicación dialógica, se trata de vivirla, compartirla, lo cual implica transformar los componentes prelógicos y translógicos de la comunicación no verbal que la despliega y sustenta.

CAPÍTULO VII

HACIA UN ENFOQUE HORIZONTAL DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

Uno de los más importantes aportes del movimiento de educación popular en América Latina, lo constituye la comunicación horizontal, propuesta y practicada por Paulo Freire en el ámbito de la alfabetización de adultos. Esta propuesta ha sido retomada por la educación formal, desde la cual se le conoce como interactiva, intersubjetiva y otras similares.

Freire, al tomar conciencia de la problemática dictatorial por la cual atravesaron **muchos** pueblos, principalmente, durante las últimas décadas del siglo pasado, dirige su práctica educadora hacia la reconstrucción de la memoria histórico-social de los pueblos, invita a un despertar de las conciencias dormidas y a un pronunciamiento de los pensamientos silenciados.

En su definición del diálogo, Freire hace una crítica a los enfoques lineal y funcional cuando expresa: “El diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encausados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permeantes. (Por tanto), sin diálogo no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación”.⁶⁹

En este orden de ideas, la auténtica educación se puede definir como el proceso histórico-social que genera las condiciones iniciales que propician la praxis humana emancipadora del hombre y transformadora de la vida. La realidad educativa entendida como red compleja de interacciones materiales y espirituales entre los integrantes de diversos grupos humanos, se trenza por medio de

⁶⁹ FREIRE, Paulo. “Pedagogía del Oprimido” Edit. Siglo XXI. México 1973 p. 101 y107

procesos y resultados previsibles a corto plazo e indeterminados a largo tiempo, así mismo, intencionales en un plano y no intencionales en otros. Es en este contexto, en el que tiene sentido la comunicación horizontal en la relación docente-estudiante por cuanto posibilita preguntar por el significado profundo de lo que se hace, se deja de hacer, se dice, se quiere decir o de lo que, sencillamente, se calla.

En esta perspectiva, se entiende el aprendizaje como un proceso integral, en el cual el sujeto colectivo e individual interactúa con su mundo, mediante la indagación, integración e innovación libre y responsable acerca de lo que siente, dice, decide, hace y actúa, a fin de apropiarse de él y de poderlo compartir. En estas condiciones, se habla de un entendimiento mutuo acerca de algún asunto de interés común como implicación comunicativa horizontal.

De esta cuenta, la comunicación humana no se reduce a ser un acto automático ni funcional de enviar y recibir información, de hablar por hablar tal y como, lamentablemente, todavía se sigue haciendo en la mayoría de salones de clase, sino se trata de un proceso hermenéutico que se promueve a través de la formación y desarrollo de las habilidades comunicativas básicas: hablar, escuchar, leer y escribir que, en su esencia, significa “saber expresarse bien para comprenderse mejor”.

La hermenéutica como propiciadora de la comunicación humana es un proceso de interpretación crítica, intersubjetiva e incluyente acerca del significado –expreso e implícito– de los distintos textos educativos (hablados, escritos o actuados), con referencia a algún asunto de interés común que, comprendido en sus respectivos contextos histórico sociales y naturales, permita trascender el univocismo moderno del cosmos como universo (una sola forma de pensar o pensamiento único) y el equivocismo postmoderno de la realidad como multiverso (cada cabeza es un mundo o perspectivismo), con la finalidad de lograr acuerdos en torno de las alternativas de transformación, para dar respuesta conjunta a las actuales condiciones dominantes de deshumanización y depredación de la vida en

el planeta, mediante la interpelación, la discusión, la conversación, el diálogo y otras formas del actuar comunicativo.

El actuar comunicativo tiene por misión ir promoviendo el entendimiento mutuo por medio de acuerdos grupales. Por mínimos que estos sean, nos dan la pauta de que la comunicación es un espacio de convergencia, negociación o conciliación y no un espacio para imponer criterios u opiniones. Así mismo, en este contexto hermenéutico, los desacuerdos tienen un valor creativo de divergencia, los cuales no son obstáculos, sino una invitación para que tanto los “unos” como los “otros” reconsideren el significado de la postura de los demás.

En efecto, los acuerdos son un camino en común del grupo y la discrepancia constituye la autonomía relativa que tienen quienes consideran que hay un mejor sendero. Tener presente en la formación docente el equilibrio dinámico entre el acuerdo y el disenso, implica promover la libertad de expresión y la responsabilidad de comprensión mutua como genuina ética del actuar comunicativo, puesto que permite tomar distancia del ideal totalista del consenso universal y del soliloquio relativista.

Cuando alguien se encierra en sus acuerdos o desacuerdos tiende abrazar sus credos teóricos y rechazar los de los demás, degenera en la asunción de la actitud intolerante (propia del dogmatismo) por cuanto se auto-considera propietario de la “verdad”. Cuando alguien tiene posturas con demasiada apertura tiende a ser ecléctico, abraza cualquier moda teórica y suele disfrazarse con los ropajes del relativismo, degenera en la adopción de una actitud acrítica y condescendiente frente al dogmático de sus simpatías. En ambos casos, la ética del actuar comunicativo es la gran ausente en muchas ocasiones dentro del quehacer humano, incluido el educativo.

En el contexto de la ética del actuar comunicativo es imprescindible que, los integrantes de la carrera de Pedagogía seamos interlocutores conscientes y estemos cada día más comprometidos con nuestra práctica comunicativa. Esa conciencia y compromiso se concretan en la medida en que se propicie un

acercamiento afectivo y valoral en las interacciones cotidianas (amistad, confianza, respeto, sinceridad, humildad y otras actitudes de integridad). De ese modo es posible ir compartiendo el saber y el poder, el contenido y la intencionalidad a través de las distintas formas de entendimiento mutuo, según sea el requerimiento o la situación problemática concreta a resolver.

A manera de clarificar esto último, se sugieren algunas verbigracias que dan cuenta de la relación entre una modalidad del actuar comunicativo y una de las situaciones concretas a las que puede responder favorablemente. Así, cuando sea necesario expresar dudas lo mejor es recurrir a la interrogación reflexiva, cuando sea necesario darse a entender lo más oportuno es exponer o argumentar los criterios u opiniones, cuando las palabras hagan falta, una mirada, un gesto, una postura corporal o una pausa puede expresar lo que se quiere decir, cuando se desee arribar a conclusiones o convencer a los demás acerca de que sí se maneja con propiedad X tema o problema culturalmente ya conocido lo más idóneo es la discusión, cuando se esté siendo atacado por bombas informativas de humo lo más sabio es escuchar la voz interior, cuando se quiera prevenir o resolver conflictos intra e inter grupales lo más prudente es conversar con y entre los involucrados, cuando sea necesario defenderse de acusaciones en su contra lo más aconsejable para demostrar la inocencia es comparecer en debate oral y público, cuando la relación texto-contexto provoca y convoca a abrir sendas para acceder a lo nuevo, a lo desconocido o a mundos posibles lo más fecundo es el diálogo intersubjetivo y cuando sea necesario tomar decisiones que comprometan el porvenir de la comunidad lo más pertinente es propiciar la deliberación democrática participativa.

En este contexto, la mayoría de **compañeros** docentes y estudiantes definen la comunicación educativa más o menos en los siguientes términos: es un proceso intersubjetivo consistente en compartir emociones, pensamientos y significados, en el cual los educandos y el docente como interlocutores se relacionan para expresar lo que piensan sobre los contenidos programáticos en interacción permanente con el contexto común a los mismos. Consecuente con

esta concepción en la mayoría de guías programáticas de los diferentes cursos, en lo referente a la metódica didáctica, la mayoría de profesores incluyen al diálogo y la conversación como estrategias comunicativas para propiciar la participación en el aula. Sin embargo, en la práctica es excepcional, tal y como se ha venido abordando hasta el momento.

Como ya se ha mencionado, en las conversaciones con los **compañeros** docentes, ellos aseveran que los diálogos, las discusiones en pequeños grupos operativos, las exposiciones reflexivas y las preguntas dirigidas son las actividades comunicativas estudiante-docente que mejores resultados les han dado en el proceso de aprendizaje. De acuerdo con ellos: —“de esta manera los estudiantes de la carrera se sienten más identificados con su formación”. Estas estrategias comunicativas se pudieron constatar en pocas dramatizaciones que hicieron los estudiantes en los talleres filosóficos, cuando representaron las interrelaciones docente-estudiante más relevantes y menos frecuentes, que indudablemente están apoyando el embrionario proceso de lecto-escritura del estudiante como autor de sus ideas. Es justamente aquí, el momento propicio para volver a invitar a los **compañeros** a sistematizar sus experiencias docentes, con la finalidad de generar sus aportes al proceso de elaboración del conocimiento pedagógico.

En los talleres alrededor del 25% de los estudiantes sugieren que la relación comunicativa docente-estudiante debería “permitir que todos se expresen aportando sus ideas y puntos de vista a través de discusiones”. Se comparten las sugerencias de este grupo de estudiantes, porque la discusión encaminada hacia la evaluación de un problema o tema para su mejor explicación y solución es importante (apertura a la discrepancia), para arribar a un mínimo de conclusiones (apertura a la convergencia). Desde la ética de la actuación comunicativa se debe tener cuidado de no degenerar en la disputa sin sentido y mal intencionada, porque niega al otro –como bien dice Maturana- como legítimo otro.

La discusión es una estrategia comunicativa aportada por la psicología genética de Jean Piaget,⁶⁹ empleada para consolidar el proceso de adaptación creativa del sujeto al medio con el que interactúa. De acuerdo con Piaget, citado por Rocoff, “al enfrentarse con otros puntos de vista, se genera un conflicto cognitivo que le permite al niño descartar una creencia determinada y considerar otra cualitativamente diferente, logrando así un cambio de perspectiva”⁷⁰. Dicho cambio de perspectiva, de acuerdo con Piaget, se consigue si el niño o joven discute con “otro” intelectualmente semejante a él; pero si lo hace con un experto lo único que se conseguirá es condescendencia.

Desde una mirada holística de la estrategia comunicativa es indispensable retomar, resignificar y aplicar en el contexto oportuno la discusión como potenciador del aprendizaje, indispensable para esclarecer los intentos de colonialidad sutil a los que se está expuesto en estos días. Si bien el aporte de Piaget es interesante, no permite –por su énfasis en lo histórico individual– reconocer con plenitud la naturaleza social de la comunicación educativa.

Más allá del pensamiento piagetano, Paulo Freire acertadamente expresa: “No hay un pienso”, sino un “pensamos”. Es el “pensamos” el que establece el “pienso”, y no al contrario.⁷¹ De manifiesto está que, el rigor de la intersubjetividad radica en reflexionar en comunidad sometiendo a juicio las propias interacciones con el mundo y el prójimo.

⁶⁹ Esta perspectiva psicológica –supera en su momento histórico– el reduccionismo empirista y apriorista respecto al problema gnoseológico de la relación sujeto-objeto (S-O) al plantear que la ACCIÓN es el principio que le da vida a la construcción recíproca S-O. De esta cuenta se concibe el aprendizaje como “un proceso histórico de construcciones cognitivas que el sujeto hace en interacción con su entorno para adaptarse creativamente al mismo, a través de los procesos de asimilación y acomodación.

Con respecto a estos procesos, Frida Saal advierte “...dichos términos son importados clara y explícitamente de la biología...” provenientes de la fisiología digestiva. La asimilación consiste en la incorporación de información (lecturas, experiencias, etc) a los esquemas de acción ya existentes “a fin de encontrar los significados de la nueva experiencia” (DÍAZ Barriga, Ángel “11 ensayos” P. 23)

Dicho proceso está complementado por la construcción de nuevas formas de comportamiento nuevas y exitosas por medio de la discusión de lo asimilado. A esto se le denomina acomodación, consiste en la modificación de los esquemas de acción para resolver los problemas que surgen de nuevas experiencias dentro del ambiente. Esta psicología sobre el desarrollo de la inteligencia con base a operaciones lógico-matemáticas, pretende lograr la autonomía intelectual del sujeto individual. Se le critica a Piaget la falta de consideración de lo social, pues solo se enfatiza en lo histórico individual.

⁷⁰ROGOFF, Bárbara. . “Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto Social”. Ediciones Paidós. España. 1993. Pág. 184.

⁷¹ FREIRE, Paulo “¿Extensión o Comunicación?” Edit. Siglo XXI, México 1997 P. 75

En realidad, docentes y estudiantes de la carrera de Pedagogía deben pensar en conjunto sobre cómo manejar el quehacer comunicacional, porque “la conciencia del hombre es conciencia social, conciencia que se forma en la comunicación”⁷². La psicología histórico-cultural, plantea que la conciencia individual se construye dentro de la intersubjetividad, misma en la que el sujeto reconstruye internamente las experiencias y conocimientos apropiados en su interacción con el grupo social al que pertenece y con otros ajenos al mismo. Aquí en el mundo interior del hombre se puede recuperar un instrumento comunicativo valioso para el entendimiento personal de la realidad como lo constituye el diálogo interior, necesario para la resignificación de las actitudes, sentimientos y pensamientos propios y ajenos. Es indispensable –en la medida de lo posible– hablar con la almohada todas las noches, a fin de meditar acerca de las actuaciones cotidianas.

Es indudable que todo ser humano piensa diferente y se relaciona con los demás con distintas intenciones y expectativas, pueden surgir conflictos entre los coparticipantes, los que es necesario comenzar a mitigarlos desde el diálogo consigo mismos. Para la resolución de los problemas producidos en la relación sujeto-sujeto, en la que uno de los participantes pretende someter a su subjetividad al otro por poseer un supuesto mejor dominio sobre el asunto de interés común, es necesario recurrir a la conversación como estrategia psicoterapéutica de comunicación, concebida como un proceso de purificación del ser humano para superar sus conflictos.

Alrededor del 15% de los estudiantes enfatizan que, la comunicación en el aula debería “permitir el conversar... en vez de exponer y exponer”. Se comparte esta iniciativa, porque además de reflexionar sobre los contenidos programáticos se debe meditar en grupo sobre las actitudes que hieren o intimidan al prójimo y, al mismo tiempo, reprimen o bloquean su participación comprometida en el proceso de aprendizaje. Ello es imprescindible conversarlo, porque muchas veces

⁷² VYGOSTKI, Liev “Separata, Anuario 1994”, Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas. P. 64

el discurso es democrático y la práctica es autoritaria y autocrática, sin que así se quiera.

Preguntas tales como: ¿te ocurre algo..., cuéntame, por qué estás actuando así..., te sientes bien? te puedo ayudar en algo.... son entre otras las interrogantes que incitan a integrar el escuchar, decir y mirar en las interrelaciones cotidianas con el prójimo. Escuchar la voz de los actores como autores de sus actos dentro de su contexto bio-psíquico y socio-cultural es, sumamente importante en la relación formativa. En el dominio terapéutico, la sola escucha atenta de lo que siente el paciente –o el amigo– contribuye a su recuperación.

Así mismo, dentro de una metódica global de la relación comunicativa docente estudiante no debe excluirse la técnica expositiva. Ya se dejó bien claro en el cuarto capítulo cuando se afirma que, se está en desacuerdo con el excesivo empleo de la misma, aunque necesaria para describir teorías y datos, no debe reducirse a este nivel empírico del conocimiento. Cuando se socializan experiencias relevantes, ideas inéditas, postulados atractivos, hallazgos interesantes, vivencias problematizadas, interrogantes fundamentales y otras; la técnica expositiva encuentra su aporte significativo tal y como ocurre con la llamada clase magistral, mediante la cual se invita al escucha activo a reflexionar y recrear la información compartida por el locutor.

Además de la discusión, el diálogo interior, la conversación, la exposición e interrogación, el diálogo intersubjetivo también integra parte de la metódica de la comunicación horizontal. El diálogo intersubjetivo consiste en un proceso de generación de un significado compartido que fluye a través de la apertura auditiva de los coparticipantes ante la diversidad de puntos de vista, expresados por cada interlocutor acerca del mundo que viven en común, en torno de preguntas relevantes que les convoca y provoca aprender de y con el otro, de sí mismos y de la naturaleza, en búsqueda de lo relevante, lo desconocido y, sobre todo, de la complejidad de lo sencillo. En la sencillez de una caricia y una sonrisa,

expresiones cumbre de la ética del actuar comunicativo, anida una complejidad anatómica, fisiológica, psíquica, cultural y otras; que es necesario comprender.

Dicho diálogo brota de las profundidades prelógicas (sensibilidad y emotividad) y translógicas (práctica de valores universales) que constituyen la dimensión no verbal de la matriz epistémica o “teatro del pensamiento” en términos de David Bohn, el cual fluye –enfatisa el autor- cuando se suspenden las convicciones y prejuicios suscitados de aquel teatro, para leer o escuchar al “otro” -como bien dice Maturana- como legítimo otro en convivencia con él, a fin de poder transformar el pensamiento de partida.

Al respecto el 40% de los estudiantes considera que, la comunicación educativa debería “permitir el diálogo, en donde la relación sea de amigos, de confianza y de reflexión”. En este grupo de estudiantes se encuentra la voz de quienes propugnan en la práctica comunicativa por la necesidad -dentro de lo posible- de establecer relaciones simétricas entre docentes y estudiantes, si realmente se quiere generar conocimiento pedagógico pertinente.

En la propuesta dialógica de Freire, la comunicación en el aula no se limita a la reflexión, sino ésta apunta también hacia la acción, hacia la construcción de soluciones para superar los problemas. En este punto se puede recuperar y apropiarse de la importancia de los llamados foros o diálogos deliberadores, en los cuales “se hace una ponderación cuidadosa de las opciones de decisión y sus consecuencias para lograr alcanzar un terreno común como base para la acción. En el fondo, la deliberación es un proceso democrático, porque los participantes tratan a los demás con respeto y se unen (solidariamente) en una búsqueda compartida de soluciones... a los problemas complejos de las sociedades”⁷³. Es sumamente trascendente la importancia de dichos foros, sin embargo, debe tenerse presente que, las soluciones también se crean, no solamente se buscan.

Alrededor del 20% de los estudiantes participantes en los talleres filosóficos sugieren que, la relación comunicativa docente-estudiantes debe ir encaminada

⁷³ USAC, documento “Deliberación y Democracia Participativa”, sin autor y sin fecha de publicación. Pp. 1 y 4

hacia la elaboración de propuestas concretas: “ya no solo análisis, palabras y más palabras, es necesario ir más allá de lo que han enseñado los licenciados.”. Se considera que esta toma de decisiones es la antesala para la generación del conocimiento pedagógico, tan necesaria en estos tiempos, más aún para elaborar alternativas frente al modelo formativo basado en competencias. Urge sobre todo en la carrera de Pedagogía transformar las actuales prácticas comunicativas lineales y funcionales en horizontales.

Hasta aquí se han abordado los tres principales enfoques de la comunicación educativa y se han ubicado en la horizontal o interactiva el eje formativo-estratégico que permita iniciar auténticas prácticas de generación del conocimiento pedagógico pertinente a la realidad.

En efecto, para promover dicho proceso se debe tener presente que la estrategia formativa comunicativa ha de basarse en la unidad de la actividad, reflexividad y la afectividad para generar la participación verbal y escrita de los estudiantes en el salón de clases, misma que no se limite a una mera repetición de los contenidos ni a una emisión de opiniones condicionadas por el profesor. Por el contrario, dicha participación cobrará significatividad en la carrera de Pedagogía en la medida en que el docente y los estudiantes intercambien los roles de locutor y escucha en igualdad de condiciones. Se tiene conciencia de que este proceso no es nada fácil, hay que luchar permanentemente contra resistencias, miedos, temores y ansiedades, puesto que compartir el poder, implica en primer lugar, democratizar el manejo del saber.

Esa democratización sobre la generación del conocimiento pedagógico se concreta cuando los interlocutores cuestionan, exponen, discuten, conversan, dialogan y deliberan sobre el significado de los sentidos del texto y el contexto, lo cual implica comprender problemáticas con base en la relación de un “pensamos” y en un “pienso”, para arribar al planteamiento de alternativas de solución que respondan a las necesidades y demandas de la comunidad, región, nación y otras; o para abrir nuevos caminos de reflexión sobre la formación humana y profesional.

En el fondo, se plantea que, la metódica comunicativa horizontal promueve las actitudes reflexiva y propositiva de los aprendientes, misma que es la energía del aprendizaje de, con y para la vida.

Con fundamento en los planteamientos del enfoque horizontal se concibe la comunicación educativa -desde una óptica holística- como un proceso histórico-social e individual mediante el cual los sujetos con rol de interlocutores comparten la forma, el significado y la intencionalidad de los mensajes, elaborados en interacción con el contexto vinculante, a modo de ir desarrollando un mutuo entendimiento sobre el mismo con miras a propiciar la generación del conocimiento.

Se dice que, es un proceso histórico-social e individual, porque cada cultura desde su pretérito más incipiente hasta hoy en día perfecciona su particular lenguaje articulado (idioma, lengua o dialecto) para que los coparticipantes de la clase, grupo o sector social expresen sus sentimientos y pensamientos a través de la palabra hablada o escrita de modo inteligible, a manera de “hacerse en común”. Así pues como sujetos individuales nos incorporamos e integramos a un mundo simbólico-social preestablecido mediante convenciones gramaticales (sintaxis, fonología, semántica y pragmática) mismas que nos exigen y permiten articular con coherencia y sentido nuestros mensajes (codificación) y comprender el significado de los mensajes recibidos (de codificación) a re-codificar. No se trata de un acto mecánico ni vertical de enviar y recibir mensajes, de hablar por responder, sino se trata –en un primer momento- de un proceso de formación y desarrollo de las capacidades comunicativas que en su esencia significa: saber expresarse para darse a entender mejor.

Pero compartir la forma, el significado e intencionalidad de los mensajes tan solo es el punto de partida, implica además que los sujetos intercambien sus roles de emisor–perceptor reflexivo, es decir, que sean interlocutores conscientes y comprometidos con su práctica comunicativa. Esa conciencia y compromiso se concretan en la medida en que se propicie un acercamiento afectivo y valoral entre los coeducandos (amistad, confianza,

respeto, sinceridad, humildad y otros. De esa manera se puede ir compartiendo el saber y el poder, el contenido y la intencionalidad mediante momentos de interrogación reflexiva, exposición de criterios, discusión sobre puntos de vista en relación a X tema o problema en cuestión, conversación sobre actitudes asumidas, y deliberación en torno a soluciones de problemas. Por medio de esta metódica horizontal se propuso -desde la propia práctica docente- situaciones comunicativas de aprendizaje en pro de la generación del conocimiento pedagógico, las cuales se compartieron en el transcurso de la presente unidad.

CAPÍTULO VIII

ANÁLISIS DEL POSTULADO:

Conclusiones y recomendaciones

En congruencia con el planteamiento del problema, los objetivos, la metodología y el referente teórico de partida, se formuló el siguiente postulado que orientó la presente investigación:

“En la actualidad, en la carrera de Pedagogía del CUNOC, predomina una relación comunicativa docente-estudiante de carácter funcional que se limita al intercambio de información, sin lograr incidir favorablemente en la generación de ideas y prácticas educativas, que se conviertan en alternativas formativas frente a los enfoques y metódicas pedagógicos hegemónicos a nivel nacional e internacional. La precaria y mecánica lecto-escritura que hace el estudiante, la sobrepoblación estudiantil en la mayoría de salones de clase, las limitaciones y contradicciones teórico-metódicas del Curriculum formal y vivido, condicionan la prevalencia de dicho tipo de comunicación que inciden en una carente generación del conocimiento pedagógico en el campo educativo”.

Al momento de contrastar el postulado con las siguientes conclusiones del trabajo, se podrá constatar que el mismo queda parcialmente comprobado.

1. En la actualidad, es frecuente encontrarse frente a la formación, difusión y expansión de propuestas de formación universitaria basadas en el enfoque por competencias, presididas por el Plan de Bolonia y el Proyecto Tuning que, en consonancia con la ideología neoliberal en crisis, se limita en la práctica al aprendizaje del saber-hacer las cosas con efectividad, con claros trasfondos economicistas, tecnicistas y pragmatistas. Frente a este enfoque, atiborrado de problemas conceptuales y operativos, la carrera de pedagogía tiene como opción en el discurso curricular de las carreras con énfasis en Proyectos Educativos la orientación crítico-social, que supera cualitativamente el enfoque por competencias; pero desafortunadamente los profesores no la implementan, porque predominan metódicas didácticas tradicionales y tecnocráticas, que también niegan el discurso de muchos

docentes identificados con los nuevos paradigmas de la ciencia, el cual a su vez incluye y trasciende la orientación del rediseño curricular en mención.

2. El modelo curricular que organiza el plan de estudios de las carreras con énfasis en Proyectos Educativos es por áreas formativas, el cual tiene una tendencia hacia la adquisición de información socializada, acentuada con la vigencia de una metódica comunicativa unidireccional. Varios de los seminarios y talleres, indispensables para la generación de conocimiento pedagógico, carecen de asignaturas precedentes que les puedan servir de sustento. Las prácticas supervisadas tanto del profesorado como de la licenciatura son actividades terminales, incluidos sus respectivos informes finales que, en detrimento de la orientación curricular formal, son congruentes con el modelo de aplicación de la información adquirida, afines con el enfoque basado en competencias.
3. Además, a nivel de publicaciones, los profesores no han aportado conocimiento pedagógico, se han restringido a socializar y comentar teorías pedagógicas generadas en otros contextos o han hecho inferencias educativas de teorías elaboradas en otros campos disciplinarios, esto es, se han limitado a aplicar información adquirida, de similar manera como se hace dentro del enfoque por competencias. Generar conocimientos pedagógicos significa promover las condiciones iniciales para fomentar la indagación, integración e innovación libre y responsable de teorías, relatos y prácticas educativas coherentes, pertinentes y relevantes para la vida profesional y humana de los guatemaltecos. En el fondo, genera conocimiento pedagógico quien reflexiona qué, cómo, por qué, para qué y para quién se está educando y toma la decisión de transformar su vida en la convivencia. Es importante subrayar que, de manera aislada y esporádica, los profesores de la carrera de Pedagogía han aplicado algunas estrategias e ideas formativas interesantes, pero lamentablemente no las han sistematizado para sustentar su discurso educativo, a fin de generar conocimiento pedagógico.

4. La falta de una orientación filosófica y pedagógica compartida por el personal docente, aunada a una carente cultura del filosofar la educación, la precaria relación entre el discurso y la práctica formativa de cada profesor, la exigua calidez afectiva en el proceso formativo para promover una auténtica participación verbal, la escasa pasión de los estudiantes por la lectura y escritura, la sobrepoblación de estudiantes por salón de clases entre otros factores; desencadenan la prevalencia de una relación comunicativa docente-estudiante de carácter lineal, acompañada de una relación funcional dentro de algunos cursos y talleres en cuanto a la comunicación escrita. Toda esta problemática desencadena en los estudiantes confusión teórica, bajos niveles de participación y aportes bastante limitados, que tienen una restringida incidencia en la generación del conocimiento pedagógico.
5. En estas condiciones contextuales de formación, la relación comunicativa docente-estudiante que predomina es la unidireccional con intencionalidad funcional. Esto quiere decir que, se abusa de la exposición socializada, principalmente, cuando se difunden los aportes relacionados con el denominado paradigma emergente de la ciencia. No se puede afirmar que, la intencionalidad sea afín con el enfoque lineal, porque no se busca informar, sino convencer o persuadir en congruencia con el objetivo del enfoque funcional. Con distintos matices, los aprendientes reproducen la información que, de alguna manera, los profesores quieren escuchar o leer de ellos, según sea su credo pedagógico.
6. El predominio de la relación comunicativa lineal con intención persuasiva en las carreras de Pedagogía con énfasis en Proyectos Educativos, incide desfavorablemente en la generación de conocimiento pedagógico de la siguiente manera:
 - Los aprendientes no logran desarrollar sus habilidades comunicativas de expresión e interpretación de mensajes, tienen muchas inseguridades para compartir sus propias experiencias e ideas.

- Los aprendientes buscan ser condescendientes con el pensamiento de cada profesor para poder aprobar cursos, talleres, seminarios y prácticas.
- El aprendizaje del discurso pedagógico socializado se limita a la dimensión emocional del mismo. Los aprendientes tienen muchas confusiones y contradicciones teórico-conceptuales.
- La mayoría de los aportes teórico-prácticos de estudiantes y docentes en torno de la educación son débiles, carecen de lectura comprensiva, diálogo profundo y escritura sugerente.
- En el mejor de los casos, tanto docentes y estudiantes aplican información en sus contribuciones escritas.
- Se ha limitado demasiado la capacidad de asombro, admiración, duda e interrogación; cualidades imprescindibles para poder filosofar acerca del mundo y la vida. Se ha hecho más fácil proporcionar respuestas que generar preguntas.

Con sustento en las anteriores conclusiones el postulado emergente es el siguiente:

“En la actualidad, en la carrera de Pedagogía del CUNOC, predomina una relación comunicativa docente-estudiante de carácter lineal con intencionalidad funcional que se limita a la persuasión-condescendencia-reproducción del contenido de las teorías que expone cada docente o, en el mejor de los casos, al intercambio de información, sin lograr incidir favorablemente en la generación de ideas y prácticas educativas, que se conviertan en alternativas formativas frente a los enfoques y metódicas pedagógicos hegemónicos a nivel nacional e internacional. La falta de una orientación filosófica y pedagógica acompañada del filosofar cotidiano de la teoría y práctica educativa, la precaria y mecánica lecto-escritura que hace el estudiante, la sobrepoblación estudiantil en la mayoría de salones de clase, la escasa calidez humana dentro del proceso de aprendizaje, las limitaciones vacíos y contradicciones conceptual-metódicas del currículum formal y vivido son condicionadas por la prevalencia de una matriz epistémica que CONSERVA una relación comunicativa docente-estudiante que incide –en el mejor de los casos– en el proceso de aplicación de información adquirida como ocurre con el enfoque formativo centrado en competencias, en detrimento de la posibilidad de transformar la Información en conocimiento y sabiduría.

Con la plena decisión de ya no seguir reproduciendo relaciones comunicativas docente-estudiante que poco contribuyen al proceso de generación del conocimiento pedagógico, el docente-investigador implementó una serie de situaciones de aprendizaje que permitieran caminar por el difícil sendero de la

comunicación horizontal, las cuales se recomienda, se reflexionen y practiquen para su replanteamiento o sustitución por otras más fecundas:

- a. Elaboración de ensayos. esta situación de aprendizaje pretendía que el estudiante pudiera tomar confianza en sí mismo para escribir sus propias ideas a partir de sus experiencias y conocimientos.
- b. El proyecto “a mediar aprendizajes se aprende mediándolos”. Esta situación formativa pretendía que los estudiantes, mediante un breve practicando, pudieran tomar conciencia del valor comunicativo de la docencia desde una perspectiva que buscó en todo momento promover la participación activa y reflexiva de los interlocutores, en pro del desarrollo de las habilidades de expresión e interpretación hablada y escrita.
- c. Seminarios en interacción comunicativa. Esta situación de aprendizaje pretendía que los seminaristas elaboraran el estudio panorámico, la matriz dialógica, el informe y la propuesta de investigación en interacción comunicativa entre los integrantes de cada grupo, de éstos con los sujetos de investigación y con el asesor. Además, buscó que el contenido de cada trabajo de indagación traduciera–recreara la aplicación de estrategias de comunicación horizontal.
- d. Elaboración de teorías pedagógicas propias. Esta situación de aprendizaje pretendía que los interlocutores vivieran el proceso de elaboración del conocimiento desde la interiorización de la información, aplicación de la misma y su transformación en conocimiento y sabiduría por medio de la interrelación e interacción recurrente entre la lectura, el habla-escucha y la escritura, con la intención de que emergieran los propios conceptos y estrategias formativas como producto de la reflexión y creatividad colectiva e individual.

“Si se quiere transformar las actuales relaciones comunicativas lineales con intención funcional hay que cambiar la matriz epistémica comunicacional tanto prelógica (sensitiva y emocional) y translógica (práctica de valores universales) que permita aceptar -como bien dice Maturana- al otro como legítimo otro en el trato con los demás. Desde este contexto no verbal emerge una metódica holística de comunicación horizontal que promueve la interrogación, la exposición, la discusión, el diálogo interior, la conversación, el diálogo intersubjetivo y deliberación,

que es pertinente para lograr el entendimiento recíproco, mediante la compartición de significados, con equilibrio dinámico entre el acuerdo y la discrepancia, que posibilita la generación del conocimiento pedagógico en las carreras de pedagogía con énfasis en Proyectos Educativos.”.

Y, por último, se invita a los compañeros a iniciar un proceso de auténtico diálogo entre todos para compartir significados que se traduzcan en prácticas comunicativas horizontales con los estudiantes, que permita filosofar el proceso educativo, a fin de contribuir a la generación de conocimiento pedagógico con sentido desde, con y para la vida.

BIBLIOGRAFÍA

1. ARCE, José Luis "Teoría del Conocimiento, sujeto Lenguaje y Mundo "Edit. Síntesis, España, 1999.
2. BRAVO, Néstor. "COMPETENCIAS PROYECTO TUNING-EUROPA, TUNING AMÉRICA LATINA" Colombia, 2007
3. BELLILDO CASTAÑOS, Esmeralda "Didáctica y Formación Docente" Documento proporcionado por la docencia.
4. BENEITONE, Pablo; Esqueneti, César; González, Julia; et. al.; Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning- América Latina 2004 - 2007; publicaciones de la Universidad de Deusto; Bilbao, España, 2007. e-book
5. CALDERÓN RODAS, Wildon "El Paradigma Curricular en la Propuesta de la Formación Inicial de Maestros en Guatemala: más de lo mismo o cambios profundos?". Documento de Apoyo a la Docencia, EFPEN-CUNOC. Quetzaltenango, 2004.
6. CAPRA, Fritjof, "El Punto Crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente". Editorial Integral, Barcelona, España, 1989.
7. CAPURRO, Rolando "La pregunta hermenéutica por el criterio del sentido del lenguaje" Web Site, en Formato PDF, Copyright 1999
8. CARR, Wilfred "Un Teoría para la Educación: Hacia una Investigación Educativa Crítica", Editorial Morata, España, 1,996
9. CHARLES CHELL, Mercedes. Artículo "El salón de clases desde el punto de vista de la comunicación"
10. Comisión de Desarrollo y Evaluación Curricular- CODEC. "Informe de Diagnóstico de la Carrera de Pedagogía". Carrera de Pedagogía del CUNOC. Quetzaltenango, Guatemala. 2009.
11. Diccionario Etimológico, océano Editores, 2008
12. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Bolonia, Italia, 19 de Junio de 1999.
13. DE LA CAL, Luz "La Nueva Estrategia Europea 2020: una apuesta clave para la EU en el siglo XXI". España, 2010.
14. DA SOUZA SILVA, José. "La Farsa del "Desarrollo" del colonialismo imperial al imperialismo sin colonias", Brasil. 2009.
15. DÍAZ BARRIGA, Ángel. "El Docente y los Programas Escolares: lo institucional y lo didáctico". Ediciones Pomares. México. 2005.
16. DÍAS BARRIGA, Ángel. "El Enfoque de Competencias en Educación: Una alternativa o un disfraz de cambio?". Revista Perfiles Educativos. México. 2006.
17. ECCLES y POPPER "El Yo y el cerebro
18. FREIRE, Paulo. "Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad". Paidós, Barcelona, 1989.
19. FREIRE, Paulo "La naturaleza política de la educación". Paidós, Madrid, 1990.
20. FREIRE, Paulo "Pedagogía del Oprimido". Editorial Siglo Veintiuno, México: 1999.
21. FOLLART, Manuel. "El Trayecto de las Universidades Americanas", Editorial Plaza y Valdez, México, 2011

22. GALICIA GUILLÉN, María del Carmen. Tesis: "PERFIL POR COMPETENCIAS PARA EL PERSONAL ACADÉMICO DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL de la Universidad De San Carlos De Guatemala". Maestría en Recursos Humanos. Universidad San Carlos de Guatemala. Guatemala. Marzo de 2011.
23. GAVIDIA, José "Ensayos sobre el Pop Vuj, libro sagrado de los mayas", Cuaderno Pedagógico No. 12 MINEDUC, Guatemala. Agosto de 2001
24. GÉNESIS 1;3 en "La Santa Biblia"
25. GONZALEZ, Antonio "Introducción a la Práctica Filosófica" Editorial Universitaria, San Salvador, El Salvador, 2001.
26. GUTIÉRREZ, Francisco "Educación y Formación de Personas Adultas" MINEDUC, Guatemala 2,001.
27. GUTIÉRREZ, Francisco y PRADO, Cruz "Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria" Editorial Diálogos, Costa Rica, 2,004
28. HESSEN, Joannes. "Teoría del Conocimiento". Traducción de José Gaos. Editorial ALCA. 2011.
29. INTERIANO, Carlos "Elementos de Persuasión", Edit. CESCO, Segunda Edición, Guatemala, 1994.
30. ITZIGSOHN, José, Prólogo "Lenguaje y Pensamiento", Escrito por Lev. Vygostki, Ediciones Quinto Sol, México D.F, 1996.
31. KAPLUM, Mario "Una Pedagogía de la Comunicación". Ediciones la Torre. Madrid. España. 1998.
32. KERRY, G. "El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica", Editorial Paidós, Madrid 1990.
33. KONSTANTINOV, F. "Objeto de la Filosofía"
34. KUHN S. Thomas, en Antología Básica, "Construcción Social del Conocimiento y Teorías de la Educación", Universidad Pedagógica Nacional, México 1994
35. LEE MARC GALLEGOS, Ramón "El Destino Indivisible de la Educación" Edit. Paxs, México 1997
36. LÓPEZ SEGREGA, Francisco. "Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial". CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2007
37. MAERK, Johannes, y Cabrollé, Magaly; "¿Existe una Epistemología latinoamericana?"; Editorial Plaza y Valdez, México, 1999
38. MATURANA, Humberto, "Emociones y lenguaje en educación y política". Editorial Santiago de Chile, 1991.
39. MATURANA, Humberto "Transformación en la Convivencia". Editorial Dolmen. Chile. 1999.
40. MORIN, Edgar "La mente bien ordenada: Repensar la reforma, reformar el pensamiento", Editorial SEIX, Barcelona España, 2,000
41. MORIN, Edgar "Los siete saberes necesarios para la educación del futuro", UNESCO, Venezuela 2,003
42. MORIN, Edgar, "EL MÉTODO V: La Humanidad de la Humanidad", editorial Cátedra, España 2,003
43. MORIN, Edgar: Conferencias: "Epistemología de la Complejidad" y "La noción de Sujeto". Buenos Aires en Interfas, 1992.

44. NIETO TORRES, José “El Ambiente de las Primeras Universidades Europeas”, Editorial Síntesis, España, 2009.
45. PEAT, David y BRIGGS, John “Las siete Leyes del Caos: Las ventajas de una vida caótica” 1999.
46. PÉREZ, Esther et al “Problemática de la Didáctica en “Fundamentos de la Didáctica” Vol. I, Ediciones Gernika S.A, Tercera Edición, México, 1988
47. PRIGOGINE, Ilya. “Entre le temps et l'éternité”. París: traducción de Miguel Martínez, Francia 1988.
48. POP VUJ, citado por GAVIDIA, José “Ensayos sobre del Pop Vuj, libro sagrado de los mayas”, Cuaderno Pedagógico No. 12 MINEDUC, Guatemala. Agosto de 2001.
49. RABORSI, Eduardo “La Enseñanza, la Reflexión y La Investigación Filosófica en América Latina y el Caribe”; UNESCO, Perú, 1999.
50. Revista Humanidades, División de Humanidades y Ciencias Sociales del Centro Universitario de Occidente. Se publicaban durante noviembre. Edición anual.
51. ROGOFF, Bárbara. . “Aprendices del Pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto Social”. Ediciones Paidós. España. 1993.
52. ROJAS, Raúl “Investigación Acción en el Aula”, Editorial Plaza y Valdés, México, 1,999
53. TOBÓN, Sergio. “Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica”: Ecoe Ediciones. Colombia. 2008.
54. TÜNNERMANN Bernheim, Carlos. “La Universidad en la Historia”. Udual. México, 2009.
55. _____ “La universidad ante los retos del siglo XXI”. Ediciones de la Universidad de Yucatán, Mérida, México, 2003
56. USAC, documento “Deliberación y Democracia Participativa”, sin autor y sin fecha de publicación.
57. VYGOSTKI, Liev “Separata, Anuario 1994”, Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas.

EGRAFÍAS

Infodistancia@utpl.edu.ec

erubin@umuc.edu

mariayee@fed.uh.cu

graduados@animoron.edu.ar

ochevere@ponce.inter.edu

www.uned.es/master-eaad

http://www.redusoi.org/docs/reunion_chile/capitulo4_elearning_cunoc.pdf

<http://www.youtube.com/watch?v=VXs4dpBwVHA>. youtube.com. 16 Ene. 2012 - 49 min. - Subido por Bascettaescobar10. Documental Completo: Mentas brillantes "los secretos del cosmos" *Galileo Galilei. *Isaac Newton y otros.

ANEXOS

ANEXO I

GUÍA PARA ANALIZAR CRÍTICAMENTE

UNA TEORÍA PEDAGÓGICO-DIDÁCTICA.

1. Carátula del documento.
2. Introducción
3. El contexto, donde se produjo la teoría:
 - a. Características socio-económicas, políticas y culturales en las que se originó la teoría.
 - b. caracterización de los intereses ideológico-políticos a los que responde.
 - c. Explicar si es pertinente a la luz del contexto de la sociedad guatemalteca.
4. Características generales de la teoría.
 - a. ¿Qué problema educativo es el que esencialmente busca solucionar?.
 - b. ¿De qué manera comprende la educación formal, no formal e informal.
 - c. ¿de qué manera contribuye esta teoría a la comprensión de la problemática educativa de nuestro país?
5. El fundamento pedagógico:
 - a. concepción de educación
 - b. concepción de ser humano
 - c. concepción de realidad
 - d. concepción de conocimiento
 - e. concepción de sociedad
 - f. concepción de educador
 - g. concepción de educando
 - h. concepción de comunicación educativa.
 - i. Elaborar un ejemplo concreto en el que estén implícitas las concepciones anteriores.
6. Sus principales representantes.
 - a. ideas centrales.
7. Incidencia de los fundamentos en las prácticas educativas formales y no formales.
 - a. Descripción de una institución educativa de nuestro medio que se identifique con la teoría.
 - b. Descripción y reflexión acerca del tipo de práctica educativa que se realiza en esa institución.
 - c. principales críticas que se le hacen a esta teoría: problemas y consecuencias que genera.
 - d. principales aportes.
8. Conclusiones
9. Recomendaciones
10. Bibliografía y E-grafías.

ANEXO II

**UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA
CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE
MAESTRÍA EN DOCENCIA UNIVERSITARIA**



DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

Por Wildon Yovany Calderón Rodas

TEMA:

***PROCESO DE COMUNICACIÓN
EN LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA.***

TÍTULO DEL PROBLEMA:

**INCIDENCIA DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA DOCENTE-ESTUDIANTE
EN LA GENERACIÓN DEL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO, EN LA
CARRERA DE PEDAGOGÍA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE”**

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

En el pasado, lo más importante era poder consumir y reproducir datos e ideas de moda con precisión, hoy el modelo emergente de civilización demanda la participación crítica y creativa del aprendiente en la transformación de la información en conocimiento pertinente, mediante la constante contrastación entre el texto y el contexto, requerimiento también extensivo a la educación formal guatemalteca, en especial, la formación profesional universitaria, impartida en la Universidad de San Carlos de Guatemala en su calidad de rectora de la educación superior en el país.

En el Centro Universitario de Occidente de la Universidad de San Carlos de Guatemala como unidad académica de carácter experimental, funciona la carrera de pedagogía, por medio de la implementación del Profesorado de Enseñanza Media en Pedagogía y Técnico en la Formulación de Proyectos Educativos, así mismo, la Licenciatura en Pedagogía con Énfasis en Evaluación y Administración de Proyectos Educativos.

Dicha carrera atiende a una población de 592 estudiantes, cuyo rango oscila entre 23 a 87 aprendientes por salón de clase. El 50% de los mismos interactúa en el primer semestre, el 35% en el tercero, el 8% en el quinto, el 4% en el séptimo y el 3% en el noveno. El 50% de los mencionados es atendido en cuatro aulas, mientras que el 34%, en dos salones de clase. La mayoría de

discentes son mujeres y egresados de distintas carreras de magisterio, en tanto la mayoría de docentes ostentan el título de doctorado en educación.

En este contexto se planifica, implementa y evalúa el proceso formativo de profesores y pedagogos, en el cual la comunicación intersubjetiva juega un papel imprescindible para la generación del conocimiento educativo con pertinencia y, por consiguiente, para la formación de intelectuales transformadores de su realidad histórico-social.

Con base a la experiencia personal como estudiante y docente de la carrera de pedagogía del CUNOC y con referencia a pláticas informales con informantes clave se puede enfatizar provisionalmente que, existe una diversidad de prácticas comunicativas orales y escritas desde las más lineales hasta las más interactivas y multidireccionales; sin embargo, prevalecen las que se limitan al mero intercambio de opiniones o puntos de vista, en detrimento de la elaboración del conocimiento educativo a la luz de la problemática de la sociedad guatemalteca.

En este sentido, en la práctica, la comunidad educativa de dicha carrera le atribuye predominio al docente en su interacción con el estudiante, lo cual induce –muchas veces- al establecimiento de relaciones pedagógicas autocráticas en el aula, situación que crea sumisión intelectual, conformismo y vínculos de dependencia en el estudiante dentro de un quehacer comunicativo basado en el esquema de emisor-receptor; lo que da lugar a una escasa participación oral-crítica de los estudiantes en clase, quienes casi siempre con el silencio o el murmullo se resisten al poder del docente ejercido por medio de la palabra hablada y escrita, quienes al mismo tiempo se silencian entre sí por la existencia de vínculos de competencia entre compañeros, problemática que desencadena - en la mayoría de casos- inseguridad en sí mismos para expresar sus juicios en plenaria, más aún, cuando el abordaje del contenido programático está condicionado por determinado enfoque teórico del docente. En este escenario, es casi imposible generar nuevos conceptos, categorías y teorías pertinentes, así como, sustentar, operativizar e implementar propuestas pedagógico-didácticas relevantes para el desarrollo de las diferentes comunidades de aprendizaje.

De esta cuenta, la comunicación verbal en el aula se realiza básicamente a través de la exposición socializada del docente en plenaria, trabajo grupal, exposiciones estudiantiles acerca de consultas bibliográficas realizadas y, esporádicamente, se promueven diálogos profundos que permiten acceder a lo desconocido, a lo inédito, a lo insospechado y, por ende, a la elaboración del conocimiento acerca del proceso educativo.

De esta manera, en la carrera de Pedagogía, el proceso de comunicación educativa se reduce a una mera transmisión-recepción-reproducción e intercambio de información; posiblemente, condicionada también por la práctica mecánica y eventual de la lectura estudiantil, lo cual dificulta tanto la organización como la interpretación de los mensajes orales y escritos, expresados por los educandos.

Con referencia al abordaje crítico de 250 escritos realizados por los estudiantes en diferentes cursos tanto del profesorado como de la licenciatura, se puede aseverar momentáneamente que, los trabajos de investigación documental y los informes de indagación socio-educativa realizados por los estudiantes durante el año 2010, entendidos como modalidades de la comunicación escrita, son reducidos –en la mayoría de casos- a la consulta bibliográfica y a la descripción de problemas; los cuales carecen de consistencia teórica y profundidad empírica, porque no existen genuinos procesos de interacción comunicativa entre docentes-estudiantes, orientados a la recreación de los mismos previo a ser acreditados como resultados cognitivos. En otras palabras, no existen las condiciones relacionales que posibiliten la reconstrucción del conocimiento educativo mediante la implementación de una auténtica interrelación entre la comunicación verbal y escrita.

Todo ello ocurre en detrimento del desarrollo de la criticidad, creatividad y expresividad de los coeducandos frente a una profesión que le demanda en la actualidad participar en la llamada sociedad del conocimiento.

La comunicación interactiva alumno-estudiante promueve la articulación de las dimensiones intersubjetivas más esenciales del proceso de aprendizaje: pensamiento, lenguaje y práctica social, las cuales son imprescindibles para la generación del conocimiento pedagógico, porque le permiten a los interlocutores conscientes organizar e interpretar con lógica sus mensajes, para expresar conjuntamente una realidad concreta y común a los mismos, a manera de comprender y explicar su significación profunda, mediante la discusión, la conversación, el debate, el diálogo y otras modalidades del actuar comunicativo dentro de relaciones interpersonales contra-hegemónicas.

Sin embargo, la metódica didáctico-comunicativa que se practica en la carrera de pedagogía, no solo genera el establecimiento de una relación funcional alumno-conocimiento "acabado", sino también una relación saber-poder entre docente y estudiantes, condicionada por el mecanismo: disertación-pregunta-respuesta, que limita el desarrollo de las capacidades expresivas e interpretativas de los estudiantes en su proceso formativo. Dicha problemática se constata con más nitidez en salones de clases hacinados, donde acuden trabajadores que estudian con precarios procesos de autoformación, así mismo, con concepciones y estrategias caducas de aprendizaje.

Lo hasta aquí abordado como producto de un primer acercamiento a la problemática, sirve de base para definir el problema de investigación en los siguientes términos:

1. ¿Cuáles son las principales características de la relación comunicativa docente-estudiante que prevalece en la carrera de Pedagogía del CUNOC?
2. ¿Qué factores externos e internos intervienen en la relación comunicativa docente-estudiante en la carrera de Pedagogía del CUNOC, que favorecen y/u obstruyen la generación del conocimiento pedagógico?

3. ¿Cuáles son las principales repercusiones del tipo de relación comunicativa dominante en la carrera de Pedagogía para el proceso de generación del conocimiento pedagógico?

DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA:

- **TEÓRICA:** La naturaleza de la presente investigación será comprensiva y explicativa. Su abordaje será pedagógico, el cual se orientará mediante el enriquecimiento de conceptos relacionados con la comunicación didáctica y el pensamiento descolonial.
- **TEMPORAL:** La investigación es de carácter sincrónico, el abordaje del problema abarcará el período comprendido entre febrero de 2011 a noviembre de 2012.
- **ESPACIAL:** La presente investigación se realizará en todos los semestres de la carrera de Pedagogía mediante la aplicación de la técnica estadística del censo.

JUSTIFICACIÓN:

La presente investigación aborda lo referente a la comunicación educativa en el contexto del proceso de aprendizaje en la carrera de Pedagogía, debido a que las relaciones interpersonales y grupales son fundamentalmente un mundo de intersubjetividad comunicativa. La palabra hablada y/o escrita -como la unidad básica del lenguaje y materialización del pensamiento- es un arma poderosa, puesto que -por medio de ella- se puede concienciar o alienar a los aprendientes sobre la realidad histórico-social y educativa que les circunda.

De ahí, que la motivación central de este trabajo es la de indagar reflexivamente sobre el impacto que ha generado en docentes y estudiantes el tipo de comunicación verbal y escrita, establecida entre ellos, para determinar su contribución al desarrollo de sus habilidades expresivas e interpretativas en torno del abordaje de los contenidos programáticos y, por consiguiente, deducir de qué manera incide en el proceso de elaboración del conocimiento pedagógico.

Así mismo, la comunicación escrita, entendida como el proceso de lectura comprensiva y re-escritura creativa y autocrítica de textos impresos y/o digitales en interacción con el entorno socio-educativo es sumamente importante, porque su práctica coherente puede contribuir a la formación de profesores(as) y pedagogos(as), capaces de participar en la generación de conocimientos y proyectos formativos relevantes para su persona, comunidad, región, sociedad y, en general, para la familia humana.

En este contexto, la presente investigación se justifica mediante las siguientes razones:

- Una auténtica relación comunicativa docente-estudiante es imprescindible tanto a nivel social e individual. A nivel social, porque le permite a los

futuros profesionales de la educación codificar y decodificar con criterio reflexivo los discursos económicos, políticos y culturales que enmascaran y/o esclarecen la problemática educativa de su comunidad, región y sociedad. A nivel individual, porque le permite al aprendiente el desarrollo de sus habilidades expresivas e interpretativas, que a nivel colectivo se traduce en entendimiento mutuo como creación de significados compartidos.

- Indagar por la relación comunicativa docente-estudiante como estrategia formativa para la elaboración del conocimiento educativo es, por demás, indispensable, por cuanto se constituye en una alternativa frente a la actual problemática metódica didáctica: libresca, repetitiva, verbalista y/o verborreica, puesto que nos permite superar los mecanismos del procesamiento reproductivo de información oral y escrita.
- El aporte conceptual y metódico de la presente investigación es relevante a nivel nacional, porque propone una comunicación educativa para la generación del conocimiento en los procesos formativos, la cual es una alternativa frente a la perspectiva funcional, que poco contribuye al desarrollo de las habilidades expresivas e interpretativas de los estudiantes y que, ante todo, se limita a la socialización dinámica del saber, culturalmente ya construido, en el mejor de los casos.
- Hasta donde se sabe, en el Centro Universitario de Occidente no se han realizado investigaciones afines con la presente, por lo tanto, es pionera en su campo.

Y, por último, la presente investigación tiene como finalidad plantear el proceso de comunicación educativa para la generación del conocimiento educativo como uno de los ejes transversales del currículo formal y, en especial, del vivido en dicha carrera.

Se propone someter a discusión los aportes teórico-conceptuales de la presente investigación, para que los involucrados e interesados reflexionemos sobre nuestra práctica comunicativa, a fin de poderla transformar.

POSTULADO DE LA INVESTIGACIÓN:

En la actualidad, en la carrera de Pedagogía del CUNOC, predomina una relación comunicativa docente-estudiante de carácter funcional que se limita al intercambio de información, sin lograr incidir favorablemente en la generación de ideas y prácticas educativas, que se conviertan en alternativas formativas frente a los discursos y metódicas pedagógicos hegemónicos a nivel nacional e internacional. La precaria y mecánica lecto-escritura que hace el estudiante, la sobrepoblación estudiantil en la mayoría de salones de clase, las limitaciones y contradicciones teórico-metódicas del currículum formal y vivido, condicionan la prevalencia de dicho tipo de comunicación que inciden en una carente generación del conocimiento científico en el campo educativo.

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN:

- **GENERAL:**

- Reflexionar críticamente las características, factores y consecuencias que interactúan en las prácticas comunicativas docente-estudiante en la carrera de Pedagogía del CUNOC y que, a la vez, promueven y/o limitan el proceso de generación del conocimiento pedagógico.

- **ESPECÍFICOS**

- Analizar el contexto formativo global y local de la carrera de Pedagogía del CUNOC que condicionan y/o posibilitan la relación comunicativa docente-estudiante en pro de la generación del conocimiento pedagógico.
- Analizar críticamente las características de la relación comunicativa docente-estudiante en la carrera de Pedagogía del CUNOC; desde los principales enfoques de la comunicación didáctica.
- explicitar el logos y la ratio como implicaciones comunicativas dentro del proceso de elaboración del conocimiento humano, a manera de evaluar sus aportes, limitaciones y desafíos para la generación de teorías y prácticas alternativas de formación humana y profesional.
- Elaborar una propuesta teórico-práctica de comunicación intersubjetiva, que promueva el proceso de generación del conocimiento pedagógico en la carrera de Pedagogía, desde la experiencia docente del tesista en dicha carrera.

MARCO TEÓRICO:

La comunicación humana es uno de los tantos objetos de estudio complejos de las ciencias sociales. Al igual que la educación es abordada por distintas “ciencias” aplicadas. Los acercamientos epistemológicos a este campo disciplinario se han limitado a la mera enunciación de principios dispersos, provenientes de distintos paradigmas.

A partir de las últimas décadas del siglo pasado, se le ha venido abordando dentro de un campo interdisciplinario, bastante prometedor, especialmente desde los enfoques sociológicos y psicológicos, claro está, en congruencia con la naturaleza social y subjetiva del proceso comunicativo humano. En consonancia con lo anterior, se hará un análisis desde el punto de vista pedagógico, porque nuestro interés se centra en rescatar aquellos aportes teóricos que permitan reconstruir la comunicación educativa con un enfoque integrador, orientado hacia la elaboración del conocimiento educativo.

Se sabe que la tarea no es nada fácil, debido a que es común encontrarse con la dificultad de que, tanto la educación como la comunicación no poseen hábeas teórico propio. Por ello se evaluarán los aportes más significativos de los enfoques comunicacionales practicados en el contexto de la educación escolarizada y no formal, mismos que se irán articulando con los aportes de los

distintos enfoques psicológicos del aprendizaje, a manera de construir una concepción totalizadora de la comunicación educativa, desde la cual se promueva el proceso de conocimiento.

Con base al principio de que, la comunicación es de naturaleza social y subjetiva, se puede afirmar que la misma se produce como necesidad vital de los seres humanos para compartir significados, a fin de crear sus espacios de convivencia, lo cual implica una vinculación intersubjetiva, realizada dentro de unas particulares relaciones sociales dominantes. Pero, ¿en qué consiste el vínculo y cuáles son sus elementos?

Al respecto Pichon Riviere, retomado por Esther Pérez, sostiene que el vínculo es "...la manera particular en que un sujeto se conecta o relaciona con otro o con los otros, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento (cuyos elementos son)... el rol, el status y la comunicación"⁷⁴. De esta cuenta se puede entender que, la comunicación educativa es una forma de concreción de las interacciones sociales, y que sus alcances y limitaciones están condicionados por unas jerarquías y actitudes generadas en aquellas.

Por ello, el lugar que ocupe X o Y persona como docente es conferido por X o Y tipo de sociedad y reconocido por X o Y persona como estudiante; donde estos actores entablan una particular forma de comunicación, la cual podrá ser lineal, funcional o dialógica, según sea el grado de conciencia y resistencia alcanzado por los co-participantes ante las relaciones sociales dominantes que reproducen y/o transforman durante el proceso formativo.

El enfoque de la relación comunicativa lineal responde fundamentalmente a las interrogantes de "quién dice que, a quién, con qué intenciones, con qué efectos y bajo qué condiciones"⁷⁵. Esta visión unidireccional de la comunicación se concreta en la educación formal de la siguiente manera: "...el emisor (maestro), transmite un mensaje (contenidos de aprendizaje) con determinada intención (cumplimiento de objetivos educacionales) a un grupo de receptores (estudiantes) para lograr ciertos fines (aprendizaje) dentro de un contexto institucional (escuela)."⁷⁶ De esta cuenta, en el aula, frente a frente se encuentran dos sujetos, uno que dicta y otro, un auditorio que copia; el primero depende del contenido del texto y el segundo, de los dos anteriores.

Esta forma de entender la comunicación educativa se levanta sobre la visión tradicional de la educación definida como la mera transmisión de la herencia cultural de generación en generación. Además, está condicionada por una concepción deshumanizante del aprendizaje, según la cual aprender es la facultad del hombre para ejercitarse adecuadamente en la adquisición de saberes y valores, mediante la memorización mecánica de unos contenidos, los cuales se fijan en la mente del estudiante a través de la palabra del maestro y la lectura

⁷⁴ PÉREZ, Ester. et. al "Fundamentos de la Didáctica" Vol. I, Ediciones Gernika S.A, Tercera Edición, México, 1988, Pág. 100

⁷⁵ CHARLES CHELL, Mercedes. Artículo, "El Salón de Clases desde el Punto de Vista de la Comunicación". Pág. 37. Documento fotocopiado.

⁷⁶ Ibidem.

literal del texto, y para colmo, desvinculada de la realidad socio-cultural circundante.

En este orden de ideas, dicho enfoque de la relación comunicativa lineal se practica con arreglo a los conceptos estructural-funcionalistas de status y rol, según los cuales el docente es el que sabe (el maestro) y, por ello, es el que debe enseñar, mientras que el estudiante es el ignorante (el alumno) y, por ende, es el que debe aprender. Este vínculo jerárquico genera relaciones de poder, fincadas en una concepción dogmática del conocimiento, que bloquea todo intento de cuestionar lo ya pensado y, más aún, de anunciar lo todavía no conocido

En fin, en este contexto es posible encontrarse con una relación pasiva del alumno con respecto al contenido programático, mediada por la exposición y el texto del profesor. Es lamentable la prevalencia de un vínculo de dependencia docente-discente, puesto que aliena poco a poco el proceso de aprendizaje del estudiante, por cuanto le interioriza sentimientos de impotencia mental, una pobre imagen de sí mismo y un rechazo progresivo por el conocimiento extraescolar que se construye sobre la base de sus experiencias previas. En el fondo, es una relación que reprime su curiosidad y su espíritu de indagación que pregunta por qué y para qué, último de las cosas.

En esta forma de entender y practicar la comunicación educativa, no existen las condiciones mínimas para elaborar conocimiento educativo, porque la práctica dominante de lecto-escritura de textos digitales e impresos se limita al estudio literal del libro. Estudiar, en este enfoque significa que, el estudiante grave en la mente el contenido programático (la lección) para luego trasladarlo por escrito al examen. Se trata de una actividad infructuosa, que no trasciende los linderos del papel o de la página web. Justamente aquí se concreta una educación formal de carácter librezca, enciclopédica, memorística, repetitiva y verbalista. En este escenario, el desarrollo de las habilidades expresivas e interpretativas de los estudiantes no pasa de ser una ilusión.

Frente al enfoque de comunicación verbal-unidireccional y de estudio literal del texto escrito, surge la perspectiva de la relación comunicativa funcional, la cual contesta a las preguntas de “quién controla a quién, cómo y para qué controla”. “Esta visión pretende el mantenimiento del Status quo”.⁷⁷ Es decir, responde a la concepción tecnocrática de la educación, entendida como un proceso continuo de moldeamiento individual y conducción social, mediante el cual se pretende adaptar a los sujetos a la normatividad preestablecida en el sistema neoliberal capitalista, pues el actuar comunicativo se circunscribe al mero intercambio de información y opiniones condicionadas, que se limita a abordar lo significativo de los mensajes (los hechos observables), en detrimento del significado de los mismos (sus conexiones esenciales) en tanto proceso y producto parcial de nuestros acercamientos comprensivos y expresivos en torno de una realidad común.

En este contexto, el aprendizaje se define como la modificación relativamente duradera de la conducta del organismo humano, provocada por la

⁷⁷ INTERIANO, Carlos “Elementos de Persuasión”, Edit. CESCO, Segunda Edición, Guatemala, 1994 Pág. 7.

experiencia con el medio. El modelo en el que se encarna es el de un “maestro que le hace una pregunta a un estudiante, quien al responder como se espera obtiene una recompensa”, el cual fue propuesto por la corriente psicológica del conductismo.

Dentro de este contexto, se puede entender que la comunicación educativa es el acto de enviar y recibir mensajes programados, por medio del cual el profesor hace intervenir al estudiante para alcanzar los objetivos operativos planteados con relación a su adaptación deseable. Esto es, se trata de una “participación” inducida y controlada. Este enfoque comunicativo se concreta en los cuadernos de apuntes de los estudiantes, en los que los cuestionarios correspondientes a cada unidad contienen una lógica de pregunta-respuesta, cuyo referente cuasi-incuestionable es el contenido del texto de lectura.

Desde el enfoque empírico-analítico, se caracteriza la conducta como aquellos comportamientos observables, controlables, medibles y predecibles, los cuales son organizados en tres dominios: cognoscitivo, afectivo y psicomotriz, separados entre sí. En coherencia con esta visión, las habilidades expresivas e interpretativas de los aprendientes son reducidas al saber hacer las “cosas” sin articularlas con el saber pensar lo que se está haciendo o lo que se puede hacer y, por consiguiente, la realidad es implícitamente considerada como algo acabado, como algo en lo que sólo se puede “situar” lo observable y lo “útil”, porque interesa tan solo el operar eficiente y los resultados efectivos de los conducidos.

En este paradigma los contenidos programáticos se reducen a meras mercancías informativas que se traspasan docentes y estudiantes: los primeros proporcionan un saber consumado y los segundos reciben un saber a consumir, cuya relación descuida el lado humano de la comunicación, pues el precio de esa mercancía es una calificación que conlleva la condescendencia del “pensamiento” del estudiante al del docente.

Como ya podrá deducirse, el enfoque de la relación comunicativa funcional tampoco promueve la elaboración del conocimiento educativo, pues la práctica de la lecto-escritura de textos digitales e impresos se limita a registrar y describir las relaciones externas, aparentes e inmediatas de los mismos, lo cual es insuficiente para regenerar el conocimiento escolar. En el mejor de los casos, los aprendientes son eficientes buscadores de información, diestros para la aplicación de manuales y óptimos ejecutores de tareas programadas, pero muy difícilmente son autores, actores e intérpretes de significados, generados y compartidos en comunidad. Lamentablemente, este es el enfoque que prevalece dentro de los procesos de formación profesional a nivel universitario.

En pro de la generación de significados compartidos, surge la alternativa de la relación comunicativa horizontal como aporte de los movimientos latinoamericanos de educación popular, encabezados por el pedagogo brasileño Paulo Freire.

Para Freire “El diálogo es una exigencia existencial. (Y por tal motivo es) ...el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encausados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado... (Por tanto) ...sin diálogo no hay comunicación y sin esta no hay verdadera educación”⁷⁸ y sin estas, se puede agregar, no hay auténtica elaboración del conocimiento, pues el diálogo parte de la formulación de preguntas fundamentales acerca de la realidad, cuya prioridad es dar con su significado (las redes de relaciones dinámicas que la integran) para acceder –con humildad- a lo nuevo o lo desconocido, de acuerdo con la cultura Oriental y Maya.

La comunicación entre el educador-educando y el educando-educador promueve la articulación de las dimensiones intersubjetivas más esenciales del proceso de aprendizaje: consciencia, lenguaje y práctica social, las cuales le permiten a los interlocutores conscientes organizar e interpretar con lógica y sentido sus mensajes, para poder expresar conjuntamente una realidad concreta y común a los mismos, a manera de poder comprender y explicar su significación profunda, mediante la conversación, el diálogo y otras modalidades del actuar comunicativo.

En este sentido, la auténtica educación se define como el proceso histórico-social, consistente en la praxis emancipadora del ser humano y transformadora de la vida. Se entiende al aprendizaje como un proceso dialéctico, consciente e inconsciente, en el cual el sujeto colectivo e individual interactúa con la naturaleza, la sociedad y el conocimiento, a fin de entender su significación profunda para contribuir a su transformación sustentable. Con base a estas concepciones, se puede promover el desarrollo de las habilidades comunicativas de expresión e interpretación de textos y contextos, mediante distintas modalidades del actuar comunicativo.

En realidad, docentes y estudiantes deben pensar en conjunto sobre cómo manejar su quehacer comunicacional, porque “La conciencia del hombre es conciencia social, conciencia que se forma en la comunicación”⁷⁹. La psicología histórico-cultural plantea que, la conciencia individual se construye dentro de la intersubjetividad, misma en la que el sujeto reconstruye internamente las experiencias y conocimientos apropiados en su interacción con el grupo social al que pertenecen y con otros ajenos al mismo. Aquí en el mundo interior del hombre se puede recuperar un instrumento comunicativo valioso para la interpretación personal de la realidad como lo constituye el diálogo interno, necesario para el auto conocimiento de nuestras actitudes, sentimientos y pensamientos a compartir. Es indudable que, todos piensan diferente y se relacionan en la intersubjetividad, en la cual pueden surgir conflictos entre los coparticipantes, los cuales es necesario superar.

Para la resolución de los problemas producidos en la relación sujeto-objeto, en la que uno de los participantes pretende someter a su subjetividad al otro por poseer mejor dominio sobre el objeto de conocimiento, es necesario recurrir a la

⁷⁸ FREIRE, Paulo. “Pedagogía del Oprimido”, Edit. Siglo XXI, México, 1999 Págs. 101 y107

⁷⁹ VYGOSTKI, Liev “Separata, Anuario 1994”, Universidad de Ciencias y Artes del Estado de Chiapas. Pág. 64

conversación como instrumento de comunicación psicoanalítico concebida como un proceso de purificación del hombre para superar sus conflictos.

Estos instrumentos enriquecen el proceso dialógico, proceso desde el que es necesario re-significar la importancia de la exposición y de la pregunta, es decir, construirles su contenido dentro de la “solidaridad de la reflexión y la acción de los sujetos” como subraya Freire.

En la propuesta dialógica de Freire, no se limita a la reflexión, sino ésta apunta también hacia la acción, hacia la construcción de soluciones para superar nuestros problemas. En este punto podemos recuperar y apropiarnos de la importancia de los llamados foros o diálogos deliberadores; en los cuales “se hace una ponderación cuidadosa de las opciones de decisión y sus consecuencias para lograr alcanzar un terreno común como base para la acción (...) En el fondo la deliberación es un proceso democrático, porque los participantes tratan a los demás con respeto y se unen (solidariamente) en una búsqueda compartida de soluciones... a los problemas complejos de nuestras sociedades”⁸⁰. Es sumamente trascendente la importancia de dichos foros, sin embargo debe tenerse presente que, las soluciones se construyen, no simplemente se buscan.

Hasta aquí se han abordado los tres principales enfoques de la relación comunicativa docente-estudiante y se han ubicado en la horizontal o interactiva el eje estratégico que permita plantear una teoría de comunicación educativa orientada a la elaboración del conocimiento en los procesos formativos.

En efecto, para promover dicho proceso, se debe tener presente que, la estrategia comunicativa ha de basarse en la unidad de la racionalidad, actividad y afectividad para generar la participación verbal y escrita de los estudiantes en el salón de clases, misma que cobra significatividad en la medida en que, docente y estudiantes sean interlocutores válidos en igualdad de condiciones. Se tiene conciencia de que, este proceso no es nada fácil, porque hay que superar permanentemente resistencias, miedos, temores, ansiedades, pues compartir el poder implica en primer lugar, democratizar el manejo del saber.

Esa democratización sobre el manejo del saber, se concreta cuando los interlocutores cuestionan, exponen, discuten, conversan y deliberan sobre el significado de los contenidos programáticos, lo cual implica comprender y explicar problemáticas con base a la relación de un “pensamos” y en un “pienso” como bien lo sostenía Freire, para arribar al planteamiento de alternativas de solución que respondan a las necesidades y demandas de la comunidad, región, sociedad y, por ende, de la familia humana; o para abrir nuevos caminos de reflexión sobre el conocimiento culturalmente vigente.

En el fondo, se plantea que el actuar debe ser coherente con la estrategia comunicativa dialógica para promover las actitudes crítica, creativa, autocrítica y propositiva de los aprendientes, misma que es el entramado energético de la metódica de indagación intersubjetiva.

⁸⁰ USAC, documento “Deliberación y Democracia Participativa”, sin autor y sin fecha de publicación. Pp. 1 y 4

En este sentido, la metódica de la comunicación educativa como indagación intersubjetiva en los procesos de aprendizaje puede sustentarse en los aportes de la lógica formal, la semántica y la pragmática del idioma.

La lógica formal analiza la relación existente entre las palabras⁸¹. Esta disciplina filosófica se dedica a abordar el cómo del conocimiento, la cual consiste -de acuerdo con Antonio Gonzales⁸², José Luís Arce⁸³ y Eduardo Raborsi⁸⁴- en el modo, la estructura, la manera, el esquema para sistematizar u organizar el conocimiento ya elaborado y para derivar, de sus premisas, conclusiones correctas si se sabe seguir las reglas formales que orientan y vigilan la coherencia entre conceptos, juicios y razonamientos. Su empleo correcto es fundamental para redactar y verbalizar nuestras ideas con congruencia.

Si se es riguroso, la lógica formal se ocupa de la derivación de consecuencias válidas a partir de premisas dadas. Pero la indagación por el contenido significativo de estas últimas rebasa sus alcances. Ello le compete a la semántica, por cuanto estudia el significado, esto es, la relación entre las palabras y la realidad; cuya máxima expresión es una determinada visión del mundo.

Desde las visiones del mundo o paradigmas⁸⁵ se pregunta por el qué profundo de los procesos y fenómenos reales o por sus interconexiones esenciales. Su razón de ser radica en hacer referencia a la realidad como estado de cosas con sentido. El aporte fundamental de la semántica en la relación comunicativa para la elaboración del conocimiento educativo (indagación intersubjetiva) consiste en que, nos advierte acerca de que las ideas de un autor no son la realidad misma, sino versiones o perspectivas que éste propone para entenderla.

Pero, el proceso no se detiene ahí, porque la metódica de lecto-escritura también aborda el para qué de los significados, la intencionalidad de los contenidos, los

⁸¹ Cuando analizamos la estructura del juicio "LA VIDA ES HERMOSA" damos con la intrínseca relación entre pensamiento y gramática: así se tiene que:

- Los conceptos: VIDA, HERMOSA y otros", se expresan a través de palabras: De ellas se ocupa la lexicografía, pero de la relación entre ellos (de la redacción) se encarga la sintaxis para la elaboración inteligible de juicios, afirmaciones o negaciones de algo sobre algo;
- Los conceptos del sujeto y del predicado enlazados con el verbo "ser" conforman juicios que se expresan mediante la oración gramatical, como ya ejemplificamos. Y por último:
- El encadenamiento de juicios (razonamiento) se expresa mediante argumentos, siguiendo reglas formales de redacción; por ejemplo: que exista relación entre premisa mayor (idea principal), premisa menor (ideas secundaria) y conclusión (idea complementaria). Esta estructura gramatical es fundamental para el proceso de lecto-escritura de textos digitales e impresos.

⁸² GONZALES, Antonio "Introducción a la Práctica Filosófica, Editorial Universitaria, San Salvador, El Salvador, 2001, Pág. 140.

⁸³ ARCE, José Luis "Teoría del Conocimiento, Sujeto Lenguaje y Mundo", Edit. Síntesis, España, 1999, Págs. 39-44.

⁸⁴ RABORSI, Eduardo et. al "La Enseñanza, la Reflexión y la Investigación Filosófica en América Latina y el Caribe"; UNESCO, Perú, 1999, Pág. 24

⁸⁵ Detrás de nuestras visiones del mundo —esclarece Edgar Morin —subyacen conceptos y operaciones lógicas que, sin darnos cuenta, generan y controlan nuestro pensamiento. Así por ejemplo en la cotidianidad de los Institutos Nacionales de Educación Básica las nociones más prioritarias son las de: maestro, aprendizaje, alumno, enseñanza; las cuales se suelen organizar con arreglo a la operación lógica de disyunción, de donde se tiene que: la función del maestro es enseñar y la de los alumnos es aprender. Al ser este el discurso aceptado, se considera rechazable, en la mayoría de los casos que un alumno le enseñe algo a un docente, porque pone en peligro la vigencia de la idea-poder.

Es evidente que no representamos directamente el mundo, sino lo captamos con base a un modelo explicativo específico acerca de nuestra experiencia con él, a partir del cual formamos la premisa fundamental desde la que opera la lógica para derivar conclusiones coherentes con la misma. Thomas Kuhn, refiriéndose al quehacer de los científicos señala: "elegimos los datos que se adecuan a nuestros paradigmas, somos ciegos a lo demás".

valores implicados en los discursos, el servicio social del conocimiento y otros motivos, que son campo de interés de la pragmática del lenguaje.

La pragmática comprende la relación entre el significado y los contextos o circunstancias en que los sujetos usan el mismo. Con base al carácter representativo-recreador del conocimiento se pueden distinguir varios significados –unos contradictorios, otros complementarios- de un mismo referente en diferentes dominios socio-culturales. A manera de hacer explícito este aporte, sirva de verbigracia el punto (.). En la cultura escrita occidental, se emplea como signo de puntuación para indicar que lo dicho hasta el momento ha terminado, ya sea parcial (punto y seguido) o definitivamente (punto y final). En tanto que, en el sistema numérico vigesimal de la Cultura Maya, el punto (.) simboliza el número uno que significa comienzo o punto de partida; mientras que, en la cultura oriental significa crucialidad o bifurcación, es decir, se encuentra entre la crisis (final) y la oportunidad (recomienzo). Por otro lado, en algunas tradiciones místicas la cima de la montaña es el punto sagrado -prohibido a los pies humanos- porque lo propiamente humano lo son los puntos suspensivos (...): lo inconcluso, lo inacabado, lo pendiente. Por último, en el sistema escolar connota punteo, el cual es un arbitrio numérico que supuestamente mide los resultados del aprendizaje de los y las estudiantes, además, implica un punto de separación entre quienes ganan y pierden. He ahí, parte de la riqueza del saber humano, en el que se encuentra implicada la dimensión pragmática del lenguaje.

Una metódica de la relación comunicativa intersubjetiva para la generación del conocimiento educativo que se construya sobre las preguntas del cómo, qué, para qué y para qué leer y escribir textos digitales e impresos, dentro de un enfoque horizontal de la comunicación verbal, contribuye al desarrollo de las habilidades expresivas e interpretativas de los coparticipantes en el proceso de aprendizaje en la carrera de Pedagogía del CUNOC.

BOSQUEJO PRELIMINAR DE TEMAS

Primera Unidad

HACIA EL CONTEXTO FORMATIVO EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA DEL CENTRO UNIVERSITARIO DE OCCIDENTE.

CAPITULO I: EL ENFOQUE DE FORMACIÓN DENTRO DEL ESPACIO UNIVERSITARIO EUROPEO

CAPITULO II: EL ENFOQUE DE FORMACIÓN UNIVERSITARIA A NIVEL LATINOAMERICANO Y GUATEMALTECO

CAPITULO III: LA ORIENTACIÓN FORMATIVA A NIVEL DE LA CARRERA DE PEDAGOGÍA.

SEGUNDA UNIDAD

LA RELACIÓN COMUNICATIVA DOCENTE ESTUDIANTE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

CAPÍTULO IV: ENFOQUE LINEAL DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

CAPÍTULO VI: ENFOQUE FUNCIONAL DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

CAPITULO VI: GENERACIÓN DE CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO CON BASE A LOS APORTES DEL LOGOS Y LA RATIO: Una experiencia de promoción del aprendizaje desde una perspectiva comunicativa

CAPÍTULO VII: HACIA UN ENFOQUE HORIZONTAL DE LA RELACIÓN COMUNICATIVA DOCENTE-ESTUDIANTE EN LA CARRERA DE PEDAGOGÍA

CAPÍTULO VIII: ANÁLISIS DEL POSTULADO: Conclusiones y recomendaciones

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

Hasta aquí, la presente investigación se ha venido desarrollando en congruencia con los procesos específicos del método científico dialéctico-crítico en el campo de las ciencias sociales, desde el que se tiene una visión del mundo como totalidad en permanente transformación y, por consiguiente, el conocimiento como una traducción-reconstrucción humana del mismo. Dicho método permite moverse de lo abstracto a lo concreto, de lo empírico a lo teórico, y viceversa.

El tipo de investigación es aplicada, así mismo, su naturaleza es explicativa y comprensiva. Para su concreción se emplea la unidad de los siguientes métodos generales: análisis-síntesis, inducción-deducción y comparación. Además, se utiliza la investigación participativo-propositiva, así también, la indagación cualitativa como método particular.

A nivel operativo, se recurre a la implementación de técnicas de: 1) investigación documental, 2) de campo y 3) de contrastación de respuestas. La primera se implementa a través de una guía de evaluación documental, fichas de autor y de contenido. La segunda, mediante los siguientes instrumentos de socialización de información: conversatorios con estudiantes, docentes y coordinador de la carrera de Pedagogía y una guía de observación a la práctica docente, dramatizada por grupos de estudiantes, organizadas dentro de las ocho distintas asignaturas, distribuidas entre talleres, cursos y seminarios, que promueve el investigador en la carrera de Pedagogía del CUNOC. La tercera se pone en práctica por medio de la triangulación de instrumentos (conversatorios, guía de observación, guía de evaluación documental) y de fuentes (estudiantes, docentes, coordinador, documentos y situación de aprendizaje), en la que convergen diferentes respuestas relacionadas con una misma pregunta. De esta manera, se propone asegurar la validez de la información recolectada.

Así mismo, se propone la técnica del censo para la aplicación de los instrumentos de investigación a la población estudiantil y docente de la carrera de Pedagogía del CUNOC.

BIBLIOGRAFÍA:

1. ARCE, José Luis "Teoría del Conocimiento, sujeto Lenguaje y Mundo "Edit. Síntesis, España, 1999.
2. BRAVO, Néstor. "COMPETENCIAS PROYECTO TUNING-EUROPA, TUNING AMÉRICA LATINA" Colombia, 2007
3. BELLILDO CASTAÑOS, Esmeralda "Didáctica y Formación Docente" Documento proporcionado por la docencia.
4. BENEITONE, Pablo; Esqueneti, César; González, Julia; et.al.; Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. Informe Final - Proyecto Tuning- América Latina 2004 - 2007; publicaciones de la Universidad de Deusto; Bilbao, España, 2007. e-book
5. CAPRA, Fritjof, "El Punto Crucial: ciencia, sociedad y cultura naciente". Editorial Integral, Barcelona, España, 1989.
6. CAPURRO, Rolando "La pregunta hermenéutica por el criterio del sentido del lenguaje" Web Site, en Formato PDF, Copyright 1999
7. CARR, Wilfred "Un Teoría para la Educación: Hacia una Investigación Educativa Crítica", Editorial Morata, España, 1,996
8. Comisión de Desarrollo y Evaluación Curricular- CODEC. "Informe de Diagnóstico de la Carrera de Pedagogía". Carrera de Pedagogía del CUNOC. Quetzaltenango, Guatemala. 2009.
9. Diccionario Etimológico, océano Editores, 2008
10. Declaración conjunta de los Ministros Europeos de Educación, Bolonia, Italia, 19 de Junio de 1999.
11. DÍAZ barriga, Ángel. "El Docente y los Programas Escolares: lo institucional y lo didáctico". Ediciones Pomares. México. 2005.
12. FREIRE, Paulo. "Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad". Paidós, Barcelona, 1989.
13. FREIRE, Paulo "La naturaleza política de la educación". Paidós, Madrid, 1990.
14. FREIRE, Paulo "Pedagogía del Oprimido". Editorial Siglo Veintiuno, México: 1999.
15. FREIRE, Paulo "¿Extensión o Comunicación?" Edit. Siglo XXI, México 1997
16. FOLLART, Manuel. "El Trayecto de las Universidades Americanas", Editorial Plaza y Valdez, México, 2011
17. Galicia Guillén, María del Carmen. Tesis: "PERFIL POR COMPETENCIAS PARA EL PERSONAL ACADÉMICO DE LA ESCUELA DE TRABAJO SOCIAL de la Universidad De San Carlos De Guatemala". Maestría en Recursos Humanos. Universidad San Carlos de Guatemala. Guatemala. Marzo de 2011.
18. GÉNESIS 1;3 en "La Santa Biblia"
19. GONZALES, Antonio "Introducción a la Práctica Filosófica" Editorial Universitaria, San Salvador, El Salvador, 2001.
20. GUTIÉRREZ, Francisco "Educación y Formación de Personas Adultas" MINEDUC, Guatemala 2,001.
21. GUTIÉRREZ, Francisco y PRADO, Cruz "Ecopedagogía y Ciudadanía Planetaria" Editorial Diálogos, Costa Rica, 2,004

22. ITZIGSOHN, José, Prólogo "Lenguaje y Pensamiento", Escrito por Lev. Vygostki, Ediciones Quinto Sol, México D.F, 1996.
23. KAPLUM, Mario "Una Pedagogía de la Comunicación". Ediciones la Torre. Madrid. España. 1998.
24. KERRY, G. "El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica", Editorial Paidós, Madrid 1990.
25. KONSTANTINOV, F. "Objeto de la Filosofía"
26. KUHN S. Thomas, en Antología Básica, "Construcción Social del Conocimiento y Teorías de la Educación", Universidad Pedagógica Nacional, México 1994
27. LEE, Marc en GALLEGOS, Ramón "El Destino Indivisible de la Educación" Edit. Paxs, México 1997
28. LÓPEZ Segrera, Francisco. "Notas para un estudio comparado de la educación superior a nivel mundial". CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2007
29. NIETO Torres, José "El Ambiente de las Primeras Universidades Europeas", Editorial Síntesis, España, 2009,
30. MAERK, Johannes, y Cabrollé, Magaly; "¿Existe una Epistemología latinoamericana?"; Editorial Plaza y Valdez, México, 1999
31. MATURANA, Humberto, "Emociones y lenguaje en educación y política". Editorial Santiago de Chile, 1991.
32. PÉREZ, Ester. et.al "Fundamentos de la Didáctica" Vol. I, Ediciones Gernika S.A, Tercera Edición, México, 1988.
33. POP VUJ, citado por GAVIDIA, José "Ensayos sobre del Pop Vuj, libro sagrado de los mayas", Cuaderno Pedagógico No. 12 MINEDUC, Guatemala. Agosto de 2001
34. UNESCO, Perú, 1990
35. Revista Humanismo y Educación, Carrera de Pedagogía del Centro Universitario de Occidente. Quetzaltenango. Se hace una publicación anual durante noviembre.

CRONOGRAMA DE LA INVESTIGACIÓN

<u>Actividad</u> <u>meses</u>	<u>fecha de realización en</u>
1. Elaboración del diseño de investigación.....	de enero a mayo de 2011.
2. Trámite de aprobación del Punto de tesis.....	de junio a agosto de 2011.
3. Elaboración de los Instrumentos de investigación..	agosto de 2011.
4. Aplicación de la prueba piloto.....	septiembre de 2011.
5. Recolección de información.....	octubre de 2011 a marzo de 2012.
6. Elaboración del informe.....	de enero de 2012 a junio de 2012.
7. Elaboración de la propuesta.....	de julio a octubre de 2012.

PROBLEMATIZACIÓN DEL POSTULADO

POSTULADO DE LA INVESTIGACIÓN: “En la actualidad, en la carrera de Pedagogía del CUNOC, predomina una relación comunicativa docente-estudiante de carácter funcional que se limita a al intercambio de información, sin lograr incidir favorablemente en la generación de ideas y prácticas educativas, que se conviertan en alternativas formativas frente a los discursos y metódicas pedagógicos hegemónicos a nivel nacional e internacional. La precaria y mecánica lecto-escritura que hace el estudiante, la sobrepoblación estudiantil en la mayoría de salones de clase, las limitaciones y contradicciones teórico-metódicas del curriculum formal y vivido, condicionan la prevalencia de dicho tipo de comunicación que inciden en una carente generación del conocimiento pedagógico en el campo educativo.”

Problematización de la primera unidad.

En esta unidad se tiene la intencionalidad de abordar el proceso formativo en la carrera de pedagogía desde una visión contextual, que permita comprender las condiciones (desde las globales hasta las locales) en las que se desarrollan las relaciones comunicativas docente-estudiante en torno de la generación del conocimiento pedagógico. Para tejer de mejor manera el entendimiento de dicho contexto formativo, se hará primero una aproximación al enfoque de la formación profesional a nivel europeo, latinoamericano, nacional y comunitario. Este preámbulo servirá para explicitar la tendencia dominante en la formación universitaria y sus implicaciones en la generación del conocimiento pedagógico mediante los procesos de comunicación educativa.

PREGUNTAS FUNDAMENTALES
INSTRUMENTOS Y FUENTE DE INVESTIGACIÓN.

VARIABLE	INDICADOR	Revisión Documental/ Plan Bolonia	Revisión Documental/Proyecto Tuning.	Revisión Documental/Currículo de la Carrera de Pedagogía.	Revisión Documental/Publicaciones de los Profesores de la Carrera de Pedagogía.	Conversatorio/ Coordinador y Docentes de Pedagogía.	Talleres Filósofos/Estudiantes de Pedagogía
Enfoque U Orientación Curricular	Enfoque U Orientación Pedagógica	¿Cuáles son las condiciones explícitas e implícitas del Plan de Bolonia para la formación profesional?	¿Cuáles son las condiciones explícitas e implícitas del Proyecto Tuning para la formación profesional?	¿Cuáles son las condiciones en las que surge y se desarrolla el currículo en la carrera de pedagogía con énfasis en Proyectos Educativos.	¿Cuál es el enfoque pedagógico explícito que plantean los docentes en publicaciones en revistas?	¿Cuál es la orientación pedagógica que plantean los docentes en conversaciones informales?	¿Qué dificultades o potenciales tienen las concepciones de educación y aprendizaje, elaboradas por los aprendientes?
		¿Cuál es el enfoque curricular que plantea el Plan Bolonia para la formación profesional?	¿Cuál es el enfoque curricular que plantea el Proyecto Tuning para la formación profesional?	¿Cuál es la orientación curricular explícita e implícita que plantea el currículo en dicha carrera?	¿Cuáles son los aportes de dichas publicaciones para la generación del conocimiento pedagógico?	¿Cuáles son los aportes que comparten los docentes en pro de la generación del conocimiento pedagógico?	¿Existe claridad o confusión por parte de los aprendientes con respecto a las visiones educativas que socializan los docentes?
		¿Cuáles son los aportes del Plan Bolonia para la generación del conocimiento pedagógico?	¿Cuáles son los aportes del Proyecto Tuning para la generación del conocimiento pedagógico?	¿Cuáles son los aportes de dicho currículo para la generación del conocimiento pedagógico?			¿De qué manera incide la orientación pedagógica implementada en la carrera en el proceso de generación del conocimiento pedagógico por parte de los aprendientes?

PROBLEMATIZACIÓN DE LA SEGUNDA UNIDAD.

Hallarse con la dificultad de que, tanto la educación como la comunicación no poseen hábeas teórico propio. Por ello, se evaluarán los aportes más significativos de los enfoques comunicacionales practicados en el contexto de la educación escolarizada y no formal, mismos que se irán articulando con los aportes de los distintos enfoques psicológicos del aprendizaje, a manera de ir construyendo una concepción totalizadora de la comunicación educativa, que nos permita ir analizando la incidencia que tiene la relación docente-estudiante de la carrera de pedagogía en la generación del conocimiento pedagógico. Por lo tanto, la intencionalidad de la presente unidad es analizar críticamente las características de la relación comunicativa docente-estudiante en la carrera de Pedagogía del CUNOC; desde los principales enfoques de la comunicación didáctica, que

permitan construir una concepción afines con la generación del conocimiento pedagógico.

PREGUNTAS FUNDAMENTALES						
INSTRUMENTOS Y FUENTE DE INVESTIGACIÓN.						
VARIABLE	INDICADOR	Guía de Análisis Documental/Guías Programáticas.	Conversatorio/ Coordinador y Docentes de Pedagogía.	Talleres Filosóficos/Dramatizaciones/Estudiantes de Pedagogía	Talleres Filosóficos/Reflexiones/Estudiantes de Pedagogía	Talleres Filosóficos/Prácticas Alternativas/Con Estudiantes de Pedagogía
Enfoques Comunicativos que abordan la relación docente-estudiante.	Enfoque lineal.	¿De qué manera se realiza la relación comunicativa docente-estudiante, según el informe de la CODEC de la carrera de pedagogía?	¿Para usted en qué consiste la comunicación en educación?	¿De qué manera se realiza la mayoría de clases en su semestre?	¿Para usted en qué consiste la comunicación en educación?	¿Cómo se concibe la comunicación educativa en pro de la generación del conocimiento pedagógico?
	Enfoque funcional	¿De qué manera se realiza la relación comunicativa docente-estudiante, según las guías programáticas de la carrera de pedagogía?	¿Cuáles son las actividades comunicativas que mejores resultados le han dado?	¿Qué factores intervienen en la participación dentro del salón de clase?	¿Qué piensa con respecto a la forma en que se realiza la mayoría de clases en su semestre?	¿En qué consistió cada una de las situaciones comunicativas de aprendizaje que se realizaron?
	Enfoque horizontal.	¿A su entender, qué factores intervienen en la participación, o no participación, de sus estudiantes dentro del salón de clase?	¿A su entender, qué factores intervienen en la participación, o no participación, de sus estudiantes dentro del salón de clase?	¿Qué consecuencias ocasionan las relaciones comunicativas docente-estudiante que ocurren con más frecuencia en el salón de clases?	¿A su entender, qué factores intervienen en la participación en plenaria dentro del salón de clase?	¿Cuáles son los alcances, limitaciones, vacíos y desafíos de las situaciones comunicativas de aprendizaje implementadas?
					¿Qué tipo de actividades comunicativas les gustaría se realicen en la carrera con más frecuencia?	