

Editorial

Los debates pedagógicos contemporáneos

Alejandro Álvarez Gallego¹

Al conmemorar las cincuenta ediciones de *Educación y Ciudad*, celebramos un legado de más de dos décadas dedicadas al diálogo crítico y plural en torno a la educación. En la trayectoria de esta revista, se han hecho importantes aportes a los debates pedagógicos contemporáneos, que hoy convocan a nuestras instituciones educativas y buscan aportar nuevas perspectivas para la construcción y resignificación de los proyectos educativos institucionales (PEI). A manera de provocación, queremos hacer unas reflexiones que pueden orientar la lectura de los aportes de este número conmemorativo.

Las nuevas realidades que desafían a la pedagogía

Los cambios en el modo de ser del conocimiento

La época que vivimos está cuestionando enfáticamente la manera en que tradicionalmente se ha enseñado en la escuela, en esencia porque la forma en que se produce el conocimiento y los circuitos en los que se distribuye han cambiado (Lyotard, 1987). Los jóvenes estudiantes que asisten a la escuela llegan influenciados por los nuevos conocimientos que reciben de su entorno familiar y social—y sobre todo de los me-

dios de comunicación y las redes informáticas. Lo que la escuela convencional les ofrece choca con dicha información, pues ella maneja códigos lingüísticos provenientes de la cultura letrada, propios de una cultura moderna basada en la gramática del libro. La información de hoy no solamente está codificada en otro tipo de signos (audiovisuales), sino que porta una cantidad infinita de mensajes que obedecen a diversas concepciones y maneras de percibir las cosas—pues se accede a información que proviene de todo el mundo. Tal información está además disponible de manera instantánea y puede accederse a ella a grandes velocidades. No hay una sola fuente; no hay una sola versión sobre la realidad, sobre los hechos o sobre el sentido y el valor de las cosas que vemos y hacemos, y todas están juntas, superponiéndose, aparentemente sin criterio controlado (Henao, 1993).

Las nuevas generaciones acceden a este tipo de información desde que nacen. Su entorno está atravesado por una red telemática que atraviesa la vida cotidiana, de manera que no es necesario tener recursos económicos para acceder a la información. Por supuesto, la minoría económicamente pudiente tiene mejores posibilidades de acceder a estos medios, pero el asunto que aquí se plantea tiene que ver más bien con

¹Actualmente profesor catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional, contratista del IDEP y miembro del Grupo de investigación "Historia de la Práctica Pedagógica". Correo: rizoma.alejandro@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2537-4925>

la cultura que estos medios han creado (en su concepción del tiempo y el espacio), en la cual vivimos todos. Las diferencias frente al manejo de los códigos digitales y audiovisuales que la telemática ha producido son más de tipo generacional que de clases sociales. Las clases con menos recursos tienen formas distintas de manejar tales códigos, pero, en todo caso, están inmersas en ellos y de una u otra manera han incorporado sus lógicas.

La escuela, en cambio, está organizada de tal forma que controla todo el proceso de información, formación y socialización—o por lo menos lo pretende. Allí, el conocimiento está dosificado en lecciones, distribuidas en el tiempo por meses, por años. Hay una selección (política, científica, ética, estética, técnica y pedagógicamente controlada) de lo que circula adentro y lo que se queda por fuera. Esto la hace más lenta, y aparece como una opción empobrecida y poco atractiva en contraste con la diversidad infinita de datos, de miradas y de formatos informativos que hay hoy en la sociedad. Es cierto que los medios de comunicación están también controlados ideológica y políticamente y que los intereses económicos de sus propietarios están detrás de lo que circula, pero lo cierto es que la escuela, como dispositivo cultural, está compitiendo con otro tipo de dispositivos educativos y formativos que la hacen parecer obsoleta.

Con todo, lo que nos corresponde a quienes trabajamos en la escuela es cuestionarnos sobre los desafíos que presentan estos nuevos modos de ser del conocimiento y la información. La respuesta no puede ser simple; no se trata de renunciar a la tradición y a los códigos escolares para abrir la puerta a todo lo que llega de los medios audiovisuales y de la sociedad. Tampoco se trata de resistirse a esa realidad y seguir ense-

ñando a través de los lenguajes lectoescritos que la modernidad dosificó en libros de texto, lineales, planos, estáticos. El asunto es más complejo, y representa un verdadero reto para la pedagogía contemporánea; se trata, entonces, de proponer un diálogo inteligente y riguroso entre la tradición y el presente, en función de un proyecto pedagógico que se debe concertar entre la comunidad escolar, el Estado y los maestros, quienes tienen la responsabilidad última del proceso formativo.

Hay un mundo y unos códigos juveniles que parecen no estar al alcance de los adultos

Hay una inquietud acerca de la dificultad para leer los intereses y las preocupaciones que mueven hoy en día a los jóvenes. Aunque ya hay importantes avances en el campo de las ciencias sociales al respecto, estas reflexiones aún no se han convertido en herramientas que permitan a las familias e instituciones escolares manejar las relaciones cotidianas con la población joven. Descifrar estos códigos contemporáneos, relacionados con los fenómenos de la globalización y de la cultura contemporánea, es un reto que le compete en alto grado a la pedagogía—y, por ende, a la escuela. En los jóvenes se puede entretejer un deseo de autoafirmación que se convierte en un potencial a trabajar. Esta percepción es importante porque contrasta con los planteamientos de algunos adultos (padres o maestros) que advierten sobre el posible vacío y sinsentido en el que estarían viviendo los jóvenes. Ciertas maneras en que los jóvenes viven el mundo en la escuela y más allá de ella pueden señalar un camino para repensar la pedagogía. Las descripciones que hacen los jóvenes de sus conflictos personales y relacionales muestran un mundo propio de la adolescencia: el despertar de la sexualidad,

la búsqueda de aventuras, la exposición al riesgo, la pasión por el juego, etc. Todo esto es parte de un mundo que en ocasiones la escuela juzga como peligroso. En cualquier caso, la pregunta que se deriva de toda esta problemática juvenil es para la sociedad en su conjunto y no solo para la escuela. Por lo general, las alternativas que la ciudad ofrece se quedan cortas, pero hay indicios de alternativas interesantes en esa búsqueda.

En síntesis, la escuela se está enfrentando no solo a unas tecnologías nuevas, sino también a una cosmovisión diferente. De allí surge una infinidad de preguntas que la sociedad, los especialistas, los políticos, los gremios económicos y el Estado se hacen desde hace varios años: ¿lo que la escuela ofrece es de verdad obsoleto?, ¿tiene que acomodarse la escuela a los nuevos códigos?, ¿los códigos, lenguajes y lógicas modernas sirven aún para algo?, ¿se justifica defender hoy algo de la escuela?, ¿la escuela debería adquirir la forma de esos nuevos códigos, lenguajes y lógicas?, ¿se desdibujaría en ellos?, ¿por qué la escuela sigue existiendo a pesar de sus evidentes desfases con la cultura contemporánea?, ¿cómo responde la pedagogía contemporánea a esta nueva realidad?

Una mirada histórica a la pedagogía y a la educación deja entrever que llevamos más de 80 años haciéndonos casi las mismas preguntas. Este dato nos debe servir para tomar un poco de distancia de esta supuesta incertidumbre, para liberarnos de la angustia y la presión que a veces nos agobian, y pensar con más serenidad que estamos asistiendo a cambios de larga duración, y que a veces las preguntas y las respuestas trascienden generaciones. Esto quiere decir que no hay que responder con afán; más bien, hay que pensar que, si la

escuela está vigente y todavía vienen a ella millones de niños y niñas a lo largo y ancho de todo el planeta, es porque hay algo allí que todavía es necesario. Pedagógicamente, debemos decidir qué es lo que el colegio quiere ofrecer de aquello que se considera imprescindible, que solo acá puede encontrarse y que no renunciamos a ofrecer como generación adulta responsable de las nuevas generaciones—o incluso de las generaciones mayores, en el caso de los programas de educación para adultos.

Para tomar estas decisiones, proponemos centrarnos en los siguientes asuntos, los cuales—consideramos—son hoy el centro de los debates pedagógicos contemporáneos: ¿qué enseñar?, ¿quién enseña?, ¿cómo enseñar?

Qué enseñamos: ¿competencias o contenidos?

Parece ser que los cambios en los currículos—y en general en los discursos—sobre lo que hay que enseñar en la escuela se guía por la noción de competencias, entendidas como saber hacer en contexto, en reemplazo de los contenidos tradicionales. Se insiste mucho en que, más que asimilar contenidos, los niños y jóvenes de hoy deben aprender a resolver problemas con creatividad, con flexibilidad, en equipo, reconociendo muchos caminos posibles y siempre innovando. Esta pareciera ser una respuesta relativamente simple a las preguntas que—repetimos—se vienen haciendo hace más de 80 años. En principio, parece ser viable esta alternativa, pero, si se mira con detenimiento, reduce los propósitos formativos a lo que sirve a las dinámicas económicas. Más allá de la discusión sobre los modelos económicos vigentes, lo que es cierto es que la formación de los niños, las niñas y los jóvenes no se puede reducir a un

asunto de eficiencia, creatividad, flexibilidad, competitividad, trabajo en equipo y todos los valores que hoy se traducen en competencias lingüísticas, científicas y ciudadanas.

La idea no es dejarnos llevar por estas ideas sin más, sin discusión. Aunque parezca muy obvio, aunque sea muy lógico y aunque todo el mundo insista en ello, conviene detenerse un poco a preguntarnos por lo que es necesario saber hoy, teniendo en cuenta que no hay una respuesta única, pero sí interrogándonos por lo que está hoy en disputa, por lo que está en juego.

En medio de las revoluciones científicas, la crisis de las epistemologías clásicas y la emergencia de otros modos de saber en la sociedad posmoderna, surge la siguiente pregunta: ¿qué deben saber hoy los niños y jóvenes que la escuela pueda aportarles?

Es justo ahora cuando cobra importancia indagar con los maestros qué es capaz de hacer, pensar, proponer y enseñar la escuela; cómo lo hace; y cuál sería el estatuto y la naturaleza de ese saber, ahora que las disciplinas y las epistemologías están tan relativizadas. Lo que constatamos, por demás, es que también han llegado a la escuela los discursos del autoaprendizaje, de las subjetivaciones y las culturas juveniles, entendidas como derechos—derechos de la infancia, de las mujeres y de todas las diversidades que hoy se reivindican (étnicas, de género, etarias, de clase y de lenguajes, entre otras). Por lo tanto, la enseñanza se ha debilitado más que nunca. No es nuevo que las teorías del aprendizaje y de la autonomía de los niños y jóvenes estén en la escuela, lo que es nuevo es que se han investido de derechos, lo que ha judicializado hasta el límite a la escuela. Los padres de fami-

lia, los jóvenes, las autoridades ambientales, de salud, de movilidad y de derechos humanos y hasta los movimientos sociales, pasando por las mismas autoridades educativas, están vigilando, por sobre todas las cosas, lo que hace el maestro, en aras de garantizar que no siga haciendo lo que siempre hizo. Todas estas instancias saben qué no debe hacer el maestro y se movilizan para evitar que ejerza su oficio al enseñar algo que él sepa o quiera que los estudiantes sepan. El maestro se siente, entonces, vigilado y coartado—a veces incluso intimidado. Pareciera que la escuela no tiene autonomía y capacidad para pensar y responder creativamente a esas demandas. La propuesta sería más bien otra: frente a todos esos requerimientos, conviene que la comunidad educativa organizada brinde una respuesta múltiple y compleja, pero concertada. Está en juego su autonomía y la posibilidad de que pueda pensar y decidir como comunidad, lo que no quiere decir aislarse; por el contrario, se requiere un diálogo fecundo con los múltiples actores que presionan para incidir en la formación de las nuevas generaciones.

En medio de estas exigencias, la escuela se constituye en una institución singular, pues allí se sigue enseñando. No se enseña lo mismo que hace tres, cinco o diez décadas—claro que no—, pero todavía hay allí intelectuales, cada vez más preparados, además, procesando, en medio de un ritual—este sí centenario—los nuevos modos de saber que circulan en la sociedad. El misterio—y la maravilla a la vez—de lo que pasa en la escuela, que muchos desde afuera critican o desprecian, es que se sigue dando un proceso de alquimia en el que se transmutan la ciencia, los valores, las verdades y toda la información que allí se produce o que llega de afuera por innumerables canales (Masshelein y Simons, 2014).

En realidad, esto siempre ha sido así: siempre en la escuela se han producido saberes de naturaleza única. Allí hay religión—siempre la ha habido. Hay rituales religiosos, pero se matizan y se diferencian de los de la parroquia. Allí hay moral, formación en valores, si bien se diferencian de los de la familia o los de la ciudad. Allí hay procesos de gobierno—más o menos autoritarios, más o menos democráticos—pero se diferencian de los que regulan las ramas del poder público. Allí hay arte, música, pintura, teatro y danza, pero se diferencian de lo que sucede en las galerías, en los teatros o en los escenarios de espectáculos. Allí hay deporte, pero no es el mismo que el de los estadios o las pistas atléticas. Allí hay ciencia, pero, para pesar de muchos, no es la misma de los laboratorios o las academias. Allí hay tecnología, pero incluso ella tiene sus particularidades (al punto que se habla del *software* educativo y de todo tipo de aplicaciones pedagógicas para el aula). Allí hay literatura y se leen cuentos, novelas y poesía, pero con un fin pedagógico—lo cual tampoco le gusta a muchos, si bien la mayoría de escritores reconocen que fue allí donde descubrieron el mundo de las letras. Podemos ir más allá: muchos de estos saberes no tuvieron su correlato en la vida social antes de que aparecieran en la escuela.

Quién enseña: el papel del maestro

Las actuales políticas educativas recogen un consenso social que, paradójicamente, incluye empresarios, sindicatos e intelectuales: el papel del maestro es determinante en la calidad de la educación, *i.e.*, lo que hace pertinente la escuela (para considerarla de calidad) depende la manera en que el maestro enseñe. La cara negativa de esto es que también aumenta la presión de todos los sectores sobre el maestro para res-

ponder preguntas que no dependen solo de él, sino también del Estado, la familia y la sociedad.

Pero ¿quiénes son los maestros? ¿Están preparados para enfrentar estas preguntas o, por lo menos, para formularse las? ¿Saben qué es lo que está en sus manos? ¿Saben con quién comparten la responsabilidad de responder estas preguntas? ¿Se asumen como sujetos capaces de preguntarse e intervenir en las problemáticas o como parte del problema que otros deben resolver? A la sociedad, al Estado y a los empresarios habría que preguntarles lo siguiente: ¿la actualidad de la pregunta por los maestros supone hacerlos parte de la solución o del problema?

Por lo general, se considera que los maestros son funcionarios idóneos, formados para el ejercicio de una profesión, con capacidades para producir intelectualmente y capaces de interactuar en el mundo académico con propiedad. Su papel es el de ser mediadores entre el conocimiento científico, los valores sociales, y los saberes y valores escolares. Para ello, se supone que deben poseer habilidades didácticas, las cuales los hacen necesarios; no cualquier persona, por docta que sea, podría desempeñarse como maestro si no las posee.

Dos posturas diferentes se debaten en torno a este interrogante: los que consideran la docencia como un oficio y los que la consideran una profesión. Los primeros suponen que los maestros no pertenecen al campo intelectual de la educación. Los segundos suponen que los maestros pertenecen al campo de las didácticas específicas, al campo conceptual de la pedagogía o al campo del saber pedagógico. El carácter de oficio lo defenderían quienes sostienen que se trata de una habilidad que puede ser

innata o adquirida, pero que no supone una capacidad especial para producir conocimiento o dar cuenta teórica de su quehacer práctico. En ese caso, lo importante es que el maestro haga bien su trabajo y que produzca los resultados esperados. Por lo general, dichos resultados son visibles en las pruebas censales que se les hacen a los estudiantes.

Ahora bien, si se aceptara de manera generalizada que el maestro es un profesional, quedaría por discutir qué tipo de teoría tendría que producir para demostrar que sabe lo que hace. En todo caso, no cualquier profesional puede ser docente; se necesitaría una carrera completa para poder dominar este amplio campo del conocimiento, que, siendo sintéticos, podríamos llamar *pedagogía*.

Quienes proponen que la pedagogía debe ser el saber fundante de la profesión del maestro también reivindican el carácter intelectual de este último y el estatuto teórico de la primera (Zuluaga y Echeverri, 1990). Se coincide en la defensa del maestro como un profesional y, por tanto, en su papel como político y como trabajador de la cultura. En dicha condición, el maestro debe tener un margen importante de autonomía para decidir sobre lo que se hace o no en la escuela. Es un asunto político, pero también epistemológico, pues se deriva de allí una pregunta por la pedagogía como saber, disciplina o ciencia.

Reconociendo que la educación desbordó la escuela, se plantea hoy que la discusión sobre el estatuto epistemológico de la pedagogía no tendría sentido, y que más bien habría que hablar de un campo conceptual de la pedagogía, donde ella habita en todas sus formas (Echeverri, 1993; Lenzen, 1988; Zuluaga 1993; Díaz, 1994). El maestro seguiría teniendo allí un lugar privilegiado en tanto puede entrar al campo a dialogar, a

interrogar y a discutir con quienes, desde otros escenarios diferentes a la escuela, plantean desafíos importantes a la pedagogía, *i.e.*, a las formas en que se constituyen hoy las subjetividades contemporáneas, incluyendo la publicidad. El maestro seguiría siendo entendido como un sujeto de saber, como portador de un saber resultado de su experiencia, de su práctica y, por supuesto, de su formación intelectual y teórica, lo cual lo autoriza para dialogar con otros actores que, aunque no sean investigadores propiamente dichos, están transformando las prácticas de subjetivación que antes estaban casi exclusivamente asignadas a la escuela. Dado que los modos de ser del conocimiento se diversificaron y la discusión ya no gira en torno a la cientificidad del conocimiento, el maestro puede hablar desde otros códigos legitimados por su propia comunidad de saber (Álvarez, 2014).

La tendencia que sería interesante promover es la de muchos maestros que trabajan en redes. Este concepto es muy sugerente e insinúa una manera de intercambio intelectual y práctico muy horizontal y complejo que, a pesar de que reconoce la dispersión y la diversidad, no se asocia con el caos. Las redes han sido de muchos tipos, muchas de ellas efímeras, otras más estables. Lo cierto es que son una práctica de trabajo asociado que se ha generalizado entre el magisterio. Son formas de decir, de nombrar, concebir, hacer y ser que se van reconociendo en los encuentros de pares y que proliferan a través de mecanismos más o menos formales, más o menos institucionales, más o menos oficiales. Por lo general, las redes se rigen por una dinámica más informal y menos normativa.

Si al maestro se le niega definitivamente la posibilidad—que se ha ganado en Colombia—de producir conoci-

miento a través de la investigación, si se sigue considerando que es un simple mediador de los saberes de otros, entonces estaremos perdiendo la oportunidad de que la escuela sea un lugar donde se reconozca y potencie la riqueza cultural que nuestros niños y jóvenes portan junto con sus comunidades. Entonces, tal vez la *cultura light* terminará homogenizando nuestros modos de ser en estos tiempos globalizados.

La escuela debe recomponerse, sin duda, y lo está haciendo, pero el asunto es ¿en qué dirección? y, sobre todo, ¿quién conduce ese proceso? Si no es con el maestro, entonces ¿qué rol le queda? Si el maestro no puede incidir en este proceso, efectivamente estaremos asistiendo a su ocaso definitivo. Para pensar de otra manera menos autoritaria y menos simplista la respuesta que la escuela debe darle a nuestros tiempos, se necesita un maestro profesional formado en instituciones sólidas. El Instituto Pedagógico Nacional (IPN) tiene una oportunidad única para enfrentar estos desafíos de la mano de la Universidad Pedagógica Nacional, la institución más sólida en materia de formación de maestros que existe en el país, máxime si le reconocemos al IPN lo que históricamente le ha aportado a la misma universidad.

Cómo enseñamos: las estrategias didácticas

La perspectiva crítica

Desde la tradición anglosajona de las teorías críticas del currículo se ha venido planteando la necesidad de examinar las condiciones en las que se define lo que debe enseñarse en la escuela. La selección del conocimiento que se enseña en la escuela está sometida a un régimen

que desborda los intereses puramente académicos o los criterios de validación que pudieran operar al interior de una ciencia o de cualquier área del conocimiento (Berstein, 1996). Hace ya un buen tiempo que la historia social de la ciencia reveló una sociología del conocimiento (e.g., Mannheim, Bachelard, Canhilgem, Foucault, Serres) que devela los intereses (marxismo, Frankfurt) o las reglas de producción del saber (sociolingüísticas, estructuralismo, arqueología), lo cual no sigue una lógica racional independiente de los procesos sociales o de las relaciones inherentes a la cultura y al lenguaje. Hay una relación clara entre la producción de la verdad y los contextos en los que se produce.

También se han difundido tesis acerca del papel de la escuela en la reproducción de la cultura: en un sentido iluminista y civilizatorio, como agente de progreso; e incluso, desde la tradición marxista, como aparato de reproducción de las clases sociales que legitiman el capitalismo. En las teorías más elaboradas al respecto se ha diferenciado el currículo explícito del oculto, y se ha estudiado cada uno de ellos en profundidad. Sea cual sea la teoría en torno a la función de la escuela, lo cierto es que los contenidos de enseñanza (el currículo explícito) son el factor más relevante a tener en cuenta para establecer su papel en la formación de los niños y jóvenes que pasan por ella. Para responder esta pregunta, podríamos realizar diferentes tipos de investigaciones: de evaluación de impacto, desde la psicología cognitiva, de las teorías del aprendizaje, de los postulados de la evaluación, de la evaluación y la medición, pasando también por los tests, las encuestas o incluso los estudios de imaginarios. Todos estos acercamientos podrían ser considerados propios del campo pedagógico.

No obstante, hay un tipo de pregunta que es menos común y resulta muy potente para aportar desde la pedagogía a las teorías sobre la cultura, la ideología o el saber. Si partimos de la tesis de que la escuela es una institución social, y que como tal tiene una dinámica propia, hay que mirar cuáles son las reglas de producción del discurso en su interior. En el trasfondo de este planteamiento también está el supuesto de un estatuto propio para la producción de saber pedagógico. Allí, el concepto de didáctica cobra relevancia para el saber pedagógico.

Didáctica general: de la metódica al cognitismo

Aunque no exista en el país una tradición didáctica propia, valdría la pena preguntarse por la relación entre la enseñanza de saberes, la educación en ciencias, la historia de los saberes escolares y la didáctica de corte tanto germánico como francófono (Klafki, 1990).

En primer lugar, habría que reconocer la tradición germánica de una didáctica general y unas didácticas específicas, así como su relación y particularidades con la pedagogía y la metódica. También es pertinente reconocer, en el campo pedagógico, las contribuciones de los trabajos desarrollados desde el constructivismo para establecer un campo de investigaciones y desarrollos metodológicos sobre la enseñanza y el aprendizaje. Finalmente, es preciso explorar la tradición francófona de la didáctica, entendida desde los conceptos de *transposición didáctica* y *contrato didáctico*.

Didácticas específicas

Las que ponen el énfasis en las disciplinas

Siguiendo la tradición más convencional de la didáctica (i.e., la pedagogía en Francia), las investigaciones más generalizadas—y que siempre serán fundamentales para la pedagogía—son las que se centran en la pregunta por el cómo de la enseñanza. Ahora bien, los académicos, y en general los científicos que se han acercado al mundo de la escuela, la pedagogía y la enseñanza, han reclamado una didáctica específica, por lo que se han ocupado de mostrar, desde la historia de su disciplina o desde su epistemología, qué es aquello que es enseñable y cuál es la mejor manera de enseñarlo sin violentar las estructuras cognitivas (edumatemática, enseñanza de las ciencias, didáctica de las ciencias sociales). Este tipo de trabajos son los más generalizados en nuestros programas de formación de maestros, pero a veces tienden a simplificarse de manera ingenua, pues no se reconocen los debates epistemológicos en cada caso y se asume la didáctica como un ejercicio relativamente esquemático que cae en lo instrumental. La potencia de esta línea de investigación está dada por la capacidad de complejizar los saberes didácticos a partir de las discusiones teóricas que habitan las disciplinas y los discursos científicos contemporáneos, incluyendo aquellos que cuestionan la validez de la ciencia como modo legítimo de llegar a la verdad. Si se quiere trabajar con rigor el campo de las didácticas específicas, esto supone acercar a los futuros maestros a los debates más profundos entre los enfoques positivistas, hermenéuticos, estructuralistas y posestructuralistas.

La transposición didáctica

En esa misma dirección, pero con un carácter menos interactivo, se han generalizado en el país estudios basados en las tesis de la transposición didáctica (Chevalard, 1991). El trabajo pionero de Chevalard sobre la manera en que las aulas transforman los contenidos de las matemáticas para hacerlos accesibles para las diferentes edades de los estudiantes ha inspirado muchas investigaciones que hacen lo propio con otras disciplinas.

El pensamiento del profesor

Una tendencia relativamente reciente en las aproximaciones didácticas es la que explora la manera en que los profesores de educación básica enseñan los conocimientos de sus disciplinas específicas. Esta aproximación ha revelado un proceso de apropiación de los contenidos que comienza con su selección y sigue con las versiones adecuadas o adaptadas al aula según criterios susceptibles de documentar. Muchos de estos trabajos parten de la observación etnográfica en el aula y, desde allí, hacen comparaciones minuciosas con los contenidos matriciales orientados a organizar los programas de enseñanza. Esta línea de trabajo no pretende invalidar lo que los profesores de básica y media enseñan; al contrario, busca una epistemología que le sería propia a esos contenidos, pues supuestamente cumplen con requisitos propios de las formalidades científicas: un objeto, manejo de hipótesis, análisis de variables, etc.

temas abordados, proyectando su relevancia para el futuro de la educación. Esta revista expresa el compromiso del IDEP con los desafíos que hoy enfrenta la escuela y con la forma en que han ido proliferando dispositivos pedagógicos en la ciudad, los cuales conviene interrogar y pensar para tener mejores y oportunas respuestas a todo lo que hoy se plantea como estrategia de gobernanza, ciudadanía y convivencia.

Para cerrar

Reafirmamos el compromiso de la revista *Educación y Ciudad* con la promoción del debate y la investigación en los

Referencias

- Álvarez, A. (2014). La historia de los saberes escolares: nuevas miradas a la historia de la educación en América Latina. En N. Arata y M. Southwell (Comps.), *Ideas en la educación latinoamericana. Un balance historiográfico* (pp. 163-180). UNIPE.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Ediciones Morata.
- Díaz, M. (1994). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Universidad del Valle.
- Echeverri, A. (1993). El lugar de la pedagogía dentro de las ciencias de la educación. En Facultad de Educación de Antioquia (Ed.), *Seminario Profesoral* (pp. 83-119). Facultad de Educación de Antioquia.
- Henao, O. (1993). El aula escolar del futuro. *Revista Educación y Pedagogía*, 4(8-9), 87-95.
- Klafki, W. (1990). La importancia de las teorías clásicas de la educación para una concepción de la educación general hoy. *Revista Educación*, 36, 40-60.
- Landon, B. (1997). William Heard Kilpatrick (1871-1965). Perspectivas: *Revista Trimestral de Educación Comparada*, 27(3), 503-521. <https://doi.org/10.1007/BF02736644>
- Lenzen, D. (1988). Mito, metáfora y simulación: perspectivas de pedagogía sistemática en la postmodernidad. *Revista de Educación*, 38, 73-95.
- Lyotard, J. F. (1987). *La condición posmoderna*. Cátedra.
- Masschelein, J., y Simons, M. (2014). *Defensa de la escuela*. Miño y Dávila.
- Zuluaga, O., y Echeverri, A. (1990). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. En M. Díaz y J. Muñoz (Comps.), *Pedagogía, discurso y poder* (pp. 73-110). Corpodic.
- Zuluaga, O. (1993). La investigación histórica en la pedagogía y en la didáctica. En Facultad de Educación (Ed.), *Seminario profesoral. Objeto y método de la pedagogía* (p. 119). Universidad de Antioquia.

Citar cómo:

Álvarez Gallego, A. (2026). Los debates pedagógicos contemporáneos. *Educación y Ciudad*, (50), e3660. <https://doi.org/10.36737/01230425.3660>

