

**LA RELACIÓN PEDAGÓGICA COMO POSIBILIDAD ONTOLÓGICA. UNA  
MIRADA DESDE EL ENFOQUE TERAPÉUTICO DE LA ENSEÑANZA EN LA  
PEDAGOGÍA DIALOGANTE**

**DANIEL ACOSTA DURAN**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA  
ESCUELA DE TEOLOGÍA FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA  
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS  
MEDELLÍN  
2022**

**LA RELACIÓN PEDAGÓGICA COMO POSIBILIDAD ONTOLÓGICA. UNA  
MIRADA DESDE EL ENFOQUE TERAPÉUTICO DE LA ENSEÑANZA EN LA  
PEDAGOGÍA DIALOGANTE**

**DANIEL ACOSTA DURAN**

**Trabajo para optar al título de Licenciado en Filosofía y letras**

**Asesor:  
Mauricio Calle Zapata  
Mag. En Filosofía**

**UNIVERSIDAD PONTIFICIA BOLIVARIANA  
ESCUELA DE TEOLOGÍA FILOSOFÍA Y HUMANIDADES  
FACULTAD DE FILOSOFÍA  
LICENCIATURA EN FILOSOFÍA Y LETRAS  
MEDELLÍN**

**2022**

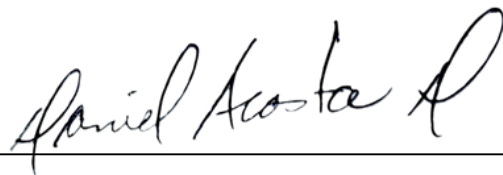
**1 de diciembre, 2022**

**Daniel Acosta Duran**

“Declaro que este trabajo de grado no ha sido presentado con anterioridad para optar a un título, ya sea en igual forma o con variaciones, en ésta o en cualquiera otra universidad”.

Art. 92, párrafo, Régimen Estudiantil de Formación Avanzada.

Firma del autor (es)



---

## **DEDICATORIA**

Dedico este trabajo de grado a todos aquellos docentes que en su labor pedagógica trascienden las barreras de un salón de clases para hacer de la educación un proceso de humanización. “La vocación ontológica del hombre es humanizarse”. Paulo Freire.

## **AGRADECIMIENTOS**

Agradezco a Dios por concederme la vida, las cualidades, la oportunidad y los medios para desarrollar mi humanidad. A mi familia en la persona de mi padre Luis Acosta (fallecido), mi madre María Durán y mi hermana Natalia Pérez por la educación brindada, los valores humanos y cristianos enseñados con ejemplos de vida. A la Inspectoría Salesiana de las Antillas y la Comunidad Salesiana del Posnoviciado Beato Felipe Rinaldi en la persona del P. Cesar Mejía, por el apoyo, por concederme los tiempos y los recursos para la realización de este trabajo de grado. A mis hermanos de tercer año, José Julián Pereira Franco y Elkin Medina quienes hemos compartido la vida y caminado juntos en este proceso de formación religiosa durante tres años, apoyándonos en los buenos y malos momentos. A mi asesor de trabajo de grado, Mauricio Zapata por creer en mí, por enriquecer mi proceso de formación académica y por su dedicación en la realización de este trabajo. Gracias infinitas a todos y cada uno de los que han contribuido en mi proceso de formación humana, cristiana y religiosa.

## CONTENIDO

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>11</b>
<b>CAPÍTULO I: DEL ACTO PEDAGÓGICO FORMAL HACIA EL ACTO PEDAGÓGICO HUMANIZANTE.....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 UNA HERMENÉUTICA DE LA EDUCACIÓN .....</b>	<b>15</b>
1.1.1 Nociones de educación .....	16
1.1.2 Una mirada crítica: la escuela y la educación.....	22
<b>1.2 FUNDAMENTO DEL ACTO PEDAGÓGICO .....</b>	<b>28</b>
1.2.1 Niveles y dimensiones del proceso pedagógico .....	28
1.2.2 Proceso de enseñanza en el acto pedagógico.....	31
<b>1.3 PROPUESTA DE FENSTERMACHER Y SOLTIS .....</b>	<b>33</b>
1.3.1 Enfoque ejecutivo .....	34
1.3.2 Enfoque del terapeuta.....	36
1.3.3 Enfoque del liberador .....	39
<b>CAPÍTULO II: HACIA UNA RELACIÓN PEDAGÓGICA COMO POSIBILIDAD ONTOLÓGICA.....</b>	<b>45</b>
<b>2.1 MODELO PEDAGÓGICO HETEROESTRUCTURANTE .....</b>	<b>46</b>
<b>2.2 MODELO PEDAGÓGICO AUTOESTRUCTURANTE.....</b>	<b>49</b>
<b>2.3 MODELO PEDAGÓGICO DIALOGANTE.....</b>	<b>55</b>
2.3.1 El propósito de la educación en la pedagogía dialogante.....	56
2.3.2 Los contenidos en la pedagogía dialogante .....	58
2.3.3 Las estrategias metodológicas en la pedagogía dialogante .....	59
2.3.4 La evaluación en la pedagogía dialogante.....	62
<b>2.4 CONTRASTE ENTRE EL ENFOQUE TERAPÉUTICO DE LA ENSEÑANZA Y LA PEDAGOGÍA DIALOGANTE: UNA RELACIÓN PEDAGÓGICA COMO POSIBILIDAD ONTOLÓGICA .....</b>	<b>66</b>

<b>CAPÍTULO III: PROPUESTAS DE DESARROLLO DE UNA RELACIÓN PEDAGÓGICA ONTOLÓGICA: ¿HACIA UN POSIBLE MODELO PEDAGÓGICO?</b> .....	<b>71</b>
<b>3.1 RELACIÓN PEDAGÓGICA ONTOLÓGICA EN LA ESCUELA</b> .....	<b>72</b>
3.1.1 Pedagogía del patio .....	72
3.1.2 Relación pedagógica ontológica en el currículo .....	76
3.1.2.1 Proyecto Aprendizaje – Servicio.....	76
3.1.2.2 Caso hipotético ApS .....	85
3.1.3 Relación pedagógica ontológica en el aula de clase .....	87
<b>CONCLUSIÓN</b> .....	<b>91</b>
<b>BIBLIOGRAFÍA</b> .....	<b>96</b>

## LISTA DE TABLAS

<b>Tabla 1</b> - Características principales de Enfoques de la Enseñanza.....	42
<b>Tabla 2</b> - Escala de valores para autoevaluación y coevaluación .....	63
<b>Tabla 3</b> - Cuadro comparativo: Enfoque terapéutico - Pedagogía dialogante .....	68
<b>Tabla 4</b> - Esquema para necesidades sociales .....	79
<b>Tabla 5</b> - Esquema: Servicios y Acciones.....	81
<b>Tabla 6</b> - Planificación Sencilla Proyecto ApS .....	83
<b>Tabla 7</b> - Planificación Sistemática Proyecto ApS .....	84
<b>Tabla 8</b> - Desarrollo Planificación Sistemática ApS .....	85



## **LISTA DE FIGURAS**

<b>Figura 1</b> - Modelos Pedagógicos: heteroestructurantes y autoestructurantes .....	54
<b>Figura 2</b> - Esquema Modelos Pedagógicos Julián De Zubiría.....	65

## RESUMEN

Resulta imposible pensar el acto educativo sin la intervención de una relación pedagógica que medie este proceso. En ese sentido, el presente proyecto se enfoca en desarrollar una reflexión sobre el tipo de relación que debe permear el acto educativo, la cual apunta a que el fin último de la educación se orienta hacia el desarrollo del ser humano antes que hacer una apuesta explícita por el saber, sin ir en detrimento de este. En consecuencia, proponemos la *relación pedagógica ontológica* como garante de este proceso de humanización a través de la educación. Para ello, se aborda el enfoque terapéutico de la enseñanza propuesto por los profesores Gary Fenstermacher y Jonas Soltis y la pedagogía dialogante planteada por Julián de Zubiría. El contraste de ambos planteamientos permite rescatar unos elementos que apuntan al desarrollo de las dimensiones del ser humano: cognitiva, valorativa y praxiológica. En adición, se proponen estrategias de aprendizaje que permiten llevar a cabo una relación pedagógica ontológica en el ámbito escolar: en el patio, en el currículo y en el salón de clases, sustentado en la pedagogía salesiana y el proyecto aprendizaje – servicio.

**PALABRAS CLAVE:** Relación pedagógica ontológica, enfoque terapéutico de la enseñanza, pedagogía dialogante, humanización.

## INTRODUCCIÓN

En su definición tradicional, se ha considerado que la educación apunta a un conjunto de conocimientos, órdenes y métodos con los que se ayuda a un individuo al desarrollo y mejora de sus facultades intelectuales, físicas y morales. Hasta nuestros días se sostiene dicha definición. De hecho, esta perspectiva sigue sosteniéndose, en algunos casos, en la idea según la cual el aprendizaje sólo puede darse a partir de unos contenidos preestablecidos en un currículo, dejando en el olvido aspectos que corresponden al ser del estudiante. Por tal motivo, es que aún en algunos sistemas educativos se hace una apuesta explícita por lo epistemológico, relegando a un segundo plano las demás dimensiones del ser humano, por ejemplo, la afectiva, la social, la espiritual, entre otras.

De este modo, si asumimos que la educación pasa por una relación pedagógica y que es imposible pensar el desarrollo del ser humano sin esta relación, podemos establecer que una de las posibles causas de la problemática antes planteada, aparece cuando en la mayoría de los casos esta relación maestro-estudiante se queda enmarcada en el espacio físico del salón de clases y, en últimas, a lo meramente educativo que sucede dentro de la institución educativa. En ese sentido, sería reducir la vida del estudiante al contexto educativo, siendo necesario resaltar que el estudiante no llega solo a un salón de clases, le acompaña un contexto social, familiar, económico muy diverso que lo caracteriza.

Por otra parte, si pensamos en otra causa, es que el modelo pedagógico tradicional aún continúa enmarcado en prácticas educativas que reducen una relación de verticalidad entre el docente y el estudiante. A esto se añade, que la educación generalmente está basada en la transmisión de contenidos para el cumplimiento de un currículo y unas pruebas del Estado, lo que provoca que en muchas ocasiones lo importante sea el saber que se enseña y no la persona que aprende. Adicionalmente a esto, hoy aparece dentro de los procesos educativos un afán competitivo enfocado en el respaldo de la producción y el capitalismo, llevando que los estudiantes se empeñen en aprender solo para ejercer un oficio remunerado

para vivir y consumir. En ese sentido, algunos sistemas educativos, incluso los de nuestro contexto colombiano, apuestan por determinar profesiones que garanticen el sostenimiento de sistemas competitivos a todo nivel y dejar por fuera aquellas profesiones que pueden potenciar por vocación los deseos del sujeto de aprendizaje.

Por estas razones y otras que puedan aparecer en esta dirección, surge la inquietud *¿desde qué perspectiva puede el maestro de hoy plantearse una reflexión que permita, desde su quehacer educativo, implementar una relación pedagógica que beneficie el desarrollo de la persona del estudiante antes de hacer una apuesta explícita por el saber?* De cara a esta problemática educativa, con la presente investigación queremos proponer, desde una perspectiva más cercana a nuestros contextos de educación inclusiva, que el tipo de relación pedagógica que debe orientar los procesos de aprendizaje y enseñanza en las escuelas debe ser de corte ontológico, es decir, al ser del sujeto de aprendizaje, en aras de perseguir el fin último de la educación: el desarrollo integral de un ser humano que busca darse su lugar en el mundo.

Por lo tanto, y para alcanzar dicha meta, se pretende demostrar que, en el modelo de la Pedagogía Dialogante, propuesto por Julián de Zubiría y en el Enfoque Terapéutico de la Enseñanza planteado por los profesores Gary Fenstermacher y Jonas Soltis, se encuentran los elementos necesarios que permiten establecer dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, una relación pedagógica ontológica que potencie el ser del sujeto del aprendizaje en relación con el sujeto de la enseñanza y viceversa. En consecuencia, con esta investigación pretendemos proponer una reflexión sobre la relación pedagógica como posibilidad ontológica, tomando como fundamento la filosofía (ontología) apoyándonos en el enfoque terapéutico de la enseñanza y en la pedagogía dialogante en aras de plantear herramientas pedagógicas que permitan potenciar el acto educativo como una construcción y desarrollo del ser del sujeto que aprende.

Para ello, este trabajo estará distribuido en tres momentos importantes. En el capítulo I nos proponemos analizar la propuesta de Gary Fenstermacher y Jonas Soltis con respecto al enfoque terapéutico de la enseñanza, para extraer los elementos que permiten llevar a cabo una relación pedagógica de carácter ontológico. Antes de dicho análisis, el lector realizará un recorrido histórico-crítico sobre la finalidad de la educación. Allí, tendrá un acercamiento

a las concepciones de la educación, los modos en que se ha interpretado esta, conocerá los fundamentos del acto pedagógico y cómo se ha comprendido el proceso de enseñanza dentro de este acto. Para los fines de esta investigación, el proceso de enseñanza y su comprensión serán de gran importancia, ya que es a través de esta que se promueve el desarrollo del ser humano en sus distintas dimensiones.

El capítulo II estará enfocado en indagar sobre los elementos constitutivos del modelo pedagógico dialogante en Julián De Zubiria, con la finalidad de comprender los aspectos que favorecen el desarrollo de una relación pedagógica ontológica. En este capítulo, el lector conocerá la clasificación de los modelos pedagógicos existentes según Julián De Zubiría: Heteroestructurante, aquí se contempla el modelo tradicional y Autoestructurante, aquí se contempla la escuela nueva y el constructivismo. Por consiguiente, la propuesta de Zubiría sobre la Pedagogía Dialogante es el resultado del vínculo dialéctico de los dos modelos anteriores que se le conoce como Interestructurante.

En este capítulo también se realizará un contraste entre el Enfoque Terapéutico de la Enseñanza y la Pedagogía Dialogante en aras de evidenciar los puntos comunes y los disimiles, lo cual servirá para plantear los elementos favorables para el desarrollo de una relación pedagógica ontológica. Hasta este punto, el lector contará con una base teórica-reflexiva que le permitirá pensar su quehacer pedagógico y si este ha apuntado hacia el desarrollo del ser humano.

Por otra parte, en el capítulo III, apelando a una aplicación cercana a nuestros contextos educativos, nos proponemos plantear herramientas y estrategias pedagógicas que permitan implementar una relación pedagógica ontológica como base para alcanzar el fin fundamental del acto educativo, el desarrollo integral del ser del sujeto que aprende, basado en los elementos que arrojan el enfoque terapéutico de la enseñanza y el modelo pedagógico dialogante. En este capítulo, el lector comprenderá que el acto educativo no se reduce a las paredes de un salón de clases, sino que lo trasciende en beneficio de una formación humanista.

De hecho, en este capítulo el lector encontrará propuestas de cómo llevar cabo una relación pedagógica ontológica en tres momentos distintos dentro del ambiente escolar: en el patio, en el currículo y en el salón de clases. En caso del patio, nos apoyamos en la pedagogía

salesiana, la cual plantea que este es el lugar educativo por excelencia debido a que el estudiante se presenta tal cual es. Por lo tanto, allí será necesario el acompañamiento, asistencia y presencia activa del docente para conocer y compartir en el “descanso” con sus estudiantes. Desde esta perspectiva el patio es un lugar privilegiado para el encuentro ontológico de un “yo” con un “tú”.

En el caso del currículo, el lector encontrará una herramienta para promover el desarrollo de las dimensiones del ser humano. Se trata del *Aprendizaje-Servicio*. Desde esta perspectiva se busca potenciar un ser humano capaz de comprender el contexto e intervenir de manera positiva. Y, por último, en el caso del salón de clases, le lector comprenderá la importancia del reconocimiento del otro, la empatía, el diálogo, elementos constitutivos de un enfoque terapéutico y de la pedagogía dialogante en ese momento de encuentro entre maestro y estudiante.

En suma, es desde esta perspectiva, en especial dentro del aula, en la que el docente puede dirigir su práctica pedagógica en aras de desarrollar un currículo que aporte no solo al aspecto epistemológico de la educación, sino que tienda a un aspecto humanista como una práctica transformadora y constructora de la personalidad del estudiante. Este estilo no solo favorece a este último, sino también al docente que lo implementa. El acto educativo se convierte así en un encuentro ontológico enriquecedor entre dos sujetos que se dan su lugar en el mundo: el docente y el estudiante.

## **CAPÍTULO I: DEL ACTO PEDAGÓGICO FORMAL HACIA EL ACTO PEDAGÓGICO HUMANIZANTE**

Una buena parte de la tradición ha ubicado a la pedagogía como medio y fin en sí misma del saber y del conocimiento al que es susceptible el ser humano para su desarrollo individual y social. En ese sentido, reconociendo que la pedagogía y con ella la educación han cumplido un rol fundamental en la formación del sujeto, es menester acercarse a las perspectivas desde las cuales se ha interpretado la educación, en aras de indagar cómo esta ha aportado al desarrollo humano. Por lo tanto, en esta investigación nos acercaremos a la pregunta sobre qué es la educación, qué fines se buscan allí y, sobre todo, cuál es la mejor manera de educarse y es allí cuando aparece la pregunta por la enseñanza.

En consecuencia, proponemos en los renglones siguientes pensar inicialmente desde qué posturas se ha comprendido la educación y, por tanto, su finalidad en la construcción de la persona. Por ello, para alcanzar dicho propósito, se planteará la reflexión sobre el sentido del acto pedagógico y si este apunta hacia una relación pedagógica humanista con el estudiante. Seguidamente, abordaremos la pregunta por la enseñanza y su posible estructura dentro del ámbito educativo. Con ambos momentos, el de la educación y la enseñanza, se espera que desde su cooptenencia podamos comprender que resultará imposible pensar el acto pedagógico como un acto humanizante sin la reflexión y la caracterización de los elementos fundamentales que componen estos dos fenómenos.

### **1.1 UNA HERMENÉUTICA DE LA EDUCACIÓN**

Una hermenéutica en este trabajo refiere simplemente el poner en diálogo lo dicho por la tradición y lo que deseamos defender alrededor de esta propuesta investigativa y de reflexión. Dicho de otra manera, como en todo diálogo seguramente aparecen malentendidos

con este ejercicio de comprensión histórica y actualizada buscamos aclarar conceptualmente el sentido de la educación, su evidencia en la práctica, cómo y de qué manera podemos llegar a considerar desde estrategias pedagógicas que sirvan a una mirada humanística o terapeuta de la enseñanza.

### 1.1.1 Nociones de educación

Antes de adentrarnos en el análisis sobre los modos en que se ha interpretado y comprendido la educación, nos acercaremos al origen de la palabra, su raíz etimológica. Según Ricardo Nassif, la palabra educación proviene de dos verbos latinos: *Educare* y *Educere*. La primera hace referencia a criar, nutrir, alimentar, es decir a un acrecentamiento desde afuera. La segunda palabra hace referencia a sacar, llevar, conducir desde dentro hacia afuera, es decir a un crecimiento.<sup>1</sup>

Desde esta perspectiva se encuentran dos visiones de la educación. En el primer caso, *Educare*, hace referencia a un proceso externo y este se puede comprender como la influencia que ejerce un educador o el medio externo sobre el educando y, en el segundo caso, se comprende como un proceso interno, en donde la persona aprehende y “saca afuera” aquel conocimiento o actitud de la que se apropia. En ese sentido, desde su etimología, la educación apunta hacia un doble proceso: externo e interno, en donde el complemento de ambos es necesario para el desarrollo de la persona.

Otras perspectivas del concepto de educación las ofrece el diccionario de la Real Academia Española, las cuales presenta desde cuatro enfoques distintos. Tales enfoques han sido objeto de análisis por parte de maestros y maestras de la Universidad de Granada, España.

---

<sup>1</sup> Lisardo Doval Salgado, "Acercamiento etimológico al término educación", *Revista Española de Pedagogía*, 37, n.º 146 (1979): 115-21.



- **“Acción y efecto de educar”<sup>2</sup>**: con respecto a esto, Gervilla, Soriano y Casares, plantean que “son dos caras distintas y necesarias de la misma realidad”.<sup>3</sup> Lo comprenden como una progresión en el que el efecto de educar es una consecuencia de la acción en sí misma.
- **“Crianza, enseñanza y doctrina que se da a los niños y a los jóvenes”<sup>4</sup>**: Gervilla, Soriano y Casares la conciben de manera más amplia. Para ellos la crianza complementa la procreación. Es la madre la que alimenta, cría y nutre a su hijo, tomado desde un sentido de supervivencia y crecimiento. La enseñanza hace referencia a la transmisión de conocimientos, por lo tanto, está relacionada con el saber. La doctrina entra en el campo de las creencias y de lo normativo, por lo que se relaciona con lo moral y lo ético. En síntesis, para estos autores, esta definición es limitada debido a que coloca la educación solamente en una etapa de la vida: niñez y juventud.<sup>5</sup>
- **“Instrucción por medio de la acción del docente”<sup>6</sup>**: para Gervilla, Soriano y Casares, esta definición “supone la intervención de otras personas para que alguien aprenda; pero no de cualquier persona, sino de un docente”.<sup>7</sup> De lo cual se sigue, que este docente es la persona cualificada para guiar dicho proceso de enseñanza y aprendizaje.
- **“Cortesía, urbanidad”<sup>8</sup>**: desde esta perspectiva, “la educación se nos presenta ahora como comportamiento personal individual, de acuerdo con normas socialmente pertinentes, sancionadas como tales por el grupo de referencia”.<sup>9</sup>

En ese sentido, Gervilla, Soriano y Casares, esbozan que en el intento de definir la educación se suele incurrir en errores debido a que la educación en sí misma es compleja: se

---

<sup>2</sup> Real Academia De La Lengua Española, *Diccionario De La Lengua Española*, 22 ed. (Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A., 2009), 864

<sup>3</sup> Enrique Gervilla Castillo, Andrés Soriano Díaz, y Pilar Casares García, *Teoría de la educación: educación infantil* (Madrid: Difusora Larousse - Ediciones Pirámide, 2022), 13 <https://elibro-net.consultaremota.upb.edu.co/es/lc/bibliotecaupb/titulos/115266>.

<sup>4</sup> Real Academia De La Lengua Española, *Diccionario De La Lengua Española*, 864

<sup>5</sup> Gervilla Castillo, Soriano Díaz, y Casares García, *Teoría de la educación: educación infantil*, 14

<sup>6</sup> Real Academia De La Lengua Española, *Diccionario De La Lengua Española*, 864

<sup>7</sup> Gervilla Castillo, Soriano Díaz, y Casares García, *Teoría de la educación: educación infantil*, 14

<sup>8</sup> Real Academia De La Lengua Española, *Diccionario De La Lengua Española*, 864

<sup>9</sup> Gervilla Castillo, Soriano Díaz, y Casares García, *Teoría de la educación: educación infantil*, 14

incluyen o se excluyen elementos que desvirtúan el sentido de esta. De hecho, en su texto sobre *Teoría de la educación*, traen a colación el análisis del concepto de educación planteado por varios autores. Entre estos mencionan a René Hubert, quien plantea que: “la educación es el conjunto de las acciones e influencias ejercidas voluntariamente por un ser humano sobre otro, en principio por un adulto sobre un joven, y orientadas hacia un objetivo que consiste en la formación juvenil de disposiciones de toda índole, correspondientes a los fines para los que está destinado, una vez que llegue a su madurez”.<sup>10</sup>

De esta definición se destaca que en la educación se ejerce una influencia de una persona sobre otra, la cual tiene un objetivo o finalidad que conduce a un proceso de formación. Dentro de esta definición se percibe que la educación es un proceso humano, sin embargo, la misma debe ser humanizante. Es necesario resaltar que, en esta definición se percibe a un estudiante receptor y a un docente emisor, teniendo en consideración que, dentro del proceso educativo, no solamente se forma el estudiante, sino también el maestro.

Gervilla, Soriano y Casares también nos muestran otras definiciones de la educación, extraídas de sus notas características: perfeccionamiento, finalidad, humanidad, influencia, integridad, actividad, socialización, continuidad y autorrealización. Antes de mostrarnos tales definiciones nos explican en qué consiste cada una de estas características para la educación lo cual contribuye a una mayor comprensión de esta.

- **Perfeccionamiento:** “Educar supone mejorar, optimizar, llevar a la persona de una situación presente a otra situación distinta, futura e ideal de acuerdo con sus propias capacidades y con las peculiaridades sociohistórico-culturales”.<sup>11</sup> En ese sentido, la propuesta educativa busca “pulir” a la persona como se pule una piedra y se extrae el diamante. Se trata de humanizar al ser humano.
- **Finalidad:** Está muy ligada al perfeccionamiento. La finalidad requiere de elementos axiológicos y de una intención. “La intención debería ser compartida por educador y educando, lo que supone consenso, comprensión y/o aceptación de los fines y la búsqueda de los medios por parte de ambos”.<sup>12</sup>

---

<sup>10</sup> René Hubert, *Tratado de Pedagogía General*, (Buenos Aires: El Ateneo, 1980). Citado en Gervilla Castillo, Soriano Díaz, y Casares García, *Teoría de la educación: educación infantil*, 15

<sup>11</sup> Gervilla Castillo, Soriano Díaz, y Casares García, *Teoría de la educación: educación infantil*, 16

<sup>12</sup> Gervilla Castillo, Soriano Díaz, y Casares García, *Teoría de la educación*, 16

- **Humanidad:** “Se dirige a la totalidad del ser humano, pero sobre todo el rasgo humanidad se refiere a los aspectos intelectuales y volitivos, la racionalidad y la voluntad”.<sup>13</sup> Dentro de esta voluntad se comprende también lo afectivo y lo emocional, el cual es uno de los aspectos más importantes para tener en cuenta en el momento de llevar a cabo la labor educativa.
- **Influencia:** Hace referencia a aquella que ejerce el maestro sobre el educando con un sentido meramente educativo, sin embargo, los autores aclaran que “no toda influencia es educación”<sup>14</sup>, ya que se debe respetar la finalidad y el educando debe ser consciente del sentido de la intervención y del objetivo de esta. Cabe aclarar que esto no funciona en niños de edades pequeñas.
- **Integralidad:** “La educación debe afectar todas las dimensiones de la persona: física, intelectual, social, moral y afectiva.”<sup>15</sup> En ese sentido, se percibe que la educación actual otorga mayor peso al aspecto cognitivo, debido a que se evalúa el saber y no tanto el ser del estudiante.
- **Actividad:** En esta característica confluyen tanto la función del educador, como del educando. El educador por su lado “trata de influir sobre otros y favorecer en ellos procesos perfectivos sistematizados”.<sup>16</sup> El docente a través del currículo crea actividades y procesos que contribuyen a la formación del estudiante. El educando por su lado, “no sólo recibe informaciones, sino que las decodifica, las clasifica, establece relaciones con informaciones previas y las aplica,”<sup>17</sup> es decir, que asume, integra y desarrolla las experiencias de su proceso educativo.
- **Socialización:** “La educación es socialización”.<sup>18</sup> A través de la educación se transmite la cultura, las costumbres, el lenguaje, las normas, etc., lo que contribuye a mantener la identidad de un pueblo o una sociedad. En consecuencia, la educación

---

<sup>13</sup> Gervilla Castillo, Soriano Díaz, y Casares García, *Teoría de la educación*, 17

<sup>14</sup> Gervilla Castillo, Soriano Díaz, y Casares García, *Teoría de la educación*, 17

<sup>15</sup> Gervilla Castillo, Soriano Díaz, y Casares García, *Teoría de la educación*, 17

<sup>16</sup> Gervilla Castillo, Soriano Díaz, y Casares García, *Teoría de la educación*, 18

<sup>17</sup> Gervilla Castillo, Soriano Díaz, y Casares García, *Teoría de la educación: educación infantil*, 18

<sup>18</sup> Gervilla Castillo, Soriano Díaz, y Casares García, *Teoría de la educación*, 18

está impregnada del contexto político, económico y social de las personas y, por tanto, debe hablar de lo mismo para que cumpla su función de transformadora de este.

- **Continuidad:** La educación como proceso no se circunscribe a una etapa de la vida ni a un lugar en específico (escuela). La educación es continua, es cuestión de toda la vida, es decir, la educación en tanto que humanización es permanente.
- **Autorrealización:** Gervilla, Soriano y Casares, plantean que este aspecto se trata de cuando la persona alcanza su autonomía y se convierte en su propio educador. Este es el punto en donde la persona ha logrado sus objetivos personales y se propone otras metas más elevadas.

Por consiguiente, tomando en consideración las características anteriores, se nos presenta las siguientes acepciones sobre educación; por un lado, como un “proceso de optimización integral e intencional del hombre, orientado al logro de su autorrealización e inserción activa en la naturaleza, sociedad y cultura<sup>19</sup> y, por otro lado, como una “actividad humana intencional que persigue el perfeccionamiento integral de la persona de acuerdo con un marco axiológico de referencia.<sup>20</sup>

Según esta postura, se observa que la educación apunta hacia la potencialización de las cualidades de la persona en todas sus áreas, de una manera intencionada, con la finalidad de una autorrealización y el aporte que pueda realizarse a un contexto social. Es necesario resaltar que también existen otras perspectivas desde las cuales se ha reflexionado sobre el concepto de educación, estas son desde su definición nominal y desde su definición real, que implica en sí misma unos rasgos distintivos. Este es un análisis realizado por el profesor José Manuel Touriñán López en su artículo *Concepto de la educación y conocimiento de la educación*.

El profesor Touriñán López parte de la definición nominal o sinonímica y de la finalidad de las actividades educativas para llegar a una definición real, la cual contiene en sí misma una serie de elementos que envuelven todo el proceso educativo. En ese sentido

---

<sup>19</sup> Lorenzo García Aretio, *La educación, teorías y conceptos. Perspectiva integradora*, (Madrid: Paraninfo, 1989). Citando en Gervilla Castillo, Soriano Díaz, y Casares García, *Teoría de la educación*, 19

<sup>20</sup> Pilar Casares García, *Introducción a las Ciencias de la Educación*, (Granada: ICE, 1990), 45. Citado en Gervilla Castillo, Soriano Díaz, y Casares García, *Teoría de la educación*, 19

expresa que: “la educación se define atendiendo a rasgos de carácter que determinan el significado de la educación. Nada es educación si no cumple las condiciones de uso común, finalidad y los rasgos de carácter”.<sup>21</sup>

Según las condiciones de uso común, la educación responde a criterios de contenido, de forma, de uso formativo y equilibrio. De acuerdo con la finalidad de las actividades educativas, la misma persigue “que el educando adquiera conocimientos, actitudes y destrezas que lo capacitan desde cada actividad interna y externa para decidir y realizar sus proyectos dando respuestas a las exigencias que se le plantean en cada situación”.<sup>22</sup> Según los criterios de carácter, los cuales algunos se relacionan con las características mencionadas en párrafos anteriores, la educación responde a un sentido axiológico, personal, patrimonial, integral, gnoseológico y espiritual.

Para Touriñán la educación es un conjunto complejo, puesto que involucra no solamente la transmisión de conocimiento, es decir el aspecto gnoseológico, sino todo un proceso de selección de valores, de concienciación, de integración personal, de que cada individuo comprenda que en sí mismo encierra todo un patrimonio y que, a la vez, posee la capacidad no solo de asumir la cultura, sino de generar cultura. También plantea que lo pedagógico del acto educativo está en la triple vinculación del yo, con el otro y con lo otro. En síntesis, si se toman cada uno de estos elementos por separado, entonces no se estaría hablando de educación.

De esta forma, tomando en consideración distintos elementos que integran la educación, es posible tener nociones desde diferentes perspectivas sobre la concepción de esta. Hasta el momento se ha apuntado hacia un crecimiento integral de la persona con fines de aplicabilidad a un entorno en específico. También, es necesario resaltar que la educación comprende en sí misma una intencionalidad, unos criterios, unos valores, etc., por lo que, si se toman por separado, no todo proceso llega a ser educativo. Así las cosas, a través de la historia y sus diversos contextos sociales e ideológicos, se ha reflexionado y pensado sobre

---

<sup>21</sup> José Manuel Touriñán López, "El concepto de educación. Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación", *Revista Virtual Redipe* 12, n.º 6 (2017), 46 <http://dondestalaeducacion.com/>.

<sup>22</sup> Touriñán López, “El concepto de educación. Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación”, 26

la concepción, la finalidad, la intención y el aporte de la educación, por lo que en las líneas siguientes nos adentraremos a conocer un poco sobre las diversas concepciones de educación.

### **1.1.2 Una mirada crítica: la escuela y la educación**

En la antigua Grecia, la educación tenía la finalidad de construir un ideal de humanidad, por lo tanto, se buscaba el desarrollo de la persona del individuo, es decir, el cultivo íntegro del ser de cada ciudadano griego. Cada joven debía cultivar su cuerpo, su espíritu y su intelecto. Esto, en últimas permitía enriquecer la civilización, la cultura y, en sentido general, el desarrollo del país. En consecuencia, desde la concepción griega, la escuela era “el lugar donde los jóvenes recibían todo cuanto debían aprender para encontrar su lugar en la sociedad”.<sup>23</sup> Por lo tanto, la educación debía ser igualitaria, democrática, y a su vez, ofrecer tiempo libre, que permitiera la preparación de cada estudiante.

Cabe aclarar, que para los griegos el sentido de igualdad, de democracia y de tiempo libre significaba la creación de un espacio escolar en donde los jóvenes tenían la misma posibilidad de aprender y desarrollar sus potencialidades independientemente de sus orígenes. Este espacio de tiempo libre (escolar) ponía entre paréntesis las responsabilidades familiares, laborales y sociales que tenían los jóvenes. Una vez logrado esto, no existían dentro de la escuela, las clases sociales ni otros oficios que pudieran interrumpir dicho proceso de crecimiento. Por ello, es desde aquí desde donde creemos tiene lugar la mirada crítica a la educación que permiten subvertir esas formas que vienen implantándose como verdades únicas pero que sus fines son puramente coercitivos todo nivel.

En este sentido, los pedagogos críticos, de origen belga, Masschelein Jan y Simons Maarten, presentan que, en el transcurso de la historia, la escuela y, por tanto, la educación se desvinculó de su origen y se tornó en algo que debía ser mejorado. En ese sentido, la

---

<sup>23</sup> Jan Masschelein y Maarten Simons, *En defensa de la escuela: una cuestión pública* (Buenos Aires: Miño & Dávila editores, 2014), 10-11

educación solo era aprobada en la medida en que se ponía al servicio de unos estamentos sociales que salvaguardaban un orden social y político específicos que permitía el funcionamiento de unas jerarquías preestablecidas. Es decir, que las escuelas eran aceptadas en la medida en que contribuían a fines religiosos, políticos, económicos y sociales.

En consecuencia, a mediados del S.XX ya se planteaba la idea de que la escuela debía desaparecer o transformarse. Masschelein Jan y Simons Maarten en su texto *En defensa de la escuela*, muestran a Ivan Illich como uno de los desescolarizadores más radicales cuando plantea que “las raíces del mal subyacen a la propia educación escolar y que la escuela es culpable en su misma lógica institucional”.<sup>24</sup> Por consiguiente, los autores traen a colación una serie de ataques generados en contra de la escuela y la educación.

Entre estos se encuentran que la sociedad ya no necesita la escuela como institución para educarse; la escuela es inadaptable a la realidad, por lo tanto, aliena a la persona de su contexto social. La escuela es partidaria de consolidar el poder y la corrupción en el sentido de que promueve sutiles mecanismos de desigualdad social “la división de los alumnos en clases, el sistema de exámenes... el currículo escolar y los planteamientos educativos no son otra cosa que medios o herramientas para perpetuar el poder”.<sup>25</sup>

Otros ataques sugieren que la juventud se desmotiva de los estudios por la monotonía en el sistema escolar, siendo esto un obstáculo para la “pasión vital de los alumnos”, ya que aprender les resulta doloroso. En ese sentido los estudiantes buscan “sentirse bien en la escuela”. Otro aspecto para tomar en cuenta es que lo que se aprende en la escuela carece de eficacia y utilidad; por ejemplo, ¿para qué sirve la *fórmula general* de matemáticas en la vida cotidiana? Y, por último, la escuela es superflua ya que no es el único medio para adquirir competencias profesionales, con la era digital existen diversos medios para adquirir dichas competencias.

Bajo esta cortina de ataques, Masschelein y Simons presentan una serie de argumentos que defienden la educación escolar y pretenden reivindicarla en beneficio de la juventud. En ese sentido, estos autores recurren a la esencia de la escuela y se preguntan ¿qué es lo escolar? ¿Qué es lo que una escuela hace que sea una escuela? Con esto presentan

---

<sup>24</sup> Masschelein y Simons, *En defensa de la escuela: una cuestión pública*, 3

<sup>25</sup> Masschelein y Simons, *En defensa de la escuela*, 6

en su libro una denotada tergiversación de la esencia misma de la escuela y de la confusión que se ha generado en torno al sentido de la educación per se. En consecuencia, resaltan algunos elementos constitutivos de los fines de la escuela y de la educación.

En consonancia con lo anterior, Masschelein y Simons plantean que:

...la escuela surge como una concreta materialización y espacialización del tiempo que literalmente separa o saca a los alumnos del (desigual) orden social y económico (el orden de la familia, pero también el orden de la sociedad en su conjunto) y los lleva al lujo de un tiempo igualitario. Fue la escuela griega la que dio una forma concreta a ese tipo de tiempo. Y eso significa que esta -y no, por ejemplo, la transferencia de conocimiento o el desarrollo del talento- es la forma de tiempo libre gracias a la cual los alumnos pueden salir de su posición social.<sup>26</sup>

En ese sentido, se comprende que la primera finalidad de la escuela no fue la de transmitir el conocimiento, sino más bien, de ofrecer el espacio y el tiempo libre que le permita a la persona tomar distancia de su mundo y de su realidad. De esta forma todos los estudiantes tendrían la posibilidad de recrear un mundo distinto e igualitario dentro del ámbito escolar. Bajo esta concepción el tiempo libre no se refiere a un tiempo de ocio, sino más bien, que el “tiempo de descanso se transforma en tiempo productivo y se convierte en la materia prima de su propio sector económico”.<sup>27</sup>

Así las cosas, Masschelein y Simons proponen que el primer elemento de lo escolar es la suspensión, la cual se trata de sacar algo de su contexto de uso normal. En esta suspensión tanto la escuela como el docente les permiten a los jóvenes reflexionar sobre sí mismos, desvinculándose de su contexto. Es decir, de aquellas realidades de desigualdad y desventaja en la que los pone la sociedad para ofrecerles la posibilidad de orientarse hacia un futuro mejor. En este proceso de suspensión “los niños aparecen como estudiantes, los

---

<sup>26</sup> Masschelein y Simons, *En defensa de la escuela: una cuestión pública*, 12

<sup>27</sup> Masschelein y Simons, *En defensa de la escuela: una cuestión pública*, 12



adultos como profesores y los conocimientos y las destrezas socialmente importantes como materias escolares”.<sup>28</sup>

Un segundo aspecto de lo propiamente escolar es la profanación. Según Masschelein y Simons “lo profano es todo aquello, en ese sentido general (no religioso), que ha sido expropiado o, en otras palabras, algo que se ha tornado público”.<sup>29</sup> Es decir que, una vez lograda la suspensión, el conocimiento se hace público y de acceso para todos sin distinción. Un conocimiento hecho público en el ambiente escolar significa también que ha sido desvinculado de su uso común en la sociedad, y al cumplir con esta característica se convierte en objeto de estudio.

Las características anteriores (suspensión y profanación) abren el mundo propio de lo escolar que es distinto al mundo de la sociedad y sus necesidades inmediatas. En el mundo escolar, los conocimientos no están en función de su aplicabilidad en la sociedad, sino más bien que dichos conocimientos abren un mundo distinto: el mundo del saber, el cual es capaz de generar interés en el estudiante. De esta forma se libera el conocimiento de la instrumentalización a la que es sometido por la sociedad. En ese sentido, Masschelein y Simons plantean que la educación no está al servicio de una sociedad competitiva, por lo tanto, desdeñan un enfoque educativo por competencias en función de las necesidades de la sociedad.

Otro aspecto propio de lo escolar está en la figura del docente. Los autores presentan al “profesor amateur”, aquel que demuestra amor y pasión por su labor educativa. Si bien es necesario que el docente esté cualificado, sea competente y domine su área de conocimiento, para completar su perfil será más necesario aún, el amor mencionado anteriormente. Aquí el amor puede verse desde dos dimensiones: por la materia de estudio y por los estudiantes. En el primer caso el docente es capaz de inspirar y generar respeto, atención y devoción por el saber que enseña. A la vez su forma de enseñar indica que está presente en aquello que hace, en palabra de los autores “encarna la materia de estudio”. El profesor amateur demuestra su amor por los estudiantes a través de gestos sencillos y comunes diferenciándose de otros docentes.

---

<sup>28</sup> Masschelein y Simons, *En defensa de la escuela*, 15

<sup>29</sup> Masschelein y Simons, *En defensa de la escuela*, 18

Así mismo, otro elemento propio de lo escolar es la preparación. En este aspecto, Masschelein y Simons plantean que la escuela no es una cuestión de aprender sino de formación. El aprendizaje escolar no debe tener una funcionalidad directa en la sociedad, por lo tanto, la educación no debe perseguir que los estudiantes adquieran perfiles de competencia. Siguiendo a los autores, el fin último de la educación es la formación del estudiante. Dicha formación sucede a través de la preparación escolar, mediante el estudio y la práctica.

Con formación los autores se refieren a que los estudiantes deben acceder al “conocimiento por amor al conocimiento y a las destrezas por amor a las destrezas, sin una orientación específica y sin un destino señalado”<sup>30</sup> Así las cosas, “la formación es, precisamente un acontecimiento abierto de pura preparación, es decir, de una preparación sin ningún propósito predeterminado”<sup>31</sup>, buscando así “alcanzar la madurez bien educada”.<sup>32</sup> En la escuela los estudios y ejercicios de lecto-escritura, matemáticas, historia, geografía, etc., ayudan a “ponerse en forma” y a construir la madurez planteada anteriormente.

De lo anterior se desprende la pregunta por la pedagogía, ¿cuál es el sentido pedagógico de la escuela? Según Masschelein y Simons, “la pedagogía consiste en hacer del tiempo libre una realidad”.<sup>33</sup> Es en ese tiempo libre, tal como se ha denominado hasta el momento, en donde se produce la formación del sujeto. “Formar y educar a un niño...tiene que ver con abrir el mundo y con traer el mundo a la vida (las palabras, las cosas y las prácticas que lo configuran)”<sup>34</sup>, ese es el tiempo de lo propiamente escolar.

Como resultado, “la tarea de la educación es asegurar que el mundo hable a los jóvenes”.<sup>35</sup> Lo propiamente escolar hace que, no solamente el mundo les hable, sino que se genere una experiencia dialogante entre el sujeto y el mundo del saber que se abre ante sus ojos. Esta experiencia hace que el sujeto se implique, participe activamente, se forme y se

---

<sup>30</sup> Masschelein y Simons, *En defensa de la escuela: una cuestión pública*, 42

<sup>31</sup> Masschelein y Simons, *En defensa de la escuela*, 43

<sup>32</sup> Masschelein y Simons, *En defensa de la escuela*, 43

<sup>33</sup> Masschelein y Simons, *En defensa de la escuela: una cuestión pública*, 45

<sup>34</sup> Masschelein y Simons, *En defensa de la escuela*, 46

<sup>35</sup> Masschelein y Simons, *En defensa de la escuela*, 46

experimente a sí mismo “como una nueva generación en relación con el mundo y como una nueva generación capaz de un nuevo comienzo”.<sup>36</sup>

Para llevar a cabo esta tarea, se hace necesario consolidar una relación pedagógica entre el docente y el estudiante, debido a que ambos comparten el mismo mundo abierto del ambiente escolar. Ambos son partícipes, construyen el mundo y se construyen a sí mismos. La labor del docente consiste en “liberar al niño de cualquier saber experto que atribuya una función”<sup>37</sup> directa tanto en la sociedad como en la familia. Esto es “dejar que un niño sea un niño”<sup>38</sup> para que este se olvide del mundo ordinario que le rodea. El docente “debe permitirle a los niños y a los jóvenes renovar el mundo a través del estudio y la práctica”.<sup>39</sup> Esta responsabilidad pedagógica es otro de los elementos que conforman lo propiamente escolar.

Si asumimos esto como la base de la educación, entonces los procesos de aprendizaje mediados por la enseñanza desalienada de las formas tradicionales de relación pedagógica serán óptimos y más allá de eso, plenos para los estudiantes que son en última instancia la razón de ser del proceso educativo. Como lo asegura Ranciere en su texto *el Maestro Ignorante* la relación pedagógica desde la perspectiva humanizante y terapéutica como lo explicaremos más adelante, permitirá la emancipación y liberación de esas formas tradicionales y coercitivas con las que se ha nivelado el ejercicio de la enseñanza. “Se llamará emancipación a la diferencia conocida y mantenida de las dos relaciones, al acto de una inteligencia que sólo obedece a sí misma, aunque la voluntad obedezca a otra voluntad”.<sup>40</sup>

En resumen, desde sus nociones y sus concepciones se ha visto que la educación en sí misma es un acto complejo, debido a que involucra una serie de elementos, denominados: métodos, procesos, planeación, intencionalidad, finalidad, ideologías, intereses y muchos otros; enraizados en un contexto que implica todo el ser de la persona, tanto del docente como del estudiante y sus diversos actores. En consecuencia, también se complejiza el acto

---

<sup>36</sup> Masschelein y Simons, *En defensa de la escuela*, 46

<sup>37</sup> Masschelein y Simons, *En defensa de la escuela*, 47

<sup>38</sup> Masschelein y Simons, *En defensa de la escuela*, 47

<sup>39</sup> Masschelein y Simons, *En defensa de la escuela*, 48

<sup>40</sup> Jacques Ranciere, *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*, trad. Nuria Estrach, (Barcelona: Editorial Laertes, 2002), 11-12

pedagógico, entendido este como el espacio en donde interactúan el docente, el estudiante y el saber que se pretende enseñar en aras de conseguir la finalidad última de la educación: la construcción del ser de la persona.

Por consiguiente, nos preguntamos cuál es el fundamento del acto pedagógico, desde qué niveles o perspectivas ha sido concebido dicho acto y si la enseñanza en este proceso ha sido pensada desde posturas humanistas. A continuación, presentamos los aspectos que caracterizan el acto pedagógico con la intención de identificar su formalidad y luego, en los capítulos subsiguientes, con tales elementos proponer herramientas o estrategias que permitan la construcción de un acto pedagógico humanizante.

## **1.2 FUNDAMENTO DEL ACTO PEDAGÓGICO**

### **1.2.1 Niveles y dimensiones del proceso pedagógico**

Con el transcurrir del tiempo la pedagogía en tanto disciplina ha desarrollado una serie de herramientas y/o procesos con la intención de favorecer la finalidad de la educación la cual consiste en el desarrollo integral del sujeto que aprende. Sin embargo, es necesario resaltar que el cumplimiento de esta finalidad comprende en sí misma una serie de agentes que interactúan en el proceso de enseñanza y aprendizaje: el docente, el estudiante, el contenido, el currículo, el proceso evaluativo, la institución educativa, el contexto escolar y familiar entre otros. Estos elementos de alguna u otra forma se vinculan entre teoría y práctica, permitiendo la formación del individuo.

En ese sentido, Javier Augusto Nicoletti, plantea que la pedagogía considera unos niveles en los que se conjugan los agentes mencionados anteriormente. Desde tales niveles, la pedagogía ha teorizado sobre el acto educativo y lo aborda no solo desde la reflexión, sino también de la praxis, es decir, que los niveles que se desarrollan a continuación involucran la participación de los agentes del acto educativo “como objeto de conocimiento y de

transformación...constituyéndose en un elemento integrador y coherente entre la teoría y la práctica de la enseñanza”.<sup>41</sup>

- **Nivel fenomenológico:** Describe las distintas manifestaciones de los hechos educativos.<sup>42</sup> Este nivel para ser comprendido no se limita a la pedagogía, sino que necesita del apoyo de la psicología, la sociología, la economía, la antropología y demás ciencias. Las manifestaciones de los hechos educativos son muy complejas y varían según el contexto en el que se producen. En ese sentido, la experiencia educativa para que sea más eficaz debe entrar en diálogo con otras ramas del conocimiento.
- **Nivel comprensivo filosófico:** Trata de encontrar el sentido que la educación en orden a la realidad y a la vida humana.<sup>43</sup> desde este punto de vista se toma en consideración los acontecimientos sociales, históricos y culturales y la manera de cómo continuar la transmisión de los valores culturales de generación en generación. Cabe destacar que esta perspectiva filosófica es dinámica en tanto que se arraiga en la propia historia y vida humana.
- **Nivel ideológico-político:** Comprende los principios fundadores y una orientación teleológica. En ese sentido, en los procesos pedagógicos se contemplan las doctrinas y principios que animan y definen la acción educativa: visión, misión, valores, etc., por lo tanto, se piensa en qué tipo de sujeto se desea formar.<sup>44</sup> De ahí resulta la pregunta: ¿para qué tipo de sociedad? En ese sentido, la relación educación – sociedad mantienen un vínculo estrechamente unido.
- **Nivel administrativo:** Si bien los diferentes aspectos que conforman el nivel administrativo puede variar de una institución a otra o del nivel básico a uno superior existe un fin en común, el cual tiene la intención de articular y dirigir de manera armónica los distintos elementos que interactúan en el ámbito escolar: el currículo, los diversos procesos académicos, la preparación de los docentes, el cumplimiento de

---

<sup>41</sup> Javier Augusto Nicoletti, "Fundamento y construcción del acto educativo", *Docencia e investigación*, n.º 16 (2006), 5 <http://hdl.handle.net/10578/8065>.

<sup>42</sup> Nicoletti, "Fundamento y construcción del acto educativo", 5

<sup>43</sup> Nicoletti, "Fundamento y construcción del acto educativo", 5

<sup>44</sup> Nicoletti, "Fundamento y construcción del acto educativo", 5

la filosofía y los valores institucionales, la planificación, la organización, la administración de los recursos humanos, materiales y económicos, entre otros.

En ese sentido, la gestión administrativa deberá ser “flexible, abierta, dinámica y continua conformada por procesos, componentes, subcomponentes y principios que orientan, equilibran y hacen posible el desarrollo del currículo a través de la realización de acciones dentro de ciertas normas, valores”.<sup>45</sup> Por lo tanto, se busca que exista un diálogo estratégico entre lo académico y lo administrativo de modo que potencie el acto educativo.

- **Nivel científico:** En este nivel se resalta la importancia de la investigación que puede hacer el docente dentro del ámbito educativo, incluidas sus prácticas. Esto se constituye en una herramienta eficaz para conocer el contexto escolar, sus implicaciones en la enseñanza – aprendizaje, la aplicación de instrumentos y técnicas, la construcción de principios educativos, teorías y métodos. “El quehacer científico elabora indicadores y observa los efectos en condiciones rigurosamente controladas perfeccionando el proceso de adopción de decisiones educacionales”.<sup>46</sup>
- **Nivel técnico:** En este se contemplan la integración de los elementos de la didáctica en consonancia con la producción de la tecnología educativa. La didáctica como disciplina tematiza el proceso de instrucción y orienta sus métodos, sus estrategias y su eficiencia.<sup>47</sup>

Nicoletti también plantea que estos niveles del proceso educativo abarcan las siguientes dimensiones del acto educativo: de la praxis, teórica y normativa. La primera, según el carácter práctico de la educación, esta apunta a producir modificaciones en la realidad de los educandos. La teórica, mira la educación desde los conocimientos transferidos en el proceso de enseñanza y, por último, la normativa, piensa la educación como un espacio de reflexión desde el tipo de hombre que se desea formar.

Es desde esta perspectiva del acto educativo que Nicoletti plantea un proceso de enseñanza que envuelve todo el acto pedagógico. Siguiendo al autor, la educación

---

<sup>45</sup> Alicia Inciarte, Noraida Marcano, y María Elena Reyes, "Gestión académico-administrativa en la educación básica", *Revista Venezolana de Gerencia* 11, n.º 34 (junio de 2006): 221-243.

<sup>46</sup> Nicoletti, "Fundamento y construcción del acto educativo", 8

<sup>47</sup> Ricardo Lucio A., "Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones", *Revista de la Universidad de La Salle*, n.º 17 (1989): 35-46.

comprende en sí misma dos conceptos íntimamente relacionados que se complementan: la enseñanza y el aprendizaje. La primera apunta a mostrar algo de manera intencionada y, el segundo es el efecto que la enseñanza produce. Es necesario resaltar que existe una separación entre ambos procesos, ya que no siempre se produce el efecto del aprendizaje.

### 1.2.2 Proceso de enseñanza en el acto pedagógico

La enseñanza guarda relación con las siguientes palabras, la cuales enriquecen su significado: mostrar, señalar, indicar, signar, repartir<sup>48</sup>. Según la Real Academia de la Lengua, la enseñanza es entendida como el sistema y método de dar instrucción a un conjunto de conocimientos, principios o ideas.<sup>49</sup> Sin embargo, la forma en que esta se lleva a cabo suele ser muy variada. En ese sentido, Nicoletti divide la enseñanza en dos grandes grupos: enseñanzas objetivas y verbales.

“Las formas objetivas son aquellas que emplean objetos o imágenes sensibles para la enseñanza”.<sup>50</sup> Esta forma apunta al método intuitivo en el cual se permite al estudiante forjar su propia visión, debido a que se favorece la experiencia real de este. Como herramientas utiliza medios audiovisuales y recursos icónicos.

Las formas verbales han sido las más utilizadas en la educación, ya que está representada por el uso de la palabra. Esta forma es más comúnmente conocida y atribuida a la educación tradicional. Cabe destacar que la forma verbal se puede subdividir en dos grupos: en forma expositiva e interrogativa. La primera, si bien hace uso del discurso, la conferencia y la retórica, debe proceder de los intereses de los estudiantes para que la enseñanza se produzca de una manera amena. La segunda, atiende a la dinámica de pregunta y respuesta, en donde el estudiante deberá prestar mayor atención para responder sobre lo que se le cuestiona. En la forma expositiva entran también la mayéutica de Sócrates y el método catequístico.

---

<sup>48</sup> Andrea Alliaud y Estanislao Antelo, *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*, (Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A, 2011).

<sup>49</sup> Nicoletti, "Fundamento y construcción del acto educativo".

<sup>50</sup> Nicoletti, "Fundamento y construcción del acto educativo", 10

Continuando con el planteamiento de Nicoletti, el proceso de enseñanza se desarrolla a plenitud cuando, además de lo anterior, se toma en cuenta los siguientes principios categóricos:

- **Principio de autonomía:** hace referencia a que el docente debe propiciar que los estudiantes adquieran autonomía en su pensamiento, haciendo uso de posturas críticas en sus planteamientos.
- **Principio de contemporaneidad:** el docente debe tomar en cuenta la historicidad del conocimiento que pretende enseñar, es decir, su línea temporal. A su vez debe favorecer una revisión permanente del mismo.
- **Principio de realidad:** el material que se enseña no debe ser ajeno a la realidad de los estudiantes, es decir, que tanto el currículo como los programas formativos deben responder al contexto de los estudiantes. Debe hablarles de su realidad para que produzca cambios significativos tanto en lo personal como en lo colectivo.
- **Principio de creatividad:** el docente debe potenciar la creatividad en los estudiantes, es decir, que estos deben llegar a ser capaces de crear, implicando así una apropiación significativa de distintas áreas del conocimiento. Crear significa trascender aquello que ha aprendido y producir una nueva realidad.
- **Principio de cordialidad:** según la visión de Nicoletti, en el vínculo entre docentes y estudiantes debe existir una relación de cordialidad, fraternidad, colaboración y respeto. Además, plantea que “la autoridad de los educadores debe fundamentarse exclusivamente en su saber o competencia profesional”.<sup>51</sup>
- **Principio de actualización permanente:** este sugiere que el docente debe estar siempre a la vanguardia, apropiándose de los nuevos métodos, técnicas y tecnologías para aplicarlos en sus encuentros pedagógicos. Puesto que la enseñanza es dinámica y el conocimiento se actualiza, el docente debe estar en continua preparación para el beneficio de sus estudiantes y, en últimas de la sociedad y la cultura.

---

<sup>51</sup> Nicoletti, “Fundamento y construcción del acto educativo”, 11



Nicoletti, plantea que desde esta perspectiva se puede erradicar la rigidez en la enseñanza y se puede apostar por una “difusión generalizada del conocimiento y de la formación”.<sup>52</sup> En últimas, Nicoletti apunta hacia un proceso de enseñanza acorde a la realidad de los estudiantes, por tal motivo también plantea aspectos sobre la renovación de la didáctica. Sin embargo, el eje sobre el cual gira su planteamiento está basado en el conocimiento, el saber y la competencia profesional.

Este proceso de enseñanza se enmarca también en unos modelos pedagógicos, los cuales apuntan hacia distintos enfoques y maneras de enseñanza. Algunos ponen el énfasis en la labor del docente, otros se dirigen más por la preparación del contenido que se enseña, las posturas más recientes toman como centro del proceso al estudiante. En fin, cada modelo o enfoque de la enseñanza ha sido pensado de acuerdo con unos momentos históricos o estudios desarrollados por pedagogos y educadores que se dedican al ejercicio de la docencia y la investigación. A continuación, se presenta el proceso de enseñanza desde la perspectiva de los educadores Gary Fenstermacher y Jonas Soltis.

### **1.3 PROPUESTA DE FENSTERMACHER Y SOLTIS**

Gary Fenstermacher y Jonas Soltis, en su texto *Enfoques De La enseñanza* plantean tres perspectivas desde las cuales se piensa la enseñanza, estas son: el enfoque ejecutivo, del terapeuta y el enfoque liberador. Cada uno de estos apunta hacia unas metodologías distintas de enseñar según la concepción de educación y de enseñanza del docente. Cada uno de estos se refieren a la formación del sujeto desde perspectivas distintas. A continuación, se presentan los rasgos principales de cada uno de estos, a la vez se mostrará en cual de estos es más apropiado llevar a cabo una relación pedagógica de carácter ontológico que beneficie el proceso de aprendizaje.

---

<sup>52</sup> Nicoletti, “Fundamento y construcción del acto educativo”, 12

### 1.3.1 Enfoque ejecutivo

Este enfoque plantea la analogía de la escuela como una fábrica, en donde el maestro es como el gerente de la producción y los estudiantes como los obreros. El papel del docente consiste en ser un ejecutor, por lo tanto, está encargado de producir aprendizajes en los estudiantes por medio de sus habilidades y técnicas. En este enfoque, para el proceso de enseñanza – aprendizaje es muy importante el currículo, los materiales con los cuales se enseña. Los estudiantes deben recibir la información y elaborar las actividades propuestas por los docentes.

En consecuencia, este enfoque presenta como características esenciales: unos elementos de eficacia y la oportunidad de aprender, en donde se evidencian las actitudes propiamente ejecutivas. Por elementos de eficacia se entienden, en primer lugar, las indicaciones dadas por el docente, las cuales fungen como señales que guían el proceso de aprendizaje; en segundo lugar, se encuentran la retroalimentación evaluativa, la cual consiste en la corrección de errores y, por último, el refuerzo, el cual puede ser muy variado, ya que va desde gestos amables, notas de motivación, hasta algún tipo de premiación como dulces, paseos, juguetes, etc., por algún logro obtenido. Esto último suele ser visto como técnica de enseñanza.

El otro aspecto característico es la oportunidad de aprender otorgada al estudiante, la cual consiste en la presentación adecuada del contenido de aprendizaje, su adaptación al nivel de los estudiantes y el ofrecimiento del tiempo necesario para ser aprehendido por estos. Ambas características apuntan a otorgar un valor especial al proceso de aprendizaje, lo cual es el elemento central de este enfoque. Por lo tanto, a esos aspectos mencionados anteriormente, se les conoce como actitudes ejecutivas. Es necesario resaltar que en este enfoque el contenido son datos, informaciones específicas, temas que el docente debe inculcar en sus estudiantes. En consecuencia, Fenstermacher y Soltis comprenden este enfoque de la siguiente manera: “el enfoque ejecutivo de la enseñanza puede interpretarse así: el docente utiliza ciertas aptitudes organizacionales y de manejo para impartir a los

estudiantes datos específicos, conceptos, habilidades e ideas a fin de que tengan más posibilidades de adquirir y retener ese conocimiento específico”.<sup>53</sup>

En síntesis, este enfoque de la enseñanza se centra en las habilidades administrativas del docente, en su cualificación, en el manejo del contenido y en el aprendizaje, dejando de lado ciertas características de los estudiantes. En consecuencia, entre las críticas planteadas se encuentra que se descuida el contexto y la cultura de los estudiantes, es decir, su propia realidad; el docente queda fuera del proceso de enseñanza, siendo solamente un gestor del tiempo y un vigilante de las actividades de los estudiantes; otro aspecto es que se presta demasiada atención al desarrollo de las tareas, al cumplimiento del deber y la obtención de resultados como si fuera una fábrica. Sin embargo, en determinadas circunstancias pudiera ser válido debido a que aumenta la posibilidad del aprendizaje de los estudiantes por la organización temática que conlleva.

En últimas, este enfoque responde mayormente a la estructura escolar actual, ya que contempla lo propiamente organizativo de la escuela en aras de responder eficazmente a los requerimientos de los Ministerios de Educación de los países. Según Fenstermacher y Soltis, este enfoque presenta limitaciones, en tanto que no es aplicable a clases tutoriales, en donde un docente tenga uno o dos estudiantes. Desde este punto de vista, el docente no tendría mucho que organizar. Otra limitación que presenta es que descuida la formación integral de la persona porque solo se centra en lo cognitivo.

Este enfoque hunde sus raíces en la psicología conductista y en el empirismo lógico positivista. Se muestra conductista en el sentido de que para llegar a la consecución de logros una de sus técnicas de aprendizaje se centra en el refuerzo a los estudiantes; también encuentra apoyo en una premisa de Burrhus Frederic Skinner que expresa que “todo proceso de llegar a ser competente en cualquier terreno debe dividirse en una amplia cantidad de pequeños pasos y el refuerzo debe depender de la consecución de cada paso”.<sup>54</sup> Es decir, para que lograr grandes avances en el proceso educativo será necesario la promesa de premios, considerando así el proceso de enseñanza y aprendizaje como causa y efecto.

---

<sup>53</sup> Gary D. Fenstermacher y Jonas F. Soltis, *Enfoques de la enseñanza*, trad. Alicia Bixio, 3.<sup>a</sup> ed., Agenda educativa (Paraguay: Amorrortu Editores, 1998), 41

<sup>54</sup> Fenstermacher y Soltis, *Enfoques de la enseñanza*, 44

En el plano filosófico, el positivismo se apoya en el planteamiento de que para obtener un conocimiento válido este debe ser verificado a través del método científico. Unido a esto, el docente en el enfoque ejecutivo busca la especificidad del contenido, el cual debe ser aprehendido eficazmente por los estudiantes basándose en los resultados. Este conocimiento debe ser veraz, confirmado por las leyes científicas, generando así un proceso de personas capaces y entendidas en el ámbito académico. Esto demuestra la eficacia del docente y, además procura un buen rendimiento escolar.

### **1.3.2 Enfoque del terapeuta**

El docente desde la planeación de la clase toma en cuenta las características personales de los estudiantes: esto es, sus limitaciones, sus gustos y todos aquellos factores que favorezcan o impidan el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, exige de mayor compromiso por parte del maestro. En consonancia con esto, Fenstermacher y Soltis explican que “el docente que trata las características del estudiante como impedimentos o como facilitadores del aprendizaje asigna así gran valor a la adquisición del contenido de la enseñanza por parte del estudiante”.<sup>55</sup>

Debido al nivel de exigencia, según plantean los autores, existen tres posturas a tomar con respecto a las características individuales: pasarlas por alto, reconocerlas o entenderlas como elementos esenciales del proceso de aprendizaje, en consecuencia, es de vital importancia lo que el estudiante piensa, siente y hace. Por consiguiente, “lo que el alumno es no puede separarse de lo que aprende y cómo lo aprende”.<sup>56</sup> El enfoque ejecutivo no toma en cuenta estas diferencias, sí las reconoce, pero las pasa por alto, desconociendo el interés de los estudiantes y las posibles dificultades que enfrentan en su proceso de aprendizaje.

En el enfoque terapéutico, la enseñanza es la actividad de guiar y asistir al estudiante para que este seleccione y trate de alcanzar el conocimiento de la materia en cuestión. Se diferencia del enfoque ejecutivo, en el sentido de que este último está inclinado a preparar

---

<sup>55</sup> Fenstermacher y Soltis, *Enfoques de la enseñanza*, 58

<sup>56</sup> Fenstermacher y Soltis, *Enfoques de la enseñanza*, 59

el contenido para que el estudiante lo adquiriera, mientras que el terapéutico prepara al estudiante para que elija, reciba y se apropie del contenido. Desde este punto de vista “el propósito de enseñar es el de capacitar al estudiante para que se convierta en un ser humano auténtico”.<sup>57</sup> Por consiguiente, si la finalidad del enfoque ejecutivo consiste en que el estudiante obtenga un conocimiento especializado, en el terapéutico consiste en que se convierta en una persona auténtica. Por lo tanto, el contenido no debe estar divorciado de lo que el estudiante es y quiere ser. Ahora bien, ¿qué significa ser auténtico? Según explican Fenstermacher y Soltis: “ser auténtico significa ser genuino (no falso ni engañoso, especialmente con uno mismo), tomar seriamente la libertad, comprender que uno tiene que tomar decisiones sobre quién y qué es y aceptar la responsabilidad de tomar esas decisiones y afrontar sus consecuencias”.<sup>58</sup>

Así las cosas, los docentes que aplican este enfoque pretenden que los estudiantes por medio de la experiencia escolar se comprendan como seres humanos, se responsabilicen de sí, tengan capacidad de elección y, por tanto, responsables en su libertad. Es necesario tomar en cuenta que este enfoque hunde sus raíces en la psicología humanista, la cual ha tenido una fuerte influencia del existencialismo filosófico. La Psicología humanista apunta hacia la libertad del ser humano, su capacidad de elección, el desarrollo de la salud emocional y mental en aras de alcanzar la autorrealización. En ese sentido, el acto educativo y pedagógico se centra en desarrollar el yo de cada persona, es decir, que trabaja desde el interior de cada persona. En consecuencia, desde la perspectiva del terapeuta la educación siempre se centrará en la persona.

Esto refleja la influencia del existencialismo filosófico, en tanto que el ser humano se comprende a sí mismo como proyecto; hacia esto apunta el primer principio del existencialismo planteado por Jan Paul Sartre: “El hombre no es, sino lo que hace de sí mismo”.<sup>59</sup> En consecuencia, para el hombre hacerse a sí mismo requiere de una libertad que le permita elegir y tomar sus propias decisiones. Desde el punto de vista de la educación, es

---

<sup>57</sup> Fenstermacher y Soltis, *Enfoques de la enseñanza*, 59

<sup>58</sup> Fenstermacher y Soltis, *Enfoques de la enseñanza*, 60-61

<sup>59</sup> Jean-Paul Sartre, “Existentialism Is a Humanism”, en Walter Kauffmann, comp., *Existentialism from Dostoevsky to Sartre*, (Cleveland: Meridian 1 World Publishing, 1956), 290-1. Citado en Fenstermacher y Soltis, *Enfoques de la enseñanza*, 73

un reto para el docente colaborar en la formación de sus estudiantes para que estos adquieran el nivel de madurez que les permita elegir con responsabilidad. Hacia esto apunta la autenticidad de este enfoque de la enseñanza.

Una de las dificultades que presenta este enfoque consiste en la individualidad de cada persona, es decir, que cada cual es libre de elegir qué contenidos estudiar, qué decisiones tomar para orientarse en su proyecto de vida; lo cual abre un gran número de posibilidades a la hora de enseñar. Cabe la pregunta si habrá que diseñar un programa de estudio para cada persona que ingrese en una escuela. En ese sentido, Fenstermacher y Soltis traen a colación el ejemplo de escuelas en Estados Unidos, en donde se apuesta por la idea de la “educación común” para preservar la democracia y la identidad nacional. Esta idea plantea la aplicación de elementos comunes a los estudios de todos los estudiantes como una base de la cual apoyarse. Una vez que los estudiantes adquieren dichos conocimientos pueden optar por programas diversos según sus necesidades.

En conclusión, la aplicación fáctica y no sólo teórica de este enfoque, requiere de la pasión por la educación de parte del docente, ya que implica rebasar los límites de la enseñanza tradicional, la cual continúa permeando el sistema educativo. Y aunque pueda sonar utópico, su realización es posible a través de algunas estrategias que presentaremos en el tercer capítulo de este trabajo, demostrando con ello que una enseñanza terapéutica es capaz de liberar ontológicamente al ser humano de esas formas tradicionales de la enseñanza que permiten otras maneras de aprendizaje. En últimas, desde este enfoque, la pregunta sobre qué tipo de sujeto se desea formar, se responde como aquella que ha alcanzado la autenticidad. No solo se busca el dominio de un área específica del conocimiento, sino que es primordial la personalidad del educando. A continuación, se presenta el enfoque liberador de la enseñanza, en donde, al igual que en el enfoque ejecutivo, toma en cuenta el contenido, sin embargo, en este será de una manera distinta.

### 1.3.3 Enfoque del liberador

Este enfoque, al igual que el ejecutivo, coloca en primer lugar el contenido que se transmite a los estudiantes, aunque desde una perspectiva distinta; en este caso, el docente liberador imprime una caracterización al material de enseñanza y se apoya en el estudio de casos y experimentos reales. A su vez, el contenido tiene la función de liberar la mente del estudiante de las experiencias cotidianas, siendo el principal interés del profesor que sus estudiantes aborden el contenido como lo haría un profesional. Por ejemplo, en las clases de Química, esperaríamos que estos se apropien de una manera tal como lo haría un químico y así sucesivamente en cada clase.

Un elemento primordial en el enfoque liberador es que el docente debe servir como modelo a sus estudiantes, encarnando las actitudes que desea que ellos aprendan. Así las cosas, si el docente desea que sus estudiantes adopten posturas críticas, el primero que debe asumir tal actitud es él a través del contenido que enseña. Si desea que sus estudiantes desarrollen un espíritu de investigación, les debe proponer casos reales en donde él mismo investigue conjuntamente con sus estudiantes. En ese sentido, Fenstermacher y Soltis plantean el ejemplo de un profesor de ciencia, en donde expresan que “para actuar como modelo, usted frecuentemente debe hacer ciencia en su salón de clases, de modo tal que sus alumnos puedan ver qué significa que ellos hagan ciencia como investigadores”.<sup>60</sup>

De la mano del contenido, existe otro elemento característico de este enfoque: las maneras de la enseñanza, en consonancia con esto, Fenstermacher y Soltis exponen que: “la manera de ser del docente es esencial en el enfoque liberador porque determina en gran medida que el conocimiento y la aptitud que el alumno debe aprender liberen su mente o simplemente la paralicen con datos y habilidades insípidos e irrelevantes”.<sup>61</sup>

Unido a esto, Richard Stanley Peters propone que esta manera de ser del docente está unida a su propuesta de Principios de Procedimiento, en donde plantea que existen actitudes específicas que el docente asume para enseñar los distintos campos del conocimiento. Por

---

<sup>60</sup> Fenstermacher y Soltis, *Enfoques de la enseñanza*, 83

<sup>61</sup> Fenstermacher y Soltis, *Enfoques de la enseñanza*, 84

lo tanto, para enseñar ciencia o historia los modos coherentes de conducta son: “respeto por las pruebas y por las personas como fuente de argumento; de no estorbar cuando se presenten perspectivas divergentes; de no utilizar la injuria ni mostrar desprecio por las opiniones diferentes”.<sup>62</sup> En últimas, esto permite al estudiante ser parte de una comunidad del saber, en la que existe por así decirlo, una ética o unas aptitudes propias que debe asumir.

En ese sentido, las maneras de enseñanza para la literatura, el arte y otros campos distintos de la ciencia, serían muy diferentes, ya que corresponde al área de las humanidades. Así pues, para adentrarse, por ejemplo, en el saber de la literatura el docente liberador, necesita mostrar pasión por la escritura y, al mismo tiempo, inspirar la lecto-escritura en sus estudiantes, a través de medios que lo liberen de una lectura trivial. Para enseñar arte, el docente podría favorecer la expresión creativa, tomando distancia de elementos artísticos convencionales. En consecuencia, el estudiante no solamente obtiene un conocimiento, sino también una forma de ser con respecto a lo que aprende.

Por tal motivo, es de suma importancia que el docente motive e inspire a sus estudiantes para que se fijen y sigan su forma de ser. Cabe aclarar, que Fenstermacher y Soltis explican que: “para el enfoque liberador no basta con que el alumno simplemente adquiera el conocimiento y la aptitud, en mayor o menor medida. Ese conocimiento y esa aptitud deben adquirirse de una manera apropiada al tipo de conocimiento que se imparte”.<sup>63</sup>

De igual forma, Fenstermacher y Soltis advierten que estas maneras de enseñar no solo están sujetas a la naturaleza del contenido, sino también a su complejidad. En este punto radica una de las diferencias principales entre el contenido en el enfoque ejecutivo y en el liberador. Si en el primero tiende a ser específico, esta especificidad queda limitada, siendo deficiente en el enfoque liberador, debido a que este último tiende a complejizar aquello que se enseña, en aras de liberar la mente.

Con respecto a las maneras de enseñar, el enfoque liberador contempla también unas virtudes morales e intelectuales aplicables en todas las áreas del conocimiento. Entre las virtudes morales se encuentran: “la honestidad, la integridad, la disposición imparcial y el trato justo. Entre las virtudes intelectuales se encuentran: la racionalidad, la amplitud de

---

<sup>62</sup> Fenstermacher y Soltis, *Enfoques de la enseñanza*, 84

<sup>63</sup> Fenstermacher y Soltis, *Enfoques de la enseñanza*, 85



espíritu, la valoración de las pruebas, la curiosidad, un hábito mental reflexivo y el escepticismo prudente. Sin embargo, es necesario resaltar que en este enfoque estas virtudes deben ser asimiladas, así como los estudiantes hacen con el contenido, siendo las virtudes parte a lo que se denomina currículo oculto”.<sup>64</sup>

Producto de la enseñanza de las virtudes mencionadas anteriormente, surge lo que Fenstermacher y Soltis denominan Rasgos de Carácter. Estos, los estudiantes lo aprenden del ejemplo de sus profesores y no por medio del contenido explícito. Es decir, que la amabilidad, la cooperación, el trabajo en equipo, la confianza, etc., no se aprenden por una clase que dicta un docente, sino, por la manifestación cotidiana de dichas cualidades. En consecuencia, estos valores son una manera de ser del docente liberador y, de esta forma, pasan a ser parte del contenido que se enseña.

De ahí la importancia del maestro en convertirse en un modelo para sus estudiantes, por consiguiente, Fenstermacher y Soltis expresan que “el docente liberador se preocupa por ser un modelo de la manera de ser especial y general necesaria para liberar la mente del alumno de los dogmas, las convenciones y los estereotipos”.<sup>65</sup> Es decir, que no solamente el contenido libera la mente, sino también, la forma en la que el docente es. En ese sentido, el docente liberador busca enseñar saberes y comprensiones esenciales unido a los rasgos morales e intelectuales del carácter para conseguir la liberación del espíritu del estudiante.

Este enfoque de la enseñanza tiene sus raíces en el sistema educativo de la Grecia clásica denominado Paideia. Como se explicó anteriormente, la educación griega tenía la finalidad de construir un ideal de humanidad, por lo tanto, era necesario el estudio de la gimnasia, la retórica, la gramática, la matemática y la geografía; permitiendo esto alcanzar los conocimientos más elevados de la época. La intención de la paideia consistía en desarrollar a un ser humano noble, capaz, virtuoso y libre. Más adelante, en el medioevo el concepto paideia fue interpretado como Humanitas, el cual perseguía los mismos fines de los griegos.

Así las cosas, el pensamiento liberador ha encontrado un impulso de la filosofía neomarxista, ya que esta comprende la liberación como una emancipación. Cabe señalar

---

<sup>64</sup> Fenstermacher y Soltis, *Enfoques de la enseñanza*, 86-87

<sup>65</sup> Fenstermacher y Soltis, *Enfoques de la enseñanza*, 90

que, si el enfoque liberador se basa en la disciplina y en la manera de ser, la filosofía neomarxista se basa en aspectos políticos y sociales para emancipar. En consecuencia, muchos pensadores sostienen que este es un enfoque distinto de la enseñanza y lo denominan pedagogía crítica o emancipadora. Uno de los representantes más importantes de la pedagogía crítica es el brasileño Paulo Freire, quien a través de su propio método de enseñanza devolvió la dignidad a los más pobres dotándolos de conocimiento y haciéndolos conscientes de su contexto cultural, social, político y económico.

No obstante, este enfoque no está exento de críticas. Algunos sostienen que no es posible que todos los estudiantes de un mismo salón asuman del mismo modo un contenido preparado al estilo liberador; debido a sus diferencias y necesidades especiales, lo que lo convertiría en un modelo elitista. Otros argumentan que el aspecto central no está en la diversidad de estudiantes, sino en la diversidad de docentes y que estos no están preparados para llevar a cabo tal práctica pedagógica. Según Jane Roland Martin, filósofa estadounidense que ha realizado grandes aportes a la educación, este enfoque al centrarse en la obtención de conocimientos olvida los sentimientos y las emociones, herramientas primordiales para identificarse con las injusticias y el bienestar de los demás. A continuación, se presenta a modo de resumen un cuadro con las características principales de cada uno de los enfoques presentados anteriormente.

**Tabla 1** - Características principales de Enfoques de la Enseñanza

<b>Características</b>	<b>Enfoque ejecutivo</b>	<b>Enfoque terapeuta</b>	<b>Enfoque liberador</b>
<b>Docente</b>	Ejecutor	Guía	Modelo – rasgos de carácter
<b>Estudiante</b>	Receptor	Persona con características individuales	Persona crítica
<b>Enseñanza</b>	Centrada en habilidades administrativas del docente	Guiar y asistir al estudiante	Saberes y comprensiones esenciales
<b>Propósito</b>	Estudiantes con conocimiento especializado	Que el estudiante sea un ser humano auténtico: persona educada	Pensamiento crítico y mentes liberadas
<b>Énfasis</b>	Aptitudes técnicas	Estudiante	Contenido

<b>Corriente psicológica</b>	Conductista	Humanista	
<b>Corriente filosófica</b>	Positivismo	Existencialismo	Paideia, Pensamiento neomarxista

**Fuente:** Elaboración propia a partir de la información del libro *Enfoques de la Enseñanza*.

Para concluir este primer momento, en el desarrollo de este capítulo hemos traído a colación ciertos elementos, tanto de la educación como de la enseñanza, que dan cuenta de un acto pedagógico formal. Entre estos encontramos unos principios de la educación, de la enseñanza, unos niveles desde los cuales se ha pensado el acto pedagógico. Desde los principios de la educación se habla del perfeccionamiento del sujeto, la finalidad educativa, su humanidad, la influencia del docente hacia el estudiante, la integralidad del proceso, la socialización, la continuidad y la autorrealización del sujeto que aprende. Desde los principios de la enseñanza se abordaron la autonomía, la contemporaneidad, la realidad, creatividad, cordialidad y la actualización permanente. Unido a esto, se contemplan los niveles del acto pedagógico, a saber: fenomenológico, analítico, filosófico, ideológico – político, administrativos y científico.

Lo anterior refiere que, no siempre el acto pedagógico ha sido pensado desde un punto de vista ontológico. Sin embargo, dentro de todos estos aspectos, podemos dilucidar algunos elementos sirven para pensar la educación desde una postura humanizante, que en últimas es ontológica debido a que procura poner en el centro el ser del estudiante. Estos elementos son: el principio de humanidad en la educación y el principio de cordialidad en la enseñanza. Ambos principios, unidos al enfoque terapéutico de la enseñanza propuesto por Fenstermacher y Soltis, permiten pensar que es posible apostar por un acto pedagógico humanizante, desde una relación pedagógica ontológica.

Es por ello, que, en el segundo capítulo, acudiremos al análisis de algunos modelos pedagógicos que permiten desarrollar este tipo de relación pedagógica, en especial, estudiaremos el modelo pedagógico dialogante propuesto por Julián De Zubiría para dar cuenta de nuestra tesis al respecto de la enseñanza terapéutica a través de este tipo de modelos postestructurales si queremos ubicarlo de algún modo. En ese sentido entonces,

luego de haber analizado el enfoque terapéutico de la enseñanza en la propuesta dialogante, podremos establecer las estrategias pedagógicas y herramientas con las que puede contar la escuela para plantear una relación pedagógica ontológica como elemento fundamental para conseguir el fin último de la educación: la construcción del ser del estudiante.

## **CAPÍTULO II: HACIA UNA RELACIÓN PEDAGÓGICA COMO POSIBILIDAD ONTOLÓGICA**

Una de las propuestas de los enfoques de la enseñanza presentada por Gary Fenstermacher y Jonas Soltis en el capítulo anterior fue la del enfoque terapéutico de la enseñanza. Como lo señalamos, este enfoque apunta hacia la formación del yo de una manera auténtica comprendiendo con ello que ser auténtico significa ser genuino. Por eso, si observamos bien, y respondiendo a uno de los fines últimos de la educación, esta orientación terapéutica de la enseñanza apunta a una formación integral del ser humano, es decir, debe tomar en cuenta el trabajo y desarrollo de las distintas dimensiones que lo conforman: intelectual, afectiva, social, espiritual, esta última enfocada al movimiento interior de significación y sentido de sí.

Habíamos informado también, que el enfoque terapéutico hunde sus raíces en el existencialismo filosófico y en la psicología humanista, permitiendo así comprender la educación como un proceso de humanización y no meramente enfocada al aspecto epistemológico. Cabe resaltar, que no señalamos con esto una desestimación del saber teórico, sino que la educación misma debe entenderse como un proceso integral que permita el desarrollo de todas las dimensiones del ser humano y solo desde esta perspectiva se lograría avanzar en el camino de la formación de un ser auténtico.

En consecuencia, el enfoque terapéutico de la enseñanza con su sentido filosófico-existencialista y humanista encontrará su sustento en el modelo pedagógico dialogante que propone Julián de Zubiría en su libro: *Los modelos pedagógicos, hacia una pedagogía dialogante*, el cual será abordado en el presente capítulo. En el libro en cuestión, el autor clasifica los modelos pedagógicos existentes en dos grandes grupos: los heteroestructurantes y los autoestructurantes, para luego plantear su propuesta: el modelo pedagógico dialogante, como una suerte de vínculo y dialéctica proveniente de los modelos mencionados anteriormente. Por eso, será a partir de este modelo dialogante desde el que nos moveremos en este capítulo para indicar la aparición de una relación pedagógica como posibilidad ontológica.

En un sentido amplio, cada modelo pedagógico presenta una concepción de ser humano, de mundo y de educación. Por eso, es válido dentro del desarrollo de este trabajo como aporte al discurso pedagógico preguntarle a cada modelo ¿qué tipo de ser humano se desea formar? ¿Qué tipo de sociedad se pretende construir? ¿Cuáles serían las herramientas esenciales con las que debería dotar la educación a una persona para su adecuado desarrollo y desenvolvimiento? Todo esto para observar cómo y de qué manera cada modelo pedagógico ha tratado de responder a cuestiones esenciales para su concreción de acuerdo con los contextos históricos y culturales de cada época. Por tal motivo, a continuación, se presentan los aspectos generales del modelo hetero y autoestructurante y cuáles de sus elementos convergen con una pedagogía dialogante.

## **2.1 MODELO PEDAGÓGICO HETEROESTRUCTURANTE**

Dentro de esta categoría se encuentra el modelo pedagógico de la Escuela Tradicional. Dicho modelo ha sido y, aún sigue siendo en algunos contextos educativos, el más predominante en la historia de la pedagogía. Este modelo asume la escuela como una fábrica y los estudiantes como los obreros, tal como se explicó en el primer capítulo en torno al enfoque ejecutivo de la enseñanza. A través de este se pretende la formación de un ser humano “obediente, sumiso y cumplidor... que se vinculará al trabajo para realizar infinidad de procesos rutinarios y mecánicos”<sup>66</sup> con el fin de responder a las dinámicas de la sociedad.

Entre las características de este modelo se constatan que el conocimiento se crea fuera del salón de clases, es decir, que los estudiantes deben asumir lo que la sociedad les presenta como conocimientos válidos a través de la historia, la ciencia, la cultura, etc. La escuela se convierte en mera transmisora del conocimiento, los estudiantes en receptores y repetidores y los docentes en poseedores absolutos del conocimiento. Por estos motivos es que Zubiría le denomina heteroestructurante, debido a que el proceso de aprendizaje es

---

<sup>66</sup> Julián De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 2.<sup>a</sup> ed., Colección Aula Abierta (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006), 40

externo al estudiante y debe ser jalonado por otros agentes y no por sí mismo. Esto hace referencia a la educación como *Educare*, especialmente por la influencia que ejerce un docente sobre el estudiante.

Es por estas razones por las que Paulo Freire le denomina *Educación Bancaria*, la cual consiste en el “acto de depositar, de transferir, de transmitir valores y conocimientos”<sup>67</sup> de parte del educador hacia el educando. En ese sentido, Freire expresa que “el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados”.<sup>68</sup> En últimas, los estudiantes son vistos como objetos de un proceso de aprendizaje y no como sujetos capaces de pensarse a sí mismos y la realidad que les circunda.

En consecuencia, para Freire este modelo educativo conserva una visión de “hombres que están simplemente en el mundo y no con el mundo y con los otros. Hombres espectadores y no recreadores del mundo”.<sup>69</sup> Esto presenta a un ser humano dotado de pasividad con el cual es posible la domesticación. En contraposición a esto, Freire presenta otra postura de la educación a la que denomina liberadora o problematizadora, la cual consiste en la liberación de las conciencias y de esta forma trabajar en la consecución de la “vocación ontológica del hombre que es humanizarse”.<sup>70</sup>

Por consiguiente, la educación se concibe como un proceso de humanización, por medio del cual el hombre se hace consciente de su realidad y se construye a sí mismo y se comprende como un ser inacabado: “la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo”.<sup>71</sup> Sobre esta concepción de la educación y la visión del docente que trae consigo volveremos más adelante.

Ahora bien, retomando la postura de Julián de Zubiría, este modelo pedagógico es mecanicista, rutinario, magistrocentrista, favorece la memoria a corto plazo, hace uso de informaciones particulares, de normas, por lo tanto, es instruccional, la forma de impartir el contenido es generalmente cronológica y acumulativa.<sup>72</sup> La evaluación en este modelo

---

<sup>67</sup> Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, trad. Jorge Mellado, 2.<sup>a</sup> ed. (México: Siglo XXI editores, S.A. de C.V., 2005), 79

<sup>68</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 79

<sup>69</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 84

<sup>70</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 83

<sup>71</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 97

<sup>72</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 87

consiste en verificar qué tanta información pudo aprender o retener el estudiante en su memoria. En este modelo se suele dejar de lado la creatividad y la espontaneidad del estudiante y del docente.

Sin embargo, también Zubiría resalta que este modelo pedagógico ha realizado unos aportes muy importantes a la educación, los cuales han servido de base para el desarrollo de la pedagogía:

La Escuela Tradicional reconoce que los conocimientos son construidos por fuera de las aulas de clase, provienen del exterior y llegan a través de los procesos de mediación realizados por la cultura o por sus representantes. En ese sentido, se toma en cuenta un aspecto esencial que permite la comprensión de la naturaleza del aprendizaje. Otro elemento importante es que este modelo otorga un papel importante al ejercicio, la tarea y la práctica en el aprendizaje.<sup>73</sup> En ese último aspecto, se considera que es necesaria la práctica para poder adquirir la habilidad de un arte o un conocimiento.

Zubiría atribuye a la práctica y al ejercicio una relevancia para el proceso de aprendizaje. Plantea que la practica aumenta la claridad y la estabilidad de los significados aprendidos, aumenta la diferenciación conceptual y cumple un papel inmunizante al llevar al plano de la conciencia los factores responsables del olvido. En consecuencia, esto contribuye al tercer aporte de la Escuela Tradicional a la pedagogía: reconocer el papel del esfuerzo para garantizar el aprendizaje.<sup>74</sup> Por último, se resalta el papel del maestro en el proceso educativo. Si bien para la Escuela Activa, el docente es subvalorado, para un enfoque dialogante será muy necesario su figura en el desarrollo del proceso educativo.

La relación pedagógica en este modelo responde a características de verticalidad, por lo tanto, es jerárquica, arbitraria, autoritaria y dependiente, denotando desigualdad. El docente es el que siempre sabe y el estudiante es considerado un alumno (falta de luz). La unión entre el docente y estudiante se produce únicamente por el contenido de aprendizaje, es decir, que no hay un interés por parte del docente en conocer, por ejemplo, la disposición anímica y las motivaciones del estudiante para aprender. En palabras de Freire este tipo de

---

<sup>73</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*, 98

<sup>74</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*, 99



relación se considera Necrófila, ya que la opresión del docente aniquila el amor por el conocimiento y lo sustituye por el amor a la ignorancia (odio hacia un objeto de aprendizaje).

Dicho de otra manera, a partir de una experiencia educativa como esta, los estudiantes suelen vincular el objeto de estudio (curso) con el sujeto de enseñanza (maestro) es que la relación pedagógica se convierte en un elemento esencial para el proceso de aprendizaje. Cuando esta relación se torna tensa y desagradable, entonces, los estudiantes tienden a sentir repudio hacia aquello que se les propone como aprendizaje. Por siglos la educación tradicional ha mantenido su influencia en la escuela, incluso llegando a ser famosa la frase “la letra con sangre entra”.

Por lo tanto, es necesario resaltar que la relación pedagógica siempre tendrá como elementos alguien que enseña algo, un objeto de aprendizaje y alguien que aprende algo en un contexto determinado. En ese sentido, siempre será jerárquica o asimétrica, es decir, que no es incorrecto que tenga esa característica, sino más bien queremos destacar que el modo en que se lleva cabo no debe generar frialdad, apatía y desigualdad entre el docente y el estudiante, sino equidad en aras de favorecer el desarrollo integral del estudiante y su promoción personal.

## **2.2 MODELO PEDAGÓGICO AUTOESTRUCTURANTE**

En esta categoría, Zubiría coloca la Escuela Nueva y el Constructivismo. Ambos apuntan hacia un proceso educativo jalonado por el mismo estudiante, lo que hace referencia a la educación como *Educere*, tal como vimos en el primer capítulo que evoca un crecimiento de la persona desde dentro hacia afuera. En consecuencia, en las siguientes líneas, abordaremos en sentido general los elementos característicos de ambos modelos: La Escuela Nueva en primer lugar y, el Constructivismo en segundo lugar.

La Escuela Nueva surge en contraposición a la visión educativa de la Escuela Tradicional y toma unas posturas que se dirigen hacia el otro extremo, es decir, que este nuevo enfoque plantea un giro total en perspectiva educativa, en la formación del niño, en la figura del maestro y en la concepción del mundo. Si bien, en un paradigma pedagógico

tradicional la educación se centraba en la instrucción y en el aprendizaje, ahora se nos plantea una finalidad distinta: “el fin de la escuela no puede estar limitado al aprendizaje; la escuela debe preparar al individuo para enfrentar la vida. La escuela debe hacer sentir feliz al niño; aquí y ahora. Por ello, la finalidad de la educación no debe ser solamente cognitiva e instructiva. El niño y el joven deben sentirse seguros y felices; y en dicho proceso es esencial el papel de la escuela”.<sup>75</sup>

Desde esta nueva perspectiva, buscar la felicidad del niño significa atender las necesidades e intereses particulares de cada estudiante. Significa también crear un currículo, unas experiencias y prácticas pedagógicas ajustadas a cada niño, que tome en cuenta sus sentimientos y que les permita desarrollar su autonomía, en síntesis: sentir la escuela como su propio hogar. Por consiguiente, en este modelo pedagógico la escuela se “convierte en un pequeño mundo real y práctico que pone a los niños en contacto con la naturaleza y la realidad”<sup>76</sup>, convirtiéndose así en un espacio en donde habla la vida misma.

Así las cosas, la educación y los contenidos se tornan experienciales y orgánicos. Un ejemplo de ello sería una observación pedagógica realizada personalmente en el año 2021 en la *Institución Educativa Ciudad Don Bosco*, en Medellín:

En el curso de multigrados, la maestra a cargo había integrado a los niños en un proyecto transversal sobre el desarrollo de una huerta. También había generado un sistema de puntaje que eran acumulados por los niños según sus aportes y comportamiento en clase. Estos a su vez representaban dinero ficticio. En clases anteriores, los niños habían canjeado puntos para comprar semillas de frijoles, cebollas y otros tipos de granos para sembrar en la huerta. La maestra les había colocado un precio por cierta cantidad de semillas.

De ahí que la maestra les recordaba la “transacción comercial” que los niños habían hecho y con ellos calculaba cuánto habían gastado algunos de los estudiantes: Por ejemplo, la maestra decía si Pedrito<sup>77</sup> compró 3 semillas y le costaba \$1,000 ¿cuánto tenía que pagar? Mientras hacía el cálculo en la pizarra los niños decían a coro “3,000” y así sucesivamente con cada niño. A través de este ejercicio la docente reforzaba los conocimientos de

---

<sup>75</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 111

<sup>76</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*, 112

<sup>77</sup> Los nombres reales se omiten por razones legales.

matemáticas (suma, resta, multiplicación), la cual estaba ligada una experiencia personal de cultivo y cuidado de la huerta.

En la clase, la maestra anunció el día y la hora en que iban a ir a la huerta para observar y cuidar las plantas sembradas. Más adelante, en diálogo con la maestra, me comentó que ese espacio iba a ser aprovechado para enseñar Ciencias Naturales, el cuidado de la naturaleza y otros aspectos, según tenía previsto en su currículo. El mismo proyecto estaba pensado también para enseñar Lengua Castellana y Expresión Oral. Los estudiantes aprenderían, dependiendo de su capacidad, a escribir o asociar palabras similares: fríjol, planta, tierra, agua, etc. Al final del proyecto, la maestra tenía previsto organizar con los estudiantes una presentación verbal en donde explicarían, por ejemplo, las partes de las plantas, el tipo de planta, y expondrían ante otros profesores y niños cómo fue el proceso, generando esto competencias de expresión oral.

Tomando en consideración la observación pedagógica narrada anteriormente, el aprendizaje es distinto y toma mayor fundamento cuando se afirma que “la nueva escuela defiende la acción, la vivencia y la experimentación como condición y garantía del aprendizaje. Manipular es para muchos de sus representantes aprender, ya que es la acción directa sobre los objetos la que permite el conocimiento de los mismos”.<sup>78</sup>

Entonces, de la observación pedagógica, se pueden extraer tres elementos muy importantes: primero, la pedagogía activa se centra en el sujeto de aprendizaje, convirtiéndose también en un autoaprendizaje, debido a que el niño por la experiencia vivida asume otros aspectos que tal vez no estuvieron presentes en la intención del docente. Segundo, se identifica el aprendizaje con la acción, tal como lo plantea Decroly “Se aprende haciendo”. En la medida en la que los niños se involucran crece también su motivación hacia aquello que desean aprender, lo cual se evidenciaba en el interés de los niños en el proyecto de la huerta y, por último, “el docente deja su connotación de maestro y se convierte en guía, en acompañante o en facilitador”.<sup>79</sup>

En ese sentido, la relación pedagógica se transforma con respecto a la Escuela Tradicional. Ahora el docente es un guía o acompañante permitiendo que el niño crezca en

---

<sup>78</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 110

<sup>79</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 112

autonomía y en libertad, “se trata de una formación en primera persona puesto que el alumno es un yo, es decir, un centro de iniciativas y de gestión de actividades a través de las que se forma”.<sup>80</sup> El docente ahora debe estar atento a las motivaciones y sentimientos de los niños y permitirles expresarse y desarrollarse. En este aspecto la relación entre el docente y el estudiante se torna más horizontal en tanto que ambos construyen juntos el conocimiento.

En este tipo de modelo pedagógico, para que el docente pueda elaborar actividades y procesos de acuerdo con la capacidad de estudiantes, deberá “conocerlos” personalmente desde sus fragilidades y sus potencialidades. Esto permite un mayor acercamiento a la persona del estudiante a diferencia de la Escuela Tradicional. Sin embargo, la Escuela Activa también ha recibido sus críticas, en ese sentido se plantea que si bien esta “representa un avance en tanto favorece la humanización de la enseñanza y reivindica la necesidad de abordar la dimensión socioafectiva”<sup>81</sup>, no obstante, “asigna un papel de simple guía o acompañante al maestro”.<sup>82</sup>

Ahora bien, desde el punto de vista del Constructivismo, tomando en cuenta sus bases epistemológicas y pedagógicas, el sujeto también tiene un rol activo en su proceso educativo, ya que se le impulsa a explorar, investigar, reflexionar y, en últimas, formar su propia representación de las cosas. Sin embargo, aquí toma una importancia relevante la individualidad, en el sentido de que “el aprendizaje es una construcción idiosincrática”.<sup>83</sup> Es decir, que el conocimiento se convierte en una construcción personal que corre el riesgo de no asumir la mediación de la cultura como parte del proceso de aprendizaje.

En ese sentido, cada postura o representación suele ser válida, porque parte de una experiencia y descubrimiento personal. En este modelo se potencia al estudiante como investigador y capaz de utilizar los elementos del método científico para lograr un aprendizaje significativo. En consecuencia, la educación tiene la finalidad de alcanzar la comprensión cognitiva, sin embargo, “peca de intelectualista por desconocer los aspectos

---

<sup>80</sup> Louis Not, *La enseñanza dialogante*, (Madrid: Herder, 1992), 9. Citado en De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 114

<sup>81</sup> Henri Wallon, *Psicología y educación en el niño*, (Madrid: Ministerio Educación y Cultura, 1987). Citado en De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*, 138

<sup>82</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*, 139

<sup>83</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 160

afectivo-motivacionales implicados activamente en el proceso de aprendizaje”.<sup>84</sup> Así las cosas, Zubiría plantea que “el constructivismo pedagógico se fundamenta en una visión esencialmente individualista del ser humano y defiende la necesidad de formar un ser que comprenda, analice y cree”.<sup>85</sup>

En ese sentido, para generar una adecuada relación pedagógica que apunte a la formación del ser antes que el saber, es muy necesario tomar en cuenta los aspectos afectivos y motivacionales de los estudiantes, ya que estos son imprescindibles en la formación de la persona. En este modelo pedagógico, la relación entre el docente y el estudiante corre el riesgo de ser funcional y cientificista, debido a que se enfocaría meramente en lo académico y en la creación de competencias que apuntan mayormente a lo cognitivo. Al igual que en el modelo de la Escuela Nueva el docente toma un rol secundario y hace la función de guía en el proceso de aprendizaje. Por lo tanto, se considera que hay un eslabón perdido en la construcción de una relación pedagógica ontológica.

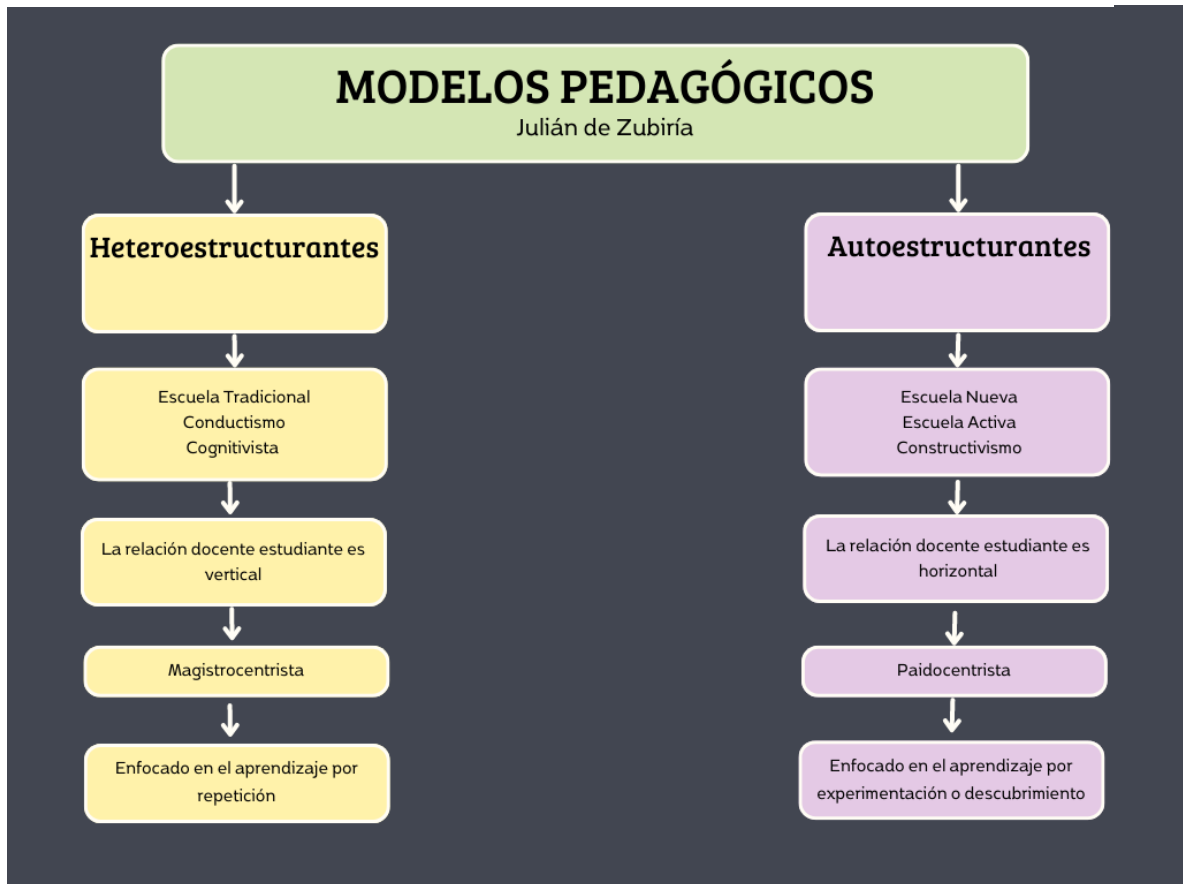
---

<sup>84</sup> Mario Carretero, *Constructivismo y educación*, (Madrid: Luis Vives, 1994). Citado en De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 166

<sup>85</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*, 41

Lo presentado hasta el momento se representa gráficamente en el siguiente cuadro, en el cual se trata de exponer los elementos principales de cada enfoque pedagógico.

**Figura 1** - Modelos Pedagógicos: heteroestructurantes y autoestructurantes



**Fuente:** Elaboración propia basado en Los Modelos Pedagógicos en Julián De Zubiría

### 2.3 MODELO PEDAGÓGICO DIALOGANTE

El modelo pedagógico dialogante es la propuesta de Julián De Zubiría ante los modelos heteroestructurantes y autoestructurantes. La pedagogía dialogante toma elementos de ambos modelos, que considera favorables para la formación educativa. Considera el rol activo del estudiante, pero al mismo tiempo considera esencial y determinante el rol del docente. La pedagogía dialogante se convierte en una síntesis dialéctica entre la Escuela Activa y la Tradicional, en tanto que reconoce, por un lado, que el conocimiento se construye por fuera del salón de clases y, por el otro, que la ejercitación y la reiteración cumplen un papel central en el proceso de aprendizaje. En ese mismo orden, las estrategias metodológicas interestructurantes, están asociadas al diálogo y a la valoración del proceso de aprendizaje como un proceso que se realiza por fases y por niveles de complejidad creciente.<sup>86</sup>

Así mismo, “un modelo pedagógico dialogante debe reconocer las diversas dimensiones humanas y la obligación que tenemos escuelas y docentes de desarrollar cada una de ellas”.<sup>87</sup> En consecuencia, estas dimensiones son: la Cognitiva. Aquí se contempla todo lo relativo al pensamiento; la Afectiva, la cual está orientada a la educación en los afectos, el amor, la empatía, etc. La otra dimensión es la Práctica, orientada al accionar del estudiante con su contexto. En ese mismo sentido, Zubiría plantea que todo proceso educativo debe enfocarse en el desarrollo de tres competencias: una analítica o cognitiva, socioafectivas y prácticas.

Así las cosas, la pedagogía dialogante se fundamenta en cuatro postulados, los cuales constituyen la educación:

---

<sup>86</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 57

<sup>87</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*, 195

- La función esencial de la escuela es garantizar el desarrollo cognitivo, valorativo y praxiológico de los estudiantes. La esencia de la escuela debe consistir en el desarrollo y no en el aprendizaje.<sup>88</sup>
- La escuela debe trabajar contenidos cognitivos, procedimentales y valorativos, en aras de favorecer el desarrollo del pensamiento.<sup>89</sup>
- Las estrategias metodológicas deben ser de tipo interestructurante y dialogante. En este sentido deben reivindicar el papel activo tanto de la mediación como del estudiante.<sup>90</sup>
- La evaluación debe abordar las tres dimensiones humanas, reconociendo el contexto, la historia personal, social y familiar del estudiante.<sup>91</sup>

A continuación, se presentan los aspectos principales de cada uno de estos postulados:

### **2.3.1 El propósito de la educación en la pedagogía dialogante**

Como se explicó anteriormente, la esencia de la escuela debe consistir en hacer una apuesta por el desarrollo integral del estudiante antes que en el aprendizaje. Por lo tanto, desde esta postura se pretende fomentar el desarrollo cognitivo, valorativo o socioafectivo y praxiológico de los estudiantes. Con esto se contribuye a alcanzar mayores niveles de pensamiento, afecto y acción, por lo tanto, “la escuela del S.XXI debe enseñarnos a pensar, amar y actuar”.<sup>92</sup>

Para fomentar el desarrollo cognitivo, Zubiría se apoya en la propuesta de Vygotsky y su Teoría sobre la Zona de Desarrollo Próximo, en la cual se plantea que, “el concepto de zona de desarrollo próximo designa aquellas acciones que el individuo solo puede realizar inicialmente con la colaboración de otras personas, por lo general adultas, pero que, gracias

---

<sup>88</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*, 213

<sup>89</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*, 223

<sup>90</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*, 228

<sup>91</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 235

<sup>92</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*, 213-214



a esta interrelación, las aprehende a desarrollar de manera autónoma y voluntaria”.<sup>93</sup> De aquí se desprende la importancia de la mediación para la pedagogía dialogante. El estudiante para alcanzar un nivel superior necesita de la colaboración de otra persona, ya sea otro estudiante o el docente, que haya aprehendido el conocimiento. El proceso de aprendizaje comprendido de esta manera tiene connotación social, es decir, que va desde agentes externos hacia una connotación personal, es decir, a la apropiación de aquello que se ha enseñado.

Desde esta perspectiva, el paradigma de la pedagogía dialogante hace una apuesta, en sentido vygotskyano, por detectar el desarrollo en que se encuentran los estudiantes, para hacerles propuestas que partan desde su estado actual de aprendizaje, denominado Zona de Desarrollo Actual hacia la Zona de Desarrollo Próximo.<sup>94</sup> Por ello, Zubiría plantea que el proceso educativo no solamente debe enfocarse en las debilidades, sino también en las fortalezas para potencializarlas.

Desde el punto de vista de la dimensión valorativa, se busca que el estudiante crezca en el autoconocimiento de su personalidad y en la sensibilización y reconocimiento del otro. Por tanto, es importante trabajar la autobiografía, la historia personal, el proyecto personal de vida contemplando dimensiones culturales y sociales. Es necesario resaltar que en los contextos educativos actuales generalmente estas competencias carecen de valor y son vistos como una forma de completar un programa educativo. Es lamentable que carece de importancia para el docente y, obviamente, así sucede con el estudiante.

En ese sentido, cabe preguntarse ¿de qué sirve formar a una persona intelectualmente si esta no se interpela por realidades externas? Así las cosas, con la dimensión valorativa se desea formar “seres humanos transparentes en sus emociones y en sus sentimientos intelectuales”.<sup>95</sup> Se desea formar hombres y mujeres que respeten la libertad y no busquen violencia, capaces de mantener relaciones interpersonales sanas y profundas, personas sensibles al dolor ajeno, que sean empáticas ante las realidades difíciles de los demás,

---

<sup>93</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*, 216

<sup>94</sup> A partir de este momento se considerará Zona de Desarrollo Actual como ZDA y Zona de Desarrollo Próximo con las siglas ZDP.

<sup>95</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 219

personas que sean capaces de generar una transformación positiva en la sociedad<sup>96</sup>. En palabras de Freire, personas que pronuncien el mundo.

La formación valorativa no está desconectada del aspecto cognitivo, ni del prático. Es un conjunto interrelacionado que favorece un desarrollo integral. Para realizar adecuadas intervenciones en la sociedad (Actuar) es necesario poseer una armonía entre las competencias cognitivas (Pensamiento), que permiten la comprensión y el análisis, y las competencias afectivas (Sentimientos), que vinculan los sentimientos y actitudes hacia algo. En consecuencia, la propuesta de la pedagogía dialogante busca garantizar la “humanización del hombre”.<sup>97</sup>

### 2.3.2 Los contenidos en la pedagogía dialogante

Zubiría propone, en este aspecto, contenidos cognitivos, procedimentales y valorativos, en aras de favorecer el desarrollo del pensamiento y la creación de redes conceptuales. Por lo tanto, su punto de partida es la comprensión lectora, la cual se entiende como eje transversal e indispensable en todo proceso de aprendizaje. Es decir, que para una pedagogía dialogante es de interés que los estudiantes adquieran competencias lectoras, se apropien de conceptos complejos, los cuales permitirán el acceso al conocimiento de las ciencias y adquieran competencias que desarrollen un pensamiento hipotético-deductivo.

Pero ¿por qué es importante la comprensión lectora para una pedagogía dialogante? Según plantea Zubiría, “leer consiste en convertir el texto en una breve estructura de proposiciones, la cual se liga con las estructuras mentales y socioafectivas del sujeto”.<sup>98</sup> Es decir, que las palabras, las frases y conceptos que encontramos en un texto se contrastan con los palabras y conceptos aprehendidos previamente, estos a su vez juegan un rol fundamental en la voluntad y emociones del lector. En consecuencia, la lectura no es un proceso frío, de simple decodificación, ya que comprende en sí misma intereses del autor y el lector,

---

<sup>96</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*, 219

<sup>97</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 218

<sup>98</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*, 224

contrastamos nuestras ideas para modificarlas o reforzarlas, se dialoga con el autor, genera emociones, crea acuerdos y desacuerdos, etc.

La comprensión lectora en la pedagogía dialogante también es importante debido a que la lectura no solo es un medio para interpretar y comprender un contexto determinado, sino que también es una herramienta para interpretarse y comprenderse y darse significado a sí mismo. Por lo tanto, será muy importante los aprendizajes previos que se hayan generado en el estudiante. En este aspecto, la pedagogía dialogante se apoya en la Teoría del Aprendizaje Significativo de David Ausubel. La cual plantea que “el aprendizaje del alumno depende de la estructura cognitiva previa que se relaciona con la nueva información”.<sup>99</sup>

En ese sentido, cuando un nuevo aprendizaje interactúa con la estructura cognitiva previa, se crea un nuevo conocimiento, se refuerzan o reafirman otros, o en su defecto se modifica. El aprendizaje significativo es una herramienta que fortalece la apuesta del modelo pedagógico dialogante por la apropiación de conceptos para el aprendizaje de la ciencia y las artes. La apropiación de tales conceptos permitiría el desarrollo de un pensamiento hipotético deductivo. Esto, en últimas dota a los estudiantes de competencias cognitivas, las cuales, son muy necesarias en el momento de plantear un pensamiento crítico ante una determinada situación.

### **2.3.3 Las estrategias metodológicas en la pedagogía dialogante**

Zubiría plantea que las estrategias metodológicas deben ser de tipo interestructurante y dialogante.<sup>100</sup> La primera apunta hacia los roles que desempeña el docente y el estudiante en el proceso de aprendizaje, así como también a la relación pedagógica que surge de dicha interacción; la segunda apunta hacia unas implicaciones didácticas en sus formas de presentar el contenido. En consecuencia, este modelo en su modo de ejecución toma una postura distinta a la de la Escuela Tradicional, la Escuela Nueva y el constructivismo.

---

<sup>99</sup> David Ausubel, "Teoría del Aprendizaje Significativo", *Fascículos de CEIF*, 1 (1983): 1-10. 1

<sup>100</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 228

Partiendo de los roles, si bien el docente en la Escuela Tradicional tiene el monopolio de la palabra, por lo tanto, es poseedor absoluto del conocimiento; el estudiante solo se limita a escuchar, a recibir información. Si bien, en la Escuela Nueva, se cambia la postura y el estudiante asume un rol activo y el docente un papel secundario, en la pedagogía dialogante ambos, docente y estudiante, tienen un rol activo.

En el modelo dialogante el docente asume la función esencial de ser el mediador de la cultura. Este ejerce la labor de planificar, organizar, seleccionar los contenidos, sus propósitos, ordenarlos jerárquicamente según el nivel de desarrollo del estudiante, tanto a nivel cognitivo como socioafectivo, también presenta y expone el contenido generando así el diálogo y el encuentro de opiniones. En consecuencia, el maestro se encarga de jalonar el desarrollo del estudiante de una manera integral, tomando en cuenta el desarrollo del pensamiento, la comprensión lectora y la dimensión valorativa.<sup>101</sup> De ahí la importancia de la mediación en el proceso de aprendizaje.

En este modelo pedagógico el estudiante tiene el derecho de preguntar, tomar notas y se sugiere que sea de manera crítica, interactuar con el docente, con el saber, exponer, dialogar. En consecuencia, para este modelo Zubiría plantea que son muy necesarias la mesa redonda, las lecturas, el trabajo en equipo, los debates, las clases a modo de seminarios, etc. Se favorece también que entre estudiantes se puedan explicar los conceptos, debido a que son más cercanos desde el punto de vista generacional.<sup>102</sup>

Como se ha visto hasta este punto, en este modelo pedagógico el aprendizaje se produce en un trabajo conjunto entre docente y estudiante. Ambos caminan de la mano en un proceso dialógico. Este diálogo se genera en diferentes direcciones: docente – estudiante, estudiante – estudiante, estudiante – saber y docente – saber, con el fin de formar a un individuo más autónomo que tome decisiones sobre su proceso de aprendizaje y que sea más autoconsciente de sí y sus procesos personales.<sup>103</sup>

En ese sentido, Paulo Freire presenta una postura bastante loable con respecto al diálogo. Para el pedagogo brasileño, “el diálogo es una exigencia existencial... es el

---

<sup>101</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*.

<sup>102</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*.

<sup>103</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*.

encuentro de los hombres que pronuncian el mundo”.<sup>104</sup> Para él, pronunciar el mundo significa transformarlo, es decir, que Freire no concibe un diálogo sin acción ni reflexión sobre el mundo y el contexto que lo rodea.<sup>105</sup> En síntesis, el diálogo es un proceso de humanización en tanto que liberación.

Si bien, tanto Freire como Zubiría podrían tomar el diálogo desde contextos diversos, este supone unos elementos que son favorables ante la labor educativa: confianza, comunicación y escucha. Para Freire esto permite tomar consciencia de sí, de la propia realidad existencial y al transformarla se humaniza la persona. Para Zubiría el diálogo toma una connotación desequilibrante en tanto que favorece una desestabilización en los conceptos y en las actitudes previas con las que llega el estudiante y la exposición del docente en aras de generar intencionalmente comprensión, trascendencia y mediación del significado.<sup>106</sup>

El diálogo favorece también el desarrollo de una relación pedagógica ontológica en tanto que genera las condiciones de cercanía entre docente y estudiante. Es necesario resaltar que esta relación es simétrica, en tanto que existe un docente como mediador de los procesos de aprendizaje y un estudiante que busca crecer en unos valores culturales y humanos. En ese proceso ambos aprenden, ambos se forman, ambos dialogan y ambos lo construyen. Que la relación sea simétrica no implica que deba llevarse a cabo como en los modelos heteroestructurantes, sino tal como lo plantea Zubiría: desde la perspectiva dialógica en que los docentes jalonan el desarrollo de los estudiantes y estos asumen posturas activas en su proceso de aprendizaje.

Como herramienta metodológica, Zubiría también toma en cuenta la formación valorativa, la cual es un componente que se abre al campo disciplinario y transdisciplinario, que consiste en expresar emociones y afectos hacia otra persona y resaltar los valores de los estudiantes y docentes. Esto supone una estrategia extracurricular para que el estudiante se enfrente a su autobiografía, su historia, sus raíces y su modo de relacionarse con los demás. Esto le permitiría también crear su propio proyecto de vida personal de manera integral.<sup>107</sup>

---

<sup>104</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*, 107

<sup>105</sup> Freire, *Pedagogía del oprimido*.

<sup>106</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 231

<sup>107</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*, 234

La expresión valorativa, llevada a cabo de una manera favorable, provoca en el estudiante una apertura, sensibilización y reconocimiento del otro. Esto se convierte en una herramienta necesaria para el desarrollo de una relación pedagógica ontológica, ya que toma en cuenta la persona, su contexto y su formación de manera integral, puesto que un estudiante no solamente debe formarse a nivel cognitivo, sino también que debe desarrollar su inteligencia intra e interpersonal.

#### **2.3.4 La evaluación en la pedagogía dialogante**

Dentro de todo modelo pedagógico aunado a una teoría de aprendizaje, sea cual sea, la evaluación es fundamental. Este asunto no es una cuestión menor. De hecho, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, uno de los momentos más complejos para el docente será el momento evaluativo. Pero como la búsqueda en este trabajo es por comprender una relación pedagógica ontológica caracterizada en algunos elementos de la pedagogía dialogante, comprenderemos la evaluación desde el punto de vista retroactivo y proactivo, es decir, como un proceso de acompañamiento en el presente con miras al futuro. De ahí que sea gratificante, al final del período de formación escolar básico y vocacional, ver a muchos estudiantes elegir su formación universitaria y profesional aquello que compartió algún maestro dentro de su proceso de formación. Este sin duda es el ejemplo de que la relación pedagógica tuvo sus efectos proactivos en el futuro.

Por eso, en la pedagogía dialogante, la evaluación está enfocada en tres competencias humanas: la cognitiva, la valorativa y la praxiológica. La evaluación debe dar cuenta del nivel de desarrollo obtenido por los estudiantes en un momento determinado. A nivel cognitivo se espera que el estudiante logre un buen desenvolvimiento en la comprensión lectora, la escritura, el dominio de redes conceptuales, lo cual le permitiría una apertura al conocimiento desde una postura crítica. También esto le favorece para desarrollar una actitud dialogante.

A nivel valorativo, se evalúan las actitudes recurriendo al mecanismo de la autoevaluación y coevaluación, permitiendo así un seguimiento personal, familiar e

institucional de dichas actitudes, lo cual ayuda a tomar las medidas necesarias cuando comienzan a detectarse los problemas.<sup>108</sup> Este tipo de evaluación Zubiría propone que se realice de manera intersubjetividad, ya que de esta manera se convierte en una herramienta que favorece el desarrollo de la reflexión personal y colectiva, el conocimiento de sí y el reconocimiento del otro. Esto en últimas, desarrolla la inteligencia intra e interpersonal.

Para establecer un ejemplo práctico de autoevaluación y coevaluación que puede ser llevado a cabo en el aula de clases con los estudiantes, proponemos acá la herramienta evaluativa conocida como la *Escala de Actitudes* desde la cual el sujeto de aprendizaje vuelve sobre su proceso de aprendizaje y le permite un reconocimiento sobre el desempeño de sus compañeros de clase. Al respecto de lo segundo, aunque pueda juzgarse desde afuera como una práctica meramente subjetiva, el ejercicio para la coevaluación debe ser orientado de manera correcta por el sujeto de la enseñanza para que no haya una perspectiva viciada del trabajo del otro en las actividades grupales.

**Tabla 2** - Escala de valores para autoevaluación y coevaluación

#	INDICADORES	N	AV	CS	S
1	Presto atención y participo activamente en las clases.				
2	Leo con detenimiento los textos propuestos en clases.				
3	Aporto ideas en los trabajos grupales.				
4	Soy indiferente a los temas y a la clase.				
5	Ayudo a los compañeros cuando descubro que necesitan colaboración.				

<sup>108</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 236

6	Pido ayuda a los compañeros cuando sé que la necesito.				
7	Hay participación de mis compañeros en el desarrollo de las actividades en equipo.				
8	Mis compañeros cumplieron con todas las responsabilidades asignadas para el trabajo en equipo.				

**Leyenda: (N) Nunca, (AV) Algunas Veces, (CS) Casi Siempre, (S) Siempre**

**Fuente:** Elaboración propia. Adaptación de: Secretaría de Educación Pública de México. *Las estrategias y los instrumentos de evaluación desde el enfoque formativo.* 36

En unión a las actitudes que los estudiantes presentan en la escuela, es muy importante conocer el contexto familiar del que proceden, ya que su capacidad relacional, su personalidad, su capacidad de diálogo, su estabilidad emocional está condicionada en gran medida por las primeras relaciones tejidas en el hogar. De esta forma Zubiría expresa que “hogares más democráticos, dialogantes y participativos tienden a favorecer niños más alegres... hogares permisivos debilitan las interacciones del infante... familias abandonadas refuerzan sentimientos de tristeza”.<sup>109</sup>

Así las cosas, si bien tanto lo cognitivo y lo valorativo apuntan a la edad de desarrollo de los estudiantes, Zubiría también plantea que este desarrollo no depende exclusivamente de los factores personales y familiares de los estudiantes, sino también de la Institución Educativa. Por tanto, la institución y con esta sus dinámicas, sus currículos, sus docentes, las actividades extracurriculares deben potenciar la edad de desarrollo, favoreciendo el crecimiento del estudiante en su autonomía, el interés personal por el estudio, un pensamiento crítico y una capacidad para simpatizar y empatizar con su contexto.

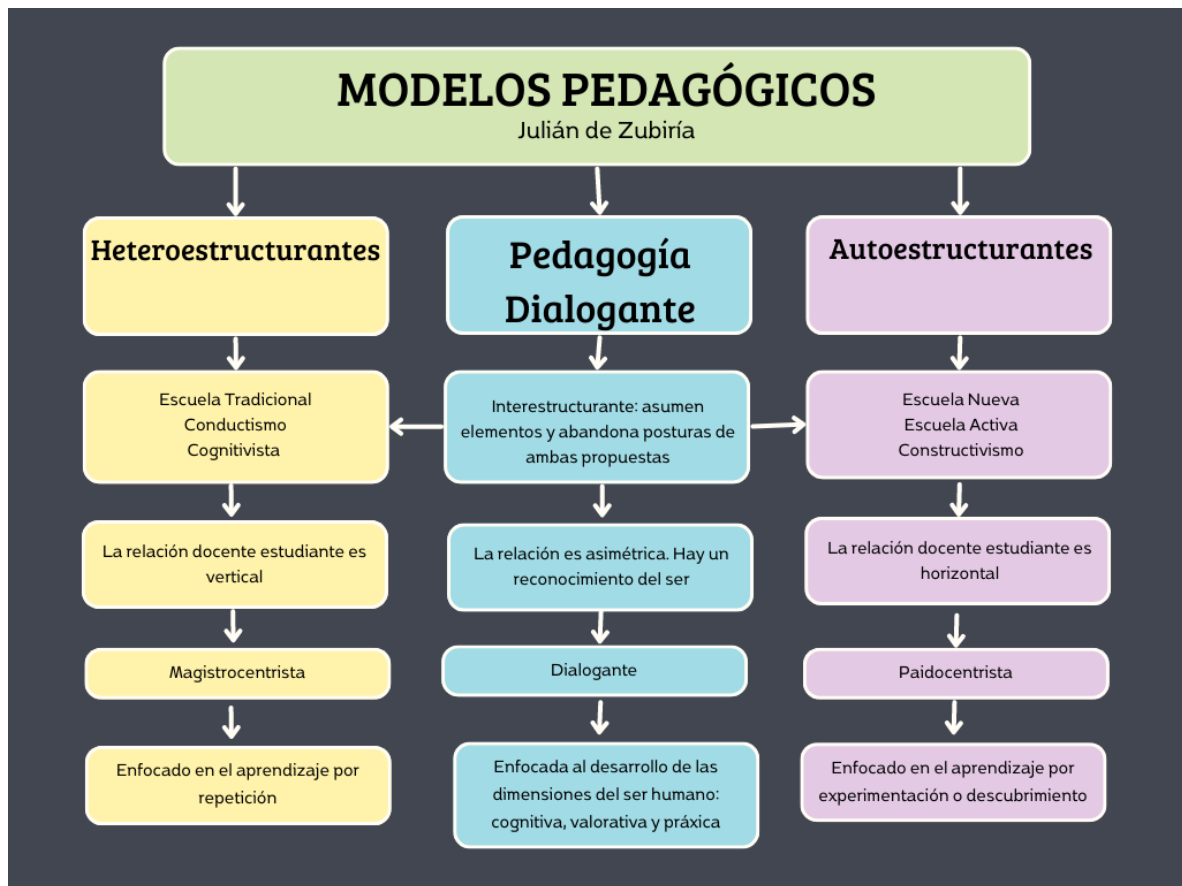
En consecuencia, tanto el aspecto cognitivo como el valorativo tienen un impacto en el praxiológico, ya que capacitan al estudiante para actuar en la sociedad. Actuar según unos

<sup>109</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 236



valores adquiridos, asumidos y concientizados. Es decir, que sus conocimientos, su afectividad y práctica están interrelacionadas permitiendo esto que la escuela no esté divorciada de la realidad de los estudiantes, sino que el conocimiento en sí es dialogante también con el propio contexto. A continuación, se presenta un mapa conceptual en donde se sintetizan las posturas de los tres modelos expuestos en este capítulo.

**Figura 2** - Esquema Modelos Pedagógicos Julián De Zubiría



**Fuente:** Elaboración propia a partir de Los Modelos Pedagógicos en Julián De Zubiría.

## **2.4 CONTRASTE ENTRE EL ENFOQUE TERAPÉUTICO DE LA ENSEÑANZA Y LA PEDAGOGÍA DIALOGANTE: UNA RELACIÓN PEDAGÓGICA COMO POSIBILIDAD ONTOLÓGICA**

Para el planteamiento de una relación pedagógica como posibilidad ontológica se hace necesario contrastar las posturas del Enfoque Terapéutico de la Enseñanza y la Pedagogía Dialogante. En ese sentido, dicho contraste se puede presentar, en primer lugar, desde las dimensiones del ser humano que propone Zubiría. Por ende, surge la siguiente cuestionante: ¿cómo las dimensiones en las que se enfoca la pedagogía dialogante (cognitiva, valorativa y praxiológica) pueden dar cuenta de lo terapéutico en un ambiente educativo? En las siguientes líneas se estará dando respuesta a esta inquietud.

Desde lo cognitivo es posible dar cuenta de lo terapéutico en tanto que existe un reconocimiento del otro en la pedagogía dialogante visto desde tres perspectivas distintas: el momento evolutivo, en el cual se toma en cuenta la edad psicológica y biológica del estudiante; el momento de aprendizaje, en el cual el docente hace un diagnóstico del proceso de desarrollo actual del estudiante determinando también su ZDA y, por último, se reconoce el contexto de procedencia de los estudiantes: condiciones económicas, sociales y familiares. Esto podría llevarse mediante una evaluación diagnóstica de los estudiantes.

De lo anterior, se sigue que el aspecto inclusivo está en la base de un enfoque terapéutico o, mejor dicho, que este enfoque es la base para el planteamiento de una educación inclusiva. Este enfoque excede la ley misma y en ese sentido, se resalta que la práctica del sujeto de enseñanza no se puede limitar al cumplimiento de la normatividad legislativa, sino que debe desbordarla, porque lo que está de fondo es el desarrollo integral del ser humano. Esta es una de las problemáticas que enfrenta la educación, pero que este trabajo no está enfocado en desarrollarla. No obstante, en términos generales, dentro de nuestro contexto educativo colombiano se reglamentó en el 2017 el Decreto 1421,<sup>110</sup> desde

---

<sup>110</sup> Según el Decreto 1421, en su artículo 2.3.3.5.1.4., la educación inclusiva tiene como objetivo promover en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes su desarrollo, aprendizaje y participación en un ambiente de aprendizaje común, sin discriminación o exclusión alguna en aras de eliminar las barreras existentes del

el cual se plantea que toda institución educativa en Colombia sin importar el grado deberá establecer un programa de inclusión a los niños, niñas, adolescentes y jóvenes con “limitaciones físicas, sensoriales, psíquicas, cognoscitivas, emocionales o con capacidades intelectuales excepcionales”.<sup>111</sup>

Desde la dimensión valorativa, es posible dar cuenta de lo terapéutico poniendo el énfasis en la convivencia escolar. Si bien es necesario que se tomen en cuenta la implementación de prácticas valorativas dentro del currículo, estas deben permear todo el ambiente de la escuela. Aunque también una adecuada convivencia debería existir en el plano familiar, ya que una convivencia saludable se convierte en garante de un buen proceso de desarrollo integral. En consecuencia, cabe preguntarse ¿acaso no se ve un niño o niña afectado o afectada en su proceso de aprendizaje cuando es víctima del Bullying? Cuando es víctima de violencia intrafamiliar o ha sido abusado o abusada sexualmente ¿está en condiciones para estudiar? De esto se desprende la importancia de cuidar y cultivar la relación intersubjetiva para garantizar un proceso de desarrollo integral adecuado.

Desde lo praxiológico es posible dar cuenta de lo terapéutico en tanto que esta dimensión trata de la formación de un Ser Social, lo cual se constituye en el resultado de la formación escolar. Por lo tanto, esta dimensión busca el desarrollo de un ser humano auténtico tal como lo plantea el enfoque terapéutico de la enseñanza. En ese sentido, se proponen unas estrategias que contribuyen al logro de esta praxis: se trata del Aprendizaje Basado en Servicio (ABS) o metodología Kolh, la cual se desarrollará en el tercer capítulo.

En segundo lugar, existen otros factores para tomar en cuenta que permiten realizar un contraste entre ambos planteamientos. A continuación, se presentan de manera resumida en la siguiente tabla:

---

entorno educativo. Esto da cuenta de la posibilidad de plantear una relación pedagógica ontológica desde el punto de vista legislativo.

<sup>111</sup> Ministerio de Educación Nacional, Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. (2017), <https://www.mineducacion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>.

**Tabla 3** - Cuadro comparativo: Enfoque terapéutico - Pedagogía dialogante

	<b>Enfoque Terapéutico</b>	<b>Pedagogía Dialogante</b>
<b>Finalidad o propósito de la educación</b>	Ser persona auténtica: formar el propio yo de manera auténtica.	El desarrollo integral del estudiante (dimensión cognitiva, valorativa y praxiológica).
<b>Rol del Docente</b>	<p>Reconoce diferencias individuales de los estudiantes.</p> <p>Prepara el estudiante para recibir el contenido.</p> <p>Es guía y asiste al estudiante en su proceso formativo. Rol secundario.</p>	<p>Realiza un diagnóstico de su desarrollo actual y prepara el contenido para llevar al estudiante a una ZDP.</p> <p>Jalona el desarrollo del estudiante.</p> <p>Es mediador de la cultura. Organiza, planifica y ordena el contenido y los propósitos a ser trabajados. Rol Activo.</p>
<b>Estudiante</b>	<p>Es preparado para elegir el contenido que va a aprender. Su participación es activa.</p> <p>Preparado para ser autónomo.</p>	<p>Su postura es activa. Pregunta, expone, dialoga con el saber, los compañeros y los docentes.</p> <p>Preparado para ser autónomo.</p>
<b>Énfasis</b>	Estudiante	Relación entre Docente y Estudiante (ambos activos), por lo tanto, es dialogante.
<b>Enseñanza</b>	Actividad de guiar y asistir al estudiante	Interestructurante y dialogada

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los aportes del Enfoque Terapéutico de la Enseñanza y la Pedagogía Dialogante.

Según la tabla anterior, es necesario resaltar que entre ambos enfoques existen unos elementos que son comunes y otros que provocan un cierto distanciamiento. En sus aspectos

comunes se encuentran el propósito: enfocado al ser del estudiante, algunos aspectos del rol del docente y del rol del estudiante. Se distancian en cuanto a ciertas posturas de la forma de enseñanza, el énfasis del proceso de aprendizaje y algunos aspectos en el rol del docente y del estudiante. Sin embargo, para los fines de nuestro planteamiento tomaremos los elementos comunes.

Tal como se ha explicado, la pedagogía dialogante hace una apuesta por el desarrollo de las dimensiones del ser humano, lo que hace explícito que el propósito de la educación en ambas propuestas apunta hacia el desarrollo integral de la persona, es decir, que la educación vista desde esta perspectiva toma como fin, en palabras de Fenstermacher y Soltis, la formación del propio yo de manera auténtica. Este propósito de la educación contribuye a nuestra propuesta para pensar la relación pedagógica de carácter ontológico.

Una formación integral del ser humano comprende en sí el desarrollo intelectual, afectivo y práctico. Desde la dimensión cognitiva se privilegia la adquisición de redes conceptuales, las cuales le permiten al estudiante formar un pensamiento hipotético deductivo, argumentativo y asumir posturas críticas. Desde la dimensión valorativa, se contempla la formación en competencias afectivas, así como también, la formación ética, moral y estética. En la dimensión práxica se encuentra el aspecto social al cual el estudiante no debe ser indiferente; aquí también se incluye la cultura, la formación ecológica, etc. Todo lo anterior, con el fin de que los estudiantes se identifiquen con un proyecto personal de vida integral.

Por otro lado, el docente en su labor educativa es menester que se esfuerce por detectar las diferencias individuales de los estudiantes, así como también que diagnostique la zona de desarrollo en que se encuentra dicho estudiante para favorecer su proceso de aprendizaje. Ambos aspectos están muy unidos entre sí. Si bien en el enfoque terapéutico de la enseñanza el docente toma una postura amable para preparar al estudiante para recibir el contenido, es muy necesario que el docente jalone el desarrollo de este. Es decir, el docente tal como lo plantea la pedagogía dialogante, debe mantener su postura activa como garante del proceso de aprendizaje de los estudiantes.

De ahí que el estudiante asume una postura activa, no como la plantean las posturas de la Escuela Activa y el enfoque terapéutico de la enseñanza, puesto que no todos los

estudiantes están preparados para elegir lo que deben aprender. Sino tal como lo plantea la pedagogía dialogante, en donde el estudiante toma una postura activa: preguntando, tomando notas de manera crítica, participa en debates, mesas redondas, discusiones, etc., siempre de una manera dialogante. Aquí se evidencia que el tipo de relación entre el docente y el estudiante es distinto: se trata de ir de la mano, codo a codo, de manera interestructurada y dialogada, sin embargo, siempre contemplando una asimetría saludable para ambos.

En síntesis, una relación pedagógica ontológica consiste en el encuentro de dos seres, dos existencias distintas (el docente y el estudiante) que se reconocen entre sí en un contexto escolar, que no se limita al salón de clases ni a la estructura escolar, con el fin de alcanzar un objetivo: la formación del ser del estudiante de manera auténtica, la cual se logra a través de la formación de las distintas dimensiones del ser humano. En últimas, se trata de concebir la educación como un acto humanizante, como una práctica transformadora y constructora de la personalidad del estudiante. Cabe enfatizar que no es suficiente que un proceso educativo se centre solamente en el aspecto epistemológico tal como se tiende a asumir en el sistema educativo latinoamericano actual.

En consecuencia, es necesario proponer herramientas que permitan desarrollar la educación como un acto humanizante, así como también una relación pedagógica en perspectiva ontológica. Estas herramientas se piensan desde las dimensiones del ser humano que propone Zubiría, ya que permiten la formación integral de una persona. Hoy en día es un deber pensar la educación como un acto humanizante debido a que en la sociedad existen unas dinámicas, ya sea económicas, políticas o culturales que impulsan a los individuos hacia su alienación. En ese sentido, hoy más que nunca se necesita optar, en palabras de Zubiría, por la humanización del hombre.

### **CAPÍTULO III: PROPUESTAS DE DESARROLLO DE UNA RELACIÓN PEDAGÓGICA ONTOLÓGICA: ¿HACIA UN POSIBLE MODELO PEDAGÓGICO?**

Antes de la pregunta qué se va a enseñar y cómo se va a evaluar, un maestro comprometido con su práctica de la enseñanza debe preguntarse inicialmente, qué tipo de persona se desea formar. Pensar la enseñanza al margen del propósito de formación (*Bildung*), no es más que la imposición de un deseo subjetivo y ajeno sobre un individuo que en su proceso formativo va dándose su propio lugar en el mundo. Por eso, la pregunta por qué tipo de ser humano se desea formar apunta al ámbito de la subjetividad, antes que una cuestión epistemológica. Desde esta perspectiva, se puede comprender el fin último de la educación al que hemos apuntado en el desarrollo del presente trabajo. En ese sentido, la relación pedagógica se constituye en un elemento fundamental del acto educativo, puesto que somos seres sociales que vivimos en continua relación y todo acto educativo, toda enseñanza pasa por una relación pedagógica.

En el presente capítulo se presentarán algunas herramientas prácticas que permitirán al lector comprender cómo se puede llevar a cabo, en la escuela como espacio vital, una relación pedagógica ontológica. Esta propuesta se podrá contemplar en tres dimensiones distintas: desde la escuela en general como un espacio abierto, en el currículo y en el aula de clases, tomando como base la pedagogía dialogante y el enfoque terapéutico de la enseñanza. Asimismo, se tomará en cuenta como aporte a la construcción de la relación pedagógica ontológica los elementos principales de la pedagogía del patio, tomada de la pedagogía salesiana y los aspectos fundamentales de la metodología Aprendizaje – Servicio, que enriquece el currículo. De esta manera, se fomenta el crecimiento de los estudiantes en sus distintas dimensiones: cognitiva, valorativa y praxiológica.

### 3.1 RELACIÓN PEDAGÓGICA ONTOLÓGICA EN LA ESCUELA

#### 3.1.1 Pedagogía del patio

Ciertamente el patio (el afuera del aula o salón de clases) es el espacio físico de esparcimiento destinado al descanso escolar donde los niños y jóvenes se distraen, se recrean, se divierten y recargan sus energías para regresar a los estudios. Este espacio por su condición natural contiene en sí un conjunto de características que lo convierten en un lugar educativo por excelencia. El patio es el lugar de la libre expresión del ser, de los sentimientos, de la espontaneidad, es el espacio para el juego, es el lugar en donde los niños y jóvenes se expresan tal como son fuera de la estructura formal que ofrece un salón de clases. Por tal motivo, es el lugar idóneo para reforzar una relación pedagógica en perspectiva ontológica en la que el maestro puede participar no sólo como “el vigilante” sino como el que acompaña el espacio desde el diálogo, la orientación, la observación de actitudes, comportamientos, entre otros.

En ese sentido, es importante traer a colación que la pedagogía del patio es uno de los elementos centrales de la pedagogía salesiana y, desde esta perspectiva se comprende que “el patio es el lugar de encuentro y de la relación de tú a tú entre educadores y jóvenes...es sinónimo de espontaneidad, de libertad, de informalidad, de alegría, de cordialidad... Esto hace que el encuentro y diálogo educativo sea más sinceros y formativamente más eficaces, pues se da en la libertad y no en la normatividad u obligatoriedad”.<sup>112</sup>

Estas condiciones de libertad, espontaneidad e informalidad ofrecen un espacio preciso para fomentar una relación pedagógica ontológica, requiriendo esto del docente un esfuerzo extra en su labor educativa: presencia, asistencia y acompañamiento en todo momento, no solo dentro del salón de clases, sino en todos espacios dentro de la

---

<sup>112</sup> Mario L. Peresson Tonelli, *Educación con el corazón de Don Bosco* (Madrid: Editorial CCS, 2010), 184-185



infraestructura escolar. Estas nuevas características del docente lo impulsan a estar situado en el contexto personal y social de sus estudiantes.

En consecuencia, estar situado en el contexto significa que los docentes, al estar presentes en el patio y ser partícipes de las actividades de tiempo libre, están atentos a las maneras de actuar, ser y pensar de sus estudiantes. Este aspecto da cuenta de la finalidad educativa del enfoque terapéutico de la enseñanza desarrollado en el primer capítulo, la cual apuesta a que el estudiante sea una persona educada, es decir, un ser humano auténtico. Este espacio lúdico ayuda al docente a comprender las actitudes de sus estudiantes a la vez que es un aliciente para mejorar su práctica pedagógica dentro del salón de clases.

En el segundo capítulo habíamos mencionado que la pedagogía dialogante se enfoca en el desarrollo de tres dimensiones del ser humano: la cognitiva, la valorativa y la práxica. En ese sentido, desde la pedagogía del patio, es posible observar qué tanto los estudiantes han asumido unas posturas que dan cuenta de su desarrollo en las distintas dimensiones, ya que, en su forma de manifestarse naturalmente, es decir, en un espacio informal, darán cuenta de su inteligencia intrapersonal e interpersonal, de su capacidad relacional en cuanto a la aceptación del otro.

Desde la pedagogía del patio existen otros elementos que fomentan el desarrollo de las dimensiones del ser humano que propone Zubiría. Se trata del deporte y la recreación, esta última concebida desde sus múltiples variedades. Ambas cumplen con una función educativa de gran impacto en la vida de los niños y jóvenes, que hasta podría considerarse la dimensión lúdica como una cuarta dimensión en el desarrollo y la formación humana del estudiante. En ese sentido, desde la pedagogía del patio se plantea que este aspecto lúdico brinda al niño y al joven la oportunidad de realizarse como persona, ya que le permite reunirse en torno a intereses comunes, lejos de presiones que imponen un marco de obligaciones y deberes.<sup>113</sup>

Por consiguiente, cabe preguntarse ¿desde el juego cómo se puede fomentar el desarrollo de las dimensiones cognitiva, valorativa y praxiológica? En el juego existen unas reglas y unos parámetros para cumplir, las cuales deben ser comprendidos e interpretados,

---

<sup>113</sup> Peresson Tonelli, *Educación con el corazón de Don Bosco*, 193

convirtiéndose esto en insumos para fortalecer el aspecto cognitivo. Para jugar es necesario la presencia de otros jugadores, en donde se tejen relaciones entre pares y entre entrenador-jugador, por ello es imprescindible el respeto, la escucha y el diálogo, fomentando esto la dimensión valorativa. En el juego se llevan cabos prácticas, suceden hechos, faltas, que pueden ser catalogados como honestos o deshonestos, aquí se pone de manifiesto la dimensión praxiológica.

Así las cosas, desde la pedagogía del patio se nos plantea que “la dimensión lúdica del ser humano es muy importante para el equilibrio psíquico y en la vida relacional”.<sup>114</sup> En ese sentido, jugar, reír juntos, divertirse produce sensación positiva de bienestar interior, fomenta la capacidad de relacionarse con el otro, produce empatía, verdadera amistad, se cultiva la comunicación y la cercanía entre pares, al igual que entre docentes y estudiantes.<sup>115</sup> En últimas, la dimensión lúdica se convierte en un aparato que fomenta una adecuada convivencia escolar, que como habíamos explicado en el capítulo segundo, una convivencia saludable como un aspecto terapéutico se convierte en garante de un buen proceso de desarrollo integral.

En sentido general, el juego, el deporte y la recreación incluyen un efecto de maduración de la personalidad, debido a que enseña a relacionarse con los demás, a salir del propio egoísmo, a tomar en consideración los puntos de vistas de otros. La dimensión lúdica también exige esfuerzo, perseverancia, incentiva la vida comunitaria, la solidaridad, a la vez que satisface la tendencia asociativa de niños, adolescentes y jóvenes<sup>116</sup>. En consecuencia, “el juego se convierte en un aspecto terapéutico, debido a que se considera como un elemento equilibrante en la vida del muchacho, especialmente cuando debe pasar muchas horas al día trabajando o estudiando”.<sup>117</sup>

Otro aspecto muy importante para tomar en consideración en cuanto a la pedagogía del patio y su aporte a la pedagogía dialogante es que a través del juego se fomenta la formación ética. Las actividades de educación física posibilitan al educador proponer al joven un proceso de enseñanza-aprendizaje pleno de posibilidades para desarrollar los

---

<sup>114</sup> Peresson Tonelli, *Educación con el corazón de Don Bosco*, 193

<sup>115</sup> Peresson Tonelli, *Educación con el corazón de Don Bosco*.

<sup>116</sup> Peresson Tonelli, *Educación con el corazón de Don Bosco*.

<sup>117</sup> Peresson Tonelli, *Educación con el corazón de Don Bosco*, 194

valores humanos, tales como: la amistad, el compañerismo, el respeto, la solidaridad, la expresión personal, la espontaneidad, la socialización, el conocimiento de sí, el autodomínio, la disciplina. De igual forma, la dimensión lúdica contribuye a la formación de hábitos, al desarrollo de la conducta del joven en cuanto a sus ideales democráticos: tolerancia, resiliencia, creatividad, ayuda mutua, espíritu de cooperación, honradez, entre otros.<sup>118</sup>

En muchas instituciones educativas el espacio del patio se suele dejar relegado al “momento libre” del estudiante y al descanso del docente. Sin embargo, hemos visto que este espacio se puede asumir como el lugar educativo por excelencia, en donde se produce la cercanía entre el docente y el estudiante. Esta cercanía es fundamental para el encuentro cordial, el diálogo educativo, la acogida amable, el reconocimiento del otro, el conocimiento de su contexto. Es uno de los espacios idóneos para fomentar una relación pedagógica ontológica en aras de impulsar el desarrollo del ser del estudiante en sus distintas dimensiones con las herramientas del enfoque terapéutico de la enseñanza.

En suma, el patio, que por lo general se ha vinculado sólo al juego, es hoy dentro de las nuevas posturas pedagógicas, entre ellas las llamadas pedagogías verdes, el escenario de encuentro del estudiante y el maestro que permite el fortalecimiento de la relación pedagógica ontológica desde la espontaneidad, libertad y originalidad. La idea allí es que el patio debe ser pensado dentro de una dinámica integradora que acerque al maestro a través de su interacción social con el estudiante al aprendizaje, ya no de contenidos sino de elementos para la vida misma que pueden tener mayor apertura en ese espacio y no dentro del aula de clase. De hecho, hoy pueden encontrarse múltiples investigaciones sobre el patio, pero aún falta por pensar, más allá del juego como oportunidad de aprendizaje, una relación pedagógica ontológica que puede darse de manera amplia y sin restricciones.

---

<sup>118</sup> Peresson Tonelli, *Educación con el corazón de Don Bosco*.

### 3.1.2 Relación pedagógica ontológica en el currículo

Para el planteamiento de una relación pedagógica ontológica desde el currículo educativo proponemos volver la mirada a una propuesta que ha sido relegada sólo a los grados superiores y por ley, a saber, de Aprendizaje-Servicio (ApS).<sup>119</sup> Un tipo de aprendizaje que consideramos está en consonancia con la pedagogía dialogante y el desarrollo de las dimensiones humanas que esta propone. Cabe aclarar que el ApS no es la única propuesta curricular que permitiría abordar una relación pedagógica ontológica en el currículo, simplemente es un modelo de aplicación para los fines de este trabajo.

En los párrafos siguientes se dará a conocer los elementos principales que constituyen el ApS, su fundamento epistemológico, las competencias que pretende desarrollar, su relación con la pedagogía dialogante, especialmente en el desarrollo de las dimensiones humanas planteadas en el capítulo segundo, en aras comprender que la finalidad de la educación que proponemos es el desarrollo del ser del estudiante, la cual queda reflejada en el desarrollo integral de dichas dimensiones humanas.

#### 3.1.2.1 Proyecto Aprendizaje – Servicio

El ApS es una propuesta educativa curricular tan amplia que tiene la posibilidad de ser desarrollada en todos los niveles educativos, desde la educación primaria hasta la superior; tomando en consideración que cada etapa le imprime su propio nivel de profundidad y complejidad. Asimismo, el ApS se define como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y de servicio a la comunidad en un solo proyecto bien articulado en el que los participantes aprenden al trabajar en necesidades reales del entorno con la finalidad de mejorarlo”.<sup>120</sup>

---

<sup>119</sup> De ahora en adelante las siglas ApS abrevian las palabras Aprendizaje-Servicio.

<sup>120</sup> Pedro María Uruñuela Nájera, *La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo* (Madrid: Narcea Ediciones, 2018), 23 <https://elibro-net.consultaremota.upb.edu.co/es/ereader/bibliotecaupb/46304?page=1>.

En esta definición se contemplan dos elementos centrales que componen el ApS: por un lado, se encuentra el sustento en el aprendizaje a través de la experiencia, el cual se apoya en el planteamiento de John Dewey y, por otro lado, se orienta al servicio de una comunidad; este último vinculado a la propuesta pedagógica del filósofo y psicólogo estadounidense William James. En consecuencia, el ApS no debe confundirse con experiencias esporádicas de servicios voluntarios o acciones comunitarias, debido a que en su estructura conlleva una intención educativa con unos aprendizajes y competencias a desarrollar vinculados a un servicio comunitario.<sup>121</sup>

Por consiguiente, el ApS comprende una finalidad educativa que comulga con el planteamiento de la pedagogía dialogante y el enfoque terapéutico de la enseñanza. Esta finalidad, desde la perspectiva de Uruñuela Nájera, “consiste en formar personas solidarias, respetuosas, tolerantes, dialogantes, pacificadoras”,<sup>122</sup> lo cual se logra con la combinación antes mencionada: el aprendizaje académico y el servicio comunitario. Ambos elementos dan cuenta de las dimensiones humanas que plantea Julián De Zubiría: la cognitiva, la valorativa y la praxiológica y, desde esta perspectiva se promueve la formación del yo auténtico con una consciencia y una dimensión social abierta al servicio hacia los demás.

Esta conciencia social requiere de un individuo con una capacidad intrapersonal e interpersonal equilibrada, lo cual contribuye a una sana convivencia dentro y fuera del contexto escolar. Cabe aclarar que “la convivencia implica también un compromiso con la mejora del entorno en que vivimos”,<sup>123</sup> es decir, que un aspecto importante de un proyecto ApS es la detección de unas necesidades con el fin de ayudar a superarlas dignificando así la vida de otras personas. En últimas, el ApS “comparte los principios de respeto y dignidad, paz positiva y práctica de los derechos humanos”.<sup>124</sup>

Para llevar a cabo esta propuesta educativa, Uruñuela Nájera plantea que es necesario que el docente como facilitador, orientador y guía del proceso tenga presente los tres

---

<sup>121</sup> Mayor Paredes, "Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario", *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 18, no. 3 (2018): 1-22 <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>

<sup>122</sup> Uruñuela Nájera, *La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo*, 15

<sup>123</sup> Uruñuela Nájera, *La metodología del aprendizaje-servicio*, 19

<sup>124</sup> Uruñuela Nájera, *La metodología del aprendizaje-servicio*, 19

elementos claves que conforman el ApS: las necesidades sociales, el servicio y los aprendizajes. Cada uno de estos están interrelacionado entre sí con el objetivo de que el estudiante desarrolle su ser social, cívico, en términos de Zubiría valorativo o praxiológico en aras de ser un ser humano auténtico comprometido con el contexto que le rodea. A continuación, se mostrará los aspectos principales de cada uno de los elementos constitutivos del ApS: necesidad social, servicio y aprendizaje.

Uruñuela define las necesidades sociales como “una situación de carencia o dificultad que se percibe en la realidad y que invita a comprometerse en la búsqueda de una solución”.<sup>125</sup> Para la detección de dicha necesidad se requiere que el estudiante desarrolle poco a poco una mirada crítica de la realidad social que le circunda. Cabe aclarar estas necesidades o carencias pueden estar circunscritas dentro o fuera de la institución educativa y que el ApS puede estar orientado a una de las dos perspectivas.

Es muy importante el desarrollo de una mirada crítica ante la realidad social, ya que es el punto de partida de un proyecto ApS. Esta mirada promueve en el estudiante una apertura de mente, sin prejuicios y etiquetas capaz de convertirse, en palabras de Freire, en personas que pronuncien el mundo. En ese mismo sentido Uruñuela expresa que “para plantearse una acción sobre la sociedad y el entorno, lo primero que debemos trabajar es la educación de la mirada de nuestro alumnado”.<sup>126</sup> En consecuencia, Uruñuela presenta algunas estrategias para desarrollar esta mirada crítica.

En primer lugar, propone el descubrimiento de las necesidades abriendo los ojos y especialmente el corazón para trabajar con las emociones y sentimientos. Plantea que esto se puede lograr mediante el diálogo, el análisis de prensa, socialización de preguntas, debates, encuentros con ONGs. En segundo lugar, propone la comprensión de las necesidades, mediante el desarrollo de la empatía personal, social y política, para ello plantea el análisis de casos, acercamiento a testimonios y experiencias, documentales, etc. En tercer lugar, formula la concreción de acciones como respuesta a las necesidades, que se evidencia en los diseños de acciones colectivas.<sup>127</sup>

---

<sup>125</sup> Uruñuela Nájera, *La metodología del aprendizaje-servicio*, 35

<sup>126</sup> Uruñuela Nájera, *La metodología del aprendizaje-servicio*, 33

<sup>127</sup> Uruñuela Nájera, *La metodología del aprendizaje-servicio*.

En este primer aspecto de la detección de las necesidades sociales Uruñuela expresa que el ApS no es cuestión de uno o dos docentes, sino que requiere de la generalidad de la comunidad escolar, es decir, la unión de más docentes, estudiantes, directivos si el caso lo amerita, etc. Por ello, la selección de necesidades específicas se hace en colectivo de acuerdo con un estudio de necesidades que deberá ser elaborado previamente. Cabe destacar también que dependiendo la envergadura del proyecto se puede buscar la alianza con instituciones que lleven a cabo servicios parecidos. A continuación, se presenta un esquema que permite la detección y selección de necesidades.

**Tabla 4** - Esquema para necesidades sociales

**Estudio de las *necesidades sociales* y *oportunidades de servicio***

<b>Tema o ámbito</b>	<b>Necesidades sociales del entorno</b>	<b>Entidades o instituciones que ya trabajan en ellas</b>
Medio ambiente		
Promoción de la salud		
Participación ciudadana		
Patrimonio cultural		
Intercambio generacional		
Ayuda próxima		
Apoyo a la formación		
Cooperación internacional		
Campañas		
Otras		

**Fuente:** Uruñuela Nájera, *La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo*. 38

Una vez realizado el estudio de la detección de las necesidades sociales en un contexto específico, se procede a la fase de la formulación del servicio. Uruñuela expone las características que debe tener este servicio: en primer lugar, el servicio no puede ser un acto improvisado, debe ser pensado, preparado y llevado a cabo con calidad, debido a que se realiza con personas y situaciones concretas. En segundo lugar, el servicio debe ser aceptado con libertad por parte de quien lo practica, no debe ser una imposición del docente hacia el estudiante. Es imprescindible que los estudiantes estén motivados y convencidos de lo que van a realizar. En tercer lugar, el servicio debe ser altruista y desinteresado.<sup>128</sup>

Para fortalecer las motivaciones de los estudiantes y comprender la importancia y justificación del servicio, este debe estar fundamentado en cuatro pilares: antropológico, político, ético y educativo; los cuales deben ser explicados como una estrategia también para generar conciencia social.

- El aspecto antropológico muestra que el servicio desarrolla el altruismo, a la vez que fomenta el espíritu de cooperación. Esta perspectiva también contribuye al reconocimiento y el encuentro con el otro.<sup>129</sup>
- Desde el aspecto político, el servicio aporta al mejoramiento de la sociedad y al entorno, formando así estudiantes mejores ciudadanos capaces de dejarse interpelar e intervenir de manera positiva en los contextos.<sup>130</sup>
- El aspecto ético unido al antropológico se apoya en la ética del cuidado, la cual impulsa a cuidar el ambiente y a las personas que lo rodean, fomentando así la justicia social y el valor de la fraternidad.<sup>131</sup>
- Desde el punto de vista educativo, el servicio promueve la educación en valores, favoreciendo que los estudiantes vivan situaciones de solidaridad, compromiso, cooperación y respeto.<sup>132</sup>

Desde la perspectiva de Zubiría y la pedagogía dialogante, este ejercicio de la detección de las necesidades sociales y la planeación de un servicio contribuye a la que

---

<sup>128</sup> Uruñuela Nájera, *La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo*, 41

<sup>129</sup> Uruñuela Nájera, *La metodología del aprendizaje-servicio*, 42

<sup>130</sup> Uruñuela Nájera, *La metodología del aprendizaje-servicio*, 42

<sup>131</sup> Uruñuela Nájera, *La metodología del aprendizaje-servicio*, 43

<sup>132</sup> Uruñuela Nájera, *La metodología del aprendizaje-servicio*, 44



debería ser la finalidad de la escuela del S.XXI: “enseñarnos a pensar, amar y actuar”.<sup>133</sup> Contribuye también a un desarrollo integral en tanto que se pretende “generar un desarrollo moral y valorativo y no simplemente un aprendizaje”.<sup>134</sup> Ciertamente que este ejercicio también contribuye al desarrollo de la capacidad analítica, reflexiva y practica fomentando así una inteligencia interpersonal. A continuación, se presenta un ejemplo de los servicios que se podrían llevar a cabo en una institución educativa teniendo en cuenta su contexto:

**Tabla 5 - Esquema: Servicios y Acciones**

<b>Tipo de servicio</b>	<b>Acciones</b>
<b>Acompañamiento a la formación de otros alumnos y alumnas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Repaso escolar y ayuda en las tareas escolares.</li> <li>- Acompañamiento tutorial y orientación en los estudios.</li> <li>- Acompañamiento a la integración lingüística.</li> </ul>
<b>Ayuda próxima a quienes lo necesitan</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prevención de acoso y maltrato entre iguales.</li> <li>- Personas con disminuciones físicas o psíquicas.</li> <li>- Personas con problemas de adicciones.</li> </ul>
<b>Preservación del medio ambiente</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Acciones de reciclaje</li> <li>- Conservación y limpieza del entorno</li> <li>- Reforestación</li> </ul>
<b>Participación ciudadana, movilizaciones y campañas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promoción del civismo</li> <li>- Difusión y promoción de la cultura</li> <li>- Educación en el tiempo libre</li> </ul>
<b>Promoción de la salud</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Difusión y sensibilización sobre salud</li> <li>- Compartir estrategias y hábitos saludables</li> <li>- Apoyo directo a personas con problemas de salud</li> </ul>

**Fuente:** Adaptado de Pedro María Uruñuela Nájera, *La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo*. 46

<sup>133</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 214

<sup>134</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos*, 219

El siguiente paso para tomar en consideración es el planteamiento de los aprendizajes que se esperan del proyecto ApS. Este aprendizaje debe ser intencional, el cual debe ser fijado desde los objetivos del proyecto y, debe estar contemplado en tres momentos distintos: antes, durante y después del servicio. Antes del servicio hace referencia al análisis del contexto, la detección de una problemática y el aprendizaje de lo que se necesita saber para ejecutar el servicio. Durante el servicio, hace referencia a lo que se aprende en la práctica, se trata de “aprender haciendo y hacer aprendiendo”<sup>135</sup> y, por último, después del servicio, se trata de reflexionar y evaluar aquello que se ha hecho para extraer aprendizajes y mejorar el proyecto ApS.<sup>136</sup>

En conjunto con los aprendizajes, el ApS se enfoca en desarrollar competencias educativas que jalonan el desarrollo integral de los estudiantes. Entre estas competencias se mencionan las siguientes: las personales, que favorecen el crecimiento de las capacidades cognitivas, afectivas, comportamentales y relacionales. Competencias de pensamiento crítico, reflexivo y creativo, con las cuales es posible interpretar y comprender la complejidad social y elaborar posibles soluciones. Competencias para la realización de proyectos, las cuales permiten el trabajo en equipo, el diseño de planes, procesos evaluativos, mentalidad proyectual, etc. Competencias sociales, evidenciables a través del compromiso asumido, la identificación con una problemática, el empeño en la justicia social, etc. Competencias vocacionales – profesionales, las cuales permiten crear consciencia de las opciones vocacionales y preparan para el mundo del trabajo.<sup>137</sup>

Así las cosas, se proponen dos esquemas para el planteamiento y ejecución de un proyecto ApS. El primer cuadro (tabla 6) corresponde a una planificación sencilla, el segundo (tabla 7) a un proceso más sistemático dependiendo la magnitud del proyecto. Cabe aclarar que, en ambos ejemplos, los elementos constitutivos del ApS explicados anteriormente siguen siendo los mismos: necesidad social, servicio y aprendizaje.

---

<sup>135</sup> Uruñuela Nájera, *La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo*, 51

<sup>136</sup> Uruñuela Nájera, *La metodología del aprendizaje-servicio*, 50-51

<sup>137</sup> Mayor Paredes, "Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario", 7

**Tabla 6** - Planificación Sencilla Proyecto ApS

<b>Definición de un proyecto ApS en tres pasos</b>	
<b>Necesidad o proyecto social</b>	
<b>Servicios que los estudiantes pueden proporcionar</b>	
<b>Aprendizajes que el servicio puede proporcionar</b>	

**Fuente:** Elaboración propia. Adaptación de Uruñuela Nájera. *La metodología del aprendizaje-servicio*. 82

**Tabla 7 - Planificación Sistemática Proyecto ApS**

ESTRATEGIA	PASOS A DAR
<b>1. EL PUNTO DE PARTIDA: ¿CÓMO EMPEZAR?</b>	1.1. Partir de la realidad del centro 1.2. Detectar una nueva necesidad 1.3. Contactar con entidades sociales
<b>2. MOTIVAR AL GRUPO</b>	2.1. Interesar al alumnado en el proyecto 2.2. Trabajar la participación 2.3. Primer esbozo del proyecto
<b>3. PLANIFICACIÓN</b>	3.1. Programar el servicio 3.2. Prever los aprendizajes a conseguir 3.3. Diseñar el plan
<b>4. REALIZACIÓN DEL PROYECTO</b>	4.1. La ejecución del servicio 4.2. Registro y comunicación de la acción 4.3. Reflexión sobre la ejecución
<b>5. EVALUACIÓN, CELEBRACIÓN Y MEJORA</b>	5.1. Evaluación de los resultados 5.2. Celebración 5.3. Sostenibilidad y mejora del proyecto

**Fuente:** Uruñuela Nájera. *La metodología del aprendizaje-servicio*. 89

Luego de haber presentado ambos esquemas, plantearemos un caso hipotético de un proyecto ApS y cómo debería ser aplicado en una institución educativa. Para los fines de este trabajo, utilizaremos el segundo esquema aplicando solamente los pasos del 1 al 3, debido a que el mismo no será llevado a ejecución. Cabe resaltar también, que existe una variedad de esquemas para desarrollar la metodología de un proyecto ApS. En el libro “La metodología del aprendizaje servicio: aprender mejorando el mundo”, escrito por Pedro María Uruñuela Nájera, el lector podrá encontrar otros esquemas.

### 3.1.2.2 Caso hipotético ApS

Supongamos que este ejercicio se va a desarrollar con los estudiantes de grado once (11) de bachillerato de una Institución Educativa, quienes con ayuda del docente a cargo han optado por un servicio dentro de la escuela. Según el análisis realizado, han detectado que muchos estudiantes de grado sexto (6°) y séptimo (7°) poseen un bajo promedio en el área de matemáticas, por lo que necesitan reforzar sus conocimientos. Con los jóvenes de grado 11 se procede a plantear los posibles servicios a realizar para subsanar dicha situación: acompañamiento tutorial y repaso escolar. Con ayuda de los demás profesores del área de matemáticas han identificado los contenidos que los estudiantes necesitan reforzar.

Luego de haber identificado la necesidad social y el tipo de servicio a realizar se procede a plantear los aprendizajes esperados, la motivación del grupo y la planificación a del servicio. A continuación, se presenta un cuadro modelo que comprende las estrategias presentadas en la tabla 7.

**Tabla 8 - Desarrollo Planificación Sistemática ApS**

<b>Nombre del proyecto</b>	<b>Mate-Refuerzos</b>	
<b>Objetivo general</b>	Fomentar la solidaridad, el compromiso con el otro y el sentido de cooperación en los estudiantes de grado 11, a través de la elaboración, ejecución y evaluación del proyecto ApS “Mate-Refuerzos” en aras de formar sujetos con conciencia social crítica, valorativa y praxiológica.	
<b>Estrategias</b>	<b>Pasos para implementar</b>	
<b>Punto de partida</b>	<b>Realidad del entorno</b>	Promedio académico bajo en el área de matemáticas.
	<b>Necesidad social</b>	Acompañamiento tutorial y repaso escolar en matemáticas.
	<b>Entidades Sociales</b>	Para el presente caso son los profesores de matemáticas al interno de la institución.
<b>Motivar al grupo</b>	<b>Interesar al alumnado en el proyecto</b>	Campaña de motivación dentro de la escuela. Uso de afiches, folletos, etc. Implicación del alumnado en la creación del proyecto.

	<p><b>Trabajar la participación</b></p>	<p>Los estudiantes de grado 11 se implican en la preparación del proyecto: detección de necesidades sociales, objetivos, diseño, etc.</p>
	<p><b>Primer esbozo del proyecto</b></p>	<p>Comprende: la elaboración del cuadro del esquema 1, se prevé el aprendizaje con los estudiantes, se propicia la reflexión sobre lo aprendido durante la elaboración del proyecto, se profundiza en las necesidades y en el servicio a prestar.</p>
	<p><b>Programar el servicio</b></p>	<p><b>¿Qué?:</b> Repaso de matemáticas y tutoría  <b>Temas:</b> Lógica, fracciones y operaciones con números enteros.  <b>¿Cuándo?:</b> martes y jueves: 2:00pm a 3:30pm  <b>Duración de prueba:</b> 4 semanas / 8 encuentros / 12 horas  <b>A quiénes:</b> estudiantes de 6° y 7° de secundaria</p>
	<p><b>Prever los aprendizajes</b></p>	<p><b>Contenidos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Lógica: proposición, conjunción, negación, disyunción. Tabla de verdad.</li> <li>- Fracciones, decimales y porcentajes.</li> <li>- Operaciones con números enteros.</li> </ul> <p><b>Competencias:</b></p> <p><b>Personales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asume con compromiso y responsabilidad la elaboración y ejecución del proyecto ApS en aras de aportar al mejoramiento de su entorno social.</li> </ul> <p><b>Pensamiento crítico, reflexivo y creativo:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Comprende la complejidad del contexto social al que pretende acercarse determinando posibles causas y consecuencias.</li> <li>- Propone soluciones viables sobre la problemática social detectada.</li> </ul> <p><b>Competencias para la realización de proyectos:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Expresa sus ideas con coherencia respetando la diversidad de puntos de vista con el objetivo de enriquecer el proyecto ApS.</li> <li>- Organiza la información y los procesos a realizar en aras de concretar la elaboración del proyecto ApS</li> <li>- Diseña planes lógicamente ordenados para la consecución de los objetivos del proyecto.</li> <li>- Reflexiona sobre los aprendizajes obtenidos en el proyecto denotando capacidad crítica.</li> </ul> <p><b>Competencias sociales:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Asume con compromiso el servicio comunitario identificándose con la realidad social para convertirse en agente de cambio desde el servicio que realiza.</li> <li>- Comprende que su participación en el proyecto es una herramienta que le permite formarse en la justicia social y la igualdad para ser un ciudadano responsable.</li> </ul> <p><b>Competencias vocacionales – profesionales:</b></p>

<b>Planificación</b>		<ul style="list-style-type: none"> <li>- Reflexiona desde los aprendizajes obtenidos en el proyecto ApS la posición desde la cual puede continuar sirviendo en la sociedad.</li> </ul> <p><b>Valores:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Solidaridad, compañerismo, compromiso, cooperación.</li> </ul>
	<b>Diseño del plan</b>	<p>Este apartado incluye:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Programación y calendario</li> <li>- Personas responsables y sus funciones</li> <li>- Etapas del proyecto</li> <li>- Materiales a necesitar</li> <li>- Recursos económicos</li> <li>- Reuniones de coordinación: organización, planificación y evaluación</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia a partir de los pasos propuestos por Uruñuela Nájera.

Una vez planteado el proyecto como lo hemos hecho hasta el momento, se procede con la implementación de este. Es muy necesario que se lleven registros de las novedades, los aprendizajes, los resultados y los logros, ya que de esto dependerá el mejoramiento del proyecto ApS. Es importante la reflexión que generen los estudiantes a raíz de lo elaborado y ejecutado, ya que esto representa sus aprendizajes. Los docentes deberán poner énfasis en evidenciar las dimensiones que propone Zubiría en la pedagogía dialogante: cognitiva, valorativa y praxeológica, debido a que estas dan cuenta de un desarrollo integral de los estudiantes. El fin último de este proyecto es la formación del ser del estudiante desde un aspecto curricular.

Hasta este punto se ha visto la relación pedagógica ontológica en la escuela y en el currículo y cómo esta se podría llevar a cabo. A continuación, presentaremos algunos elementos que le permitirá verse reflejada dentro del salón de clases en la relación docente – estudiante.

### **3.1.3 Relación pedagógica ontológica en el aula de clase**

Si bien existen unas leyes educativas, un currículo y unos contenidos que marcan las pautas del proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes; la formación del sujeto que aprende dependerá mucho de la concepción que el docente tenga de la enseñanza y de los

objetivos que con esta pretenda alcanzar. En ese sentido, juntamente con esta visión de la educación se construye un tipo de vínculo entre el docente y el estudiante que favorece o no el proceso de aprendizaje y el desarrollo humano de ambos. Por lo tanto, para favorecer este proceso de aprendizaje, a continuación, mostraremos los rasgos principales que debe tener la relación pedagógica ontológica dentro del salón de clases.

Una relación pedagógica ontológica parte de que, tanto el docente como el estudiante son protagonistas del proceso de aprendizaje. La formación educativa en este sentido se produce en una constante relación dialógica entre docentes y estudiantes. En consecuencia, dentro de esta dialogicidad, tal como se explicó en el capítulo segundo, el rol esencial del docente es ser mediador de la cultura. “Él planifica, organiza, selecciona, jerarquiza y ordena los propósitos y contenidos a ser trabajados”,<sup>138</sup> según el nivel de desarrollo de los estudiantes.

El estudiante, dentro de una relación pedagógica ontológica, participa de manera interactiva en el salón de clases: pregunta, dialoga con sus pares, con el docente, con el conocimiento, desarrolla una capacidad crítica, la curiosidad y la creatividad, puede expresarse sin temor a equivocarse, evalúa su propio proceso de aprendizaje y el de los demás. En síntesis, la relación pedagógica ontológica favorece que el estudiante desarrolle las diferentes dimensiones de su personalidad.

Otra característica importante que va de la mano con lo anteriormente expuesto es el reconocimiento del otro como persona, lo cual implica que el docente conozca la historia, el contexto, las habilidades, limitaciones, y forma de pensar de sus estudiantes. Como vimos en el capítulo primero, el enfoque terapéutico de la enseñanza opta por este reconocimiento desde el punto de vista de las diferencias individuales. En consecuencia, el docente se enfoca en conocer las características particulares de sus estudiantes, ya que estas pueden frenar o acelerar el proceso de aprendizaje. Considera estas características para que sirvan de apoyo y no de obstáculo en la adquisición del conocimiento.<sup>139</sup>

En el primer capítulo observamos que, en la perspectiva del enfoque del terapeuta, el docente concibe la enseñanza como el proceso de guiar y asistir al estudiante para que ese

---

<sup>138</sup> De Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*, 229

<sup>139</sup> Fenstermacher y Soltis, *Enfoques de la enseñanza*, 44



se convierta en una persona auténtica. Por lo tanto, los contenidos en las clases están enfocados a significar la vida de los estudiantes, con el objetivo de afirmar la personalidad de estos. Para esto, el docente en sí mismo debe manifestar e inspirar en su salón de clases unas actitudes personales, unos rasgos de carácter y unos valores morales. Estos elementos se toman del enfoque liberador que plantea Fenstermacher y Soltis, ya que entendemos que colaboran para los fines de una relación pedagógica ontológica.

Estas actitudes y rasgos de carácter del docente se manifiestan en su personalidad y en su forma de enseñar. Por lo tanto, la presencia del docente en el salón de clases y su labor pedagógica deben estar dotadas de las siguientes características. En cuanto a su personalidad, debe reflejar empatía ante las situaciones de cada estudiante, cordialidad, confianza, respeto, escucha, capacidad de diálogo, comprensión, buen manejo de la autoridad. En cuanto a su labor pedagógica se requiere que este sea inspirador, que denote pasión por lo que enseña, que demuestre dominio en su área de conocimiento, que tenga capacidad de corregir con amabilidad haciendo que el estudiante sienta que puede equivocarse y aprender del error, capacidad crítica, entre otras.

No obstante, es necesario resaltar que existen limitaciones para llevar a cabo este tipo de relación pedagógica en el salón de clases. En primer lugar, dependerá mucho de la forma de ser del docente, ya que existen maestros muy cercanos que inspiran cordialidad, respeto y la mayoría de las características presentadas anteriormente, otros en cambio, son más rígidos en cuanto a su forma de ser y de llevar su ejercicio docente. En segundo lugar, generalmente los salones de clases están sobrepoblados de estudiantes, por lo que se dificulta una atención personalizada a cada uno y una adecuación de los contenidos. A pesar de esto, siempre será importante que el docente reflexione y se pregunte por el sentido de su labor educativa, qué persigue a través de esta, puesto que la educación se trata de dejar huellas positivas en las vidas de otras personas.

No existe un manual para plantear una relación pedagógica ontológica, existen múltiples maneras de llevarla a cabo, sin embargo, lo importante de este tipo de relación es la finalidad por la cual se lleva a cabo el acto educativo: la humanización de la persona. La cual parte de la pregunta que hicimos al inicio del presente capítulo: ¿Qué tipo de persona se desea formar? Esto en últimas, cambia la connotación de todo el proceso educativo y de

la concepción de la enseñanza, la cual pasa de estar al servicio de solamente lo epistemológico, en el paradigma tradicional, a estar al servicio del aspecto humanizante sin ir en detrimento del conocimiento, en el paradigma dialogante. Por tal motivo, la respuesta a esta pregunta la encontramos tanto en los elementos fundamentales de la pedagogía dialogante como del enfoque terapéutico de la enseñanza.

## CONCLUSIÓN

Durante el desarrollo del presente trabajo se intentó llevar a cabo la reflexión no tradicional, dentro del discurso pedagógico, sobre la comprensión teórico-práctica de la denominada *relación pedagógica ontológica* como estrategia de enseñanza para el aprendizaje. El adjetivo de “ontológica”, comprensible de suyo por los alcances del enfoque terapéutico y dialogante de la enseñanza, permite una apertura de sentido de las prácticas docentes dentro de la escuela. Dicho de otra manera, nos apoyamos en el enfoque terapéutico de la enseñanza y la pedagogía dialogante con el fin de plantear herramientas y estrategias pedagógicas que permitan potenciar el acto educativo como una construcción y desarrollo del ser del sujeto que aprende.

En consecuencia, para alcanzar dicho objetivo, en nuestro primer capítulo nos propusimos analizar el proyecto de los profesores Gary Fenstermacher y Jonas Soltis con respecto al enfoque terapéutico de la enseñanza, para extraer de allí, los elementos que permiten llevar a cabo una relación pedagógica de carácter ontológico. Pero antes de analizar la propuesta de Fenstermacher y Soltis, quisimos realizar un recorrido sobre la problemática planteada en la introducción de la presente investigación.

En este recorrido, encontramos que la concepción, la finalidad y la intención de la educación se desvinculó de su origen griego. Si bien en la cultura griega la educación se entendía como el cultivo íntegro del ser de cada ciudadano, con el transcurrir de las épocas, como lo sostuvieron Masschelein y Simons, la educación y, con ella su finalidad e intención, pasaron a estar al servicio de unos estamentos sociales con el fin de contribuir al mantenimiento del orden social y político para el funcionamiento de jerarquías preestablecidas.

Así las cosas, la educación pasó a estar al servicio de fines religiosos, políticos, económicos y sociales, generando una afectación al acto pedagógico, a saber: en la forma de concebir la enseñanza y mayor aún, en la formación del sujeto que aprende. Es necesario

resaltar que dentro de la finalidad del acto pedagógico intervienen unos elementos que son indispensables en el proceso de formación: el docente, el estudiante, el contenido, el currículo, el proceso de evaluación, la institución educativa y el contexto escolar y familiar; siendo este el conjunto del ambiente en donde se produce el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante, el cual no se puede producir sin una relación pedagógica que medie todo el proceso.

Además de esto, consideramos también, que este proceso de enseñanza queda supeditado a modelos pedagógicos, los cuales han respondido a momentos históricos, ideologías, etc., afectando de manera positiva o no tan positiva a la formación de los individuos dentro de la sociedad. De esta forma, llegamos a la propuesta de Fenstermacher y Jonas, quienes plantearon tres maneras de enseñar dejando a cada docente una reflexión sobre la finalidad que persigue con su proceso de enseñanza. Recordamos que, para los fines de proponer una relación pedagógica ontológica, es decir, que apunte al desarrollo integral del ser del estudiante, nos enfocamos en el enfoque terapéutico de la enseñanza.

En este enfoque se evidenciaron unos elementos que hacen posible pensar una educación humanista con una relación pedagógica que favorezca tales fines. Como hemos notado el enfoque terapéutico de la enseñanza, apoyándose en la corriente psicológica humanista y en el existencialismo filosófico, tiene como finalidad fundamental la formación de un ser humano auténtico (yo auténtico), por lo que todos los aspectos del acto pedagógico mencionados anteriormente están enfocados hacia este fin. En consecuencia, el docente en su manera de enseñar es guía del estudiante, es cercano y toma en cuenta sus diferencias particulares para potenciar su desarrollo como persona. Para esto, deja de lado una relación pedagógica de verticalidad que afecta al estudiante, para tomar una postura más cordial en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Para reforzar y fundamentar el enfoque terapéutico de la enseñanza, en nuestro segundo capítulo, nos propusimos indagar sobre los elementos constitutivos del modelo pedagógico dialogante en Julián de Zubiría con la finalidad de comprender los aspectos que favorecen el desarrollo de una relación pedagógica ontológica. Es importante recordar que la pedagogía dialogante toma elementos del modelo heteroestructurante y del

autoestructurante, lo cual lo convierte en un modelo interestructurante, favoreciendo así el rol principal del docente y del estudiante en la construcción del proceso de aprendizaje.

En ese sentido, el modelo pedagógico dialogante al igual que el enfoque terapéutico opta por potenciar la personalidad del ser humano. Por consiguiente, la pedagogía dialogante se enfoca de manera explícita en el desarrollo integral de las dimensiones del ser humano: cognitiva, valorativa y práxica y, es desde ahí que concibe todo el acto pedagógico y la finalidad de la educación en consonancia con la visión de Paulo Freire, quien comprende la educación como un proceso de humanización.

Un hallazgo importante consistió en que, desde la pedagogía dialogante, la esencia de la escuela debe consistir en el desarrollo y no en el aprendizaje. Por tal motivo, debe existir una suerte integración entre las tres dimensiones, en donde ninguna es superior a otra. En consecuencia, para formar un ser humano equilibrado y armónico, la dimensión cognitiva, se enfoca en fomentar el pensamiento crítico y reflexivo, mediante la adquisición de redes conceptuales; la dimensión valorativa busca contribuir en la formación de los afectos, el autoconocimiento, la sensibilización y el reconocimiento del otro y, la dimensión praxiológica se orienta al contexto y a su transformación. En últimas, se pretende formar un sujeto capaz de pensar, amar y actuar.

Para ello, los contenidos y la metodología deben estar enfocados en el fortalecimiento de estas dimensiones. Por lo tanto, afirmamos la necesidad de una relación pedagógica ontológica que jalone el proceso de desarrollo de los estudiantes. Resaltamos, además, que las características principales de este tipo de relación es que la misma debe ser interestructurada y dialogante. Con esto, queremos dejar evidenciado que para que se genere un proceso de formación humanista en la relación docente – estudiante, ambos deben asumir un rol activo. Tal como vimos en el capítulo segundo, el docente asume el rol de ser mediador de la cultura, señalando el proceso de aprendizaje y el estudiante se implica y toma conciencia de sí. Esto sucede en un ambiente dialógico, en donde prima la comunicación, la confianza, la escucha, la comprensión, el respeto y la apertura hacia el conocimiento y el ser humano.

Hasta este punto, dejamos anotado, que tanto el enfoque terapéutico de la enseñanza como la pedagogía dialogante, presentan unos aportes que permiten reflexionar sobre la

finalidad de la educación en sentido humanizante. Así las cosas, en nuestro tercer capítulo nos propusimos plantear herramientas pedagógicas que permitan implementar una relación pedagógica ontológica como base para alcanzar el fin fundamental del acto educativo, a saber, la constitución del ser del estudiante, basado en los elementos que arrojan el enfoque terapéutico de la enseñanza y el modelo pedagógico dialogante.

En consecuencia, observamos en el tercer capítulo que, si se quiere apuntar a una formación humana, la educación misma no debe limitarse a un salón de clases. La relación pedagógica ontológica trasciende las barreras de las estructuras formales y concibe todo el proceso de formación en el ambiente escolar en su conjunto. Por lo tanto, planteamos algunas pautas para llevar a cabo la relación pedagógica ontológica en el patio, en el currículo y en el salón de clases. En ese sentido, todo el ambiente escolar se convierte en propulsor y promotor del fortalecimiento de las dimensiones del ser humano planteadas por Zubiría: cognitiva, valorativa y praxiológica y, por ende, en la formación del yo auténtico al estilo del enfoque terapéutico de la enseñanza.

El patio, tal como expresamos es un lugar educativo por excelencia, en donde el estudiante se muestra tal como es. El acompañamiento del docente y la asistencia – presencia activa entre los estudiantes se convierte a su vez en un eje fundamental que construye relación e impulsa el desarrollo humano. El juego fomenta el equilibrio psíquico, enriqueciendo también las habilidades físicas. En el patio se evidencian también las actitudes valorativas y praxiológicas adquiridas por los estudiantes en su proceso formativo. Por lo tanto, reiteramos que para el desarrollo de una relación pedagógica ontológica es necesaria la presencia activa del docente en el patio y en las horas de descanso, lo cual se convierte también en un elemento terapéutico. Este es uno de los aspectos claves en los que se fundamenta la pedagogía salesiana.

En el currículo detonamos la importancia del Aprendizaje-Servicio (ApS) para el fortalecimiento de las dimensiones del ser humano. Es una herramienta eficaz que involucra lo cognitivo, lo valorativo (socioafectivo) y lo praxiológico. Esta herramienta requiere de los componentes principales de la pedagogía dialogante y del enfoque terapéutico. En últimas, se pretende formar a un ser humano con conciencia, con pensamiento crítico, capaz de demostrar sensibilidad ante el otro y capaz de actuar en el contexto social. Esto responde

al pensamiento de Freire en tanto que expresa que la vocación ontológica del hombre es humanizarse.

Cabe resaltar que no existe un único procedimiento, propuesta, modelo educativo o enfoque pedagógico que apunte hacia la educación como un proceso de humanización. Para estos fines, también es posible explorar otras estrategias tales como: el Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), el Aprendizaje Cooperativo, el Aprendizaje Basado en el Pensamiento o el enfoque socio-informativo. El asunto consiste en hacer, desde la finalidad por la cual se enseña, una apuesta explícita por el desarrollo del estudiante en todas sus dimensiones.

No obstante, y es necesario resaltar también, que esta propuesta de una relación pedagógica ontológica puede presentar algunas limitaciones. Sólo por nombrar algunas: está la cantidad de estudiantes que cohabitan en un salón de clases, el tiempo apresurado para cada sesión de clases, la cantidad de contenido a impartir, la cantidad de exámenes o informes por corregir, la exigencia a responder a unos estándares impuestos por el Ministerio de Educación, y otros que pudieran surgir en la cotidianidad de la vida escolar. Es en este sentido, en el que continúa apareciendo la reflexión que nos hemos propuesto desarrollar en esta investigación *¿dónde queda el fin último de la educación?*

En suma, proponemos como vías para continuar profundizando este tema, una reflexión constante del docente sobre su praxis, en relación con las preguntas *¿qué tipo de sujeto deseo formar? ¿Qué pretendo lograr con mi práctica pedagógica?* En primera instancia esto apela a la conciencia del docente en cuanto a su objetivo con su proceso de enseñanza. En segundo lugar, apela a las Instituciones Educativas, las cuales desde su PEI deben hacer explícita una apuesta por la humanización de la educación. Y, en tercer lugar, apela las universidades en cuanto a la pregunta *¿cuál es la formación adecuada para el docente?* Según nuestra propuesta, la que hemos planteado en esta reflexión, la finalidad de la educación debe estar enfocada desde el desarrollo del ser humano antes que el saber, sin ir en detrimento de lo epistemológico.

## BIBLIOGRAFÍA

- Alliaud, Andrea, y Estanislao Antelo. *Los gajes del oficio: enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A, 2011.
- Ausubel, David. "Teoría del Aprendizaje Significativo". *Fascículos de CEIF*, 1 (1983): 1-10. academia.edu
- De Zubiría Samper, Julián. *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. 2.<sup>a</sup> ed. Colección Aula Abierta. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006.
- Doval Salgado, Lisardo. "Acercamiento etimológico al término educación". *Revista Española de Pedagogía*, 37, n.º 146 (1979): 115-21.
- Fenstermacher, Gary D., y Jonas F. Soltis. *Enfoques de la enseñanza*. Traducido por Alicia Bixio. 3.<sup>a</sup> ed. Agenda educativa. Paraguay: Amorrortu Editores, 1998.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Traducido por Jorge Mellado. 2.<sup>a</sup> ed. México: Siglo XXI editores, S.A. de C.V., 2005.
- Gervilla Castillo, Enrique, Andrés Soriano Díaz, y Pilar Casares García. *Teoría de la educación: educación infantil*. Madrid: Difusora Larousse - Ediciones Pirámide, 2022. <https://elibro-net.consultaremota.upb.edu.co/es/lc/bibliotecaupb/titulos/115266>.
- Inciarte, Alicia, Noraida Marcano, y María Elena Reyes. "Gestión académico-administrativa en la educación básica". *Revista Venezolana de Gerencia*, 11, n.º 34 (junio de 2006): 221-43.
- Lucio A., Ricardo. "Educación y pedagogía, enseñanza y didáctica: diferencias y relaciones". *Revista de la Universidad de La Salle*, n.º 17 (1989): 35-46.
- Masschelein, Jan, y Maarten Simons. *En defensa de la escuela: una cuestión pública*. Buenos Aires: Miño & Dávila editores, 2014.
- Mayor Paredes, Domingo. "Aprendizaje-Servicio: una práctica educativa innovadora que promueve el desarrollo de competencias del estudiantado universitario". *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 18, n.º 3 (2018): 1-22. <https://doi.org/10.15517/aie.v18i3.34418>.
- Ministerio de Educación Nacional. Decreto 1421 de 2017: Por el cual se reglamenta en el marco de la educación inclusiva la atención educativa a la población con discapacidad. (2017). <https://www.mineduccion.gov.co/portal/normativa/Decretos/381928:Decreto-1421-de-agosto-29-de-2017>.
- Nicoletti, Javier Augusto. "Fundamento y construcción del acto educativo". *Docencia e investigación*, n.º 16 (2006). <http://hdl.handle.net/10578/8065>.
- Peresson Tonelli, Mario L. *Educación con el corazón de Don Bosco*. Madrid: Editorial CCS, 2010.
- Ranciere, Jacques. *El maestro ignorante: cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Traducido por Nuria Estrach. Barcelona: Editorial Laertes, 2002.



- Real Academia De La Lengua Española. *Diccionario De La Lengua Española*. 22 ed. Madrid: Editorial Espasa Calpe, S.A., 2009.
- Touriñán López, José Manuel. "El concepto de educación. Carácter, sentido pedagógico, significado y orientación formativa temporal. Hacia la construcción de ámbitos de educación". *Revista Virtual Redipe*, 6 - 12 (2017). <http://dondestalaeducacion.com/>.
- Uruñuela Nájera, Pedro María. *La metodología del aprendizaje-servicio: aprender mejorando el mundo*. Madrid: Narcea Ediciones, 2018. <https://elibro-net.consultaremota.upb.edu.co/es/ereader/bibliotecaupb/46304?page=1>.