

Alzate Ortiz, Faber Andrés
La neopedagogía: contextos y emergencias
Hallazgos, vol. 11, núm. 21, 2014, pp. 207-221
Universidad Santo Tomás
Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413834074012>



Hallazgos,
ISSN (Versión impresa): 1794-3841
revistahallazgos@usantotomas.edu.co
Universidad Santo Tomás
Colombia

La neopedagogía: contextos y emergencias*

*Faber Andrés Alzate Ortiz***

RESUMEN

Recibido: 6 de junio de 2013
Evaluado: 1 de agosto de 2013
Aceptado: 28 de agosto de 2013

El presente artículo constituye una reflexión teórica acerca de presupuestos conceptuales que intentan explicar aquellas emergencias de orden epistemológico y ontológico que en tiempos de posmodernidad sugieren hacer otras o nuevas comprensiones sobre la pedagogía, para, con ello, valorarla como campo de saber en renovación que estimula múltiples acciones e importantes teorizaciones que permitirían pensarla desde un nuevo campo: la neopedagogía.

Este estudio tiene su origen en la línea Prácticas y Formación Docente del grupo de investigación Educación y Formación de Educadores, adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Manizales, y deriva de las discusiones académicas propiciadas a partir de las conclusiones encontradas en el desarrollo teórico de las actuales investigaciones que cursan en la línea.

Palabras clave: neopedagogía, pedagogía, posmodernidad, modernidad, nuevas racionalidades, educación, complejidad.

* Artículo de reflexión derivado de los ejercicios investigativos desarrollados en la línea de investigación Prácticas y Formación Docente, adscrita al grupo Educación y Formación de Educadores de la Universidad Católica de Manizales.

** Estudiante de doctorado en educación con especialidad en mediación pedagógica. Magíster en Educación, licenciado en Gestión Educativa y normalista superior. Director de la especializaciones en educación y docente-investigador del grupo de investigación Educación y Formación de Educadores, de la Universidad Católica de Manizales. Correo electrónico: falzate@ucm.edu.co / faberalzate@hotmail.com

The neopedagogía: context and emergencies

ABSTRACT

The present work is a theoretical-research about conceptual assumptions that attempt to explain and demonstrate those emergencies epistemological and ontological, that in times of postmodernity, suggest to other/new compressions around pedagogy and thus evaluate it as a field of knowledge in renewal that stimulates multiple actions and important theories that allow thinking it from a new field called “Neopedagogía”.

This study has its origins in the line of teacher education practices and research group Education and Training of Teachers of the Faculty of Education at the Catholic University of Manizales and from discussions from academic propitiated the conclusions found in the development existing theoretical investigations being conducted on line.

Keywords: neopedagogy, pedagogy, postmodernity, modernity, new rationalities, education, complexity.

Received: June 6, 2013

Evaluated: August 1, 2013

Accepted: August 28, 2013

A neo-pedagogía: contextos y emergências

Recebido: 06 de junho de 2013

Avaliado: 01 de agosto de 2013

Aceito: 28 de agosto de 2013

RESUMO:

O presente artigo constitui é uma reflexão teórica sobre os pressupostos conceituais que tentam explicar aquelas emergências com sentido epistemológico e ontológica os quais nos tempos do pós-modernismo propõem fazer outras novas compressões sobre a pedagogia, valorizando-a, assim, como um campo de conhecimento em renovação que estimula várias ações e importantes teorizações que iam permitir pensar nela desde um novo campo: a neo-pedagogía.

Este estudo tem as suas origens na linha Práticas e Formação de Professores do grupo de pesquisa Educação e Formação de Professores, associado à Faculdade de Educação da Universidade Católica de Manizales, e é derivada das discussões acadêmicas propiciadas a partir das conclusões tiradas no desenvolvimento teórico das investigações atuais que estão sendo realizadas na linha.

Palavras-chave: neo-pedagogía, pedagogia, pós-modernismo, modernidade, novas racionalidades, educação, complexidade.

INTRODUCCIÓN

*La educación es gris, es meticulosa, es autoritaria, es documentalista, es erudita. Busca el orden, lo lineal, la utilidad. Transcurre por sendas embrolladas, garabateadas. Está forjada por programas invertebrados, totalitarios, cuyo Zeus no siente placer por sentarse, rodeado de plenitud, en su Olimpo. Y así sólo puede parir hombres opacos, melancólicos, fatigados, debilitados, sin deseos, pesimistas, derrumbados o cuando más, individuos programados, repetidos, pragmáticos, simplemente fríos reproductores de un **status quo** que los beneficia o los golpea.*

Elvia María González, *Educar desde la nube gris*

El propósito de esta reflexión es estudiar la pedagogía como forma específica y nueva de racionalidad en el marco histórico de la posmodernidad. El dominio en el que se desarrollará toda la reflexión será el de las ciencias sociales y el de la educación, en cuanto el problema que se pretende abordar comprende las emergencias críticas y pragmáticas de una pedagogía que ya no puede ser leída en el contexto de un proyecto histórico denominado “modernidad”, sino que revienta otras andaduras epistémicas y ontológicas que en tiempo presente reconstruyen las prácticas, los discursos y los saberes que la han constituido científicamente y socialmente.

La neopedagogía se expresa, en su forma más abstracta, como una comprensión compleja de las realidades humanas, las cuales deben ser leídas en la educación en tiempos de posmodernidad. Esto indica, entonces, nuevas maneras de hacer reflexión en torno al sujeto educable y a las condiciones necesarias para que ello se dé.

Lo anterior representa, además, otras emergencias del conocer-hacer-pensar pedagógico que coexisten con múltiples expresiones de racionalidad humana, que pueden ampararse en modos distintos de hacer ciencia y, con ello, promover en los docentes y directivos de la escuela¹ la posibilidad de convertir sus nichos de trabajo en campos críticos, abiertos y complejos de investigación, para construir otras metanarrativas que respondan en identidad al desarrollo de la época planetaria (Morin, Ciuruana y Motta, 2002).

En sentido estricto, los trayectos epistemológicos y ontológicos de esta reflexión son producto de múltiples asimilaciones bibliográficas en torno a la pedagogía, pero, además, de la comprensión que en humanidad profesional he podido hacer de las crisis, los aciertos y las problematizaciones que rondan en el día a día los procesos de enseñanza y aprendizaje.

HACIA UNA PERSPECTIVA POSMODERNA DE LAS REALIDADES EDUCATIVAS

Todas las transformaciones políticas, sociales, culturales, educativas y científicas que emergen permanentemente en pleno siglo xxi constituyen un escenario propicio para elevar la reflexión en torno a las nuevas lecturas que de la pedagogía deben hacerse, si se acepta que los discursos y prácticas que la han sustentado epistemológica y ontológicamente han venido evolucionando

¹ Cuando se haga referencia a “escuela”, se hace referencia a una generalización del sistema escolar en su conjunto, desde el jardín de infantes hasta los Ph. D., pasando por la educación básica y las otras formas universitarias o de educación superior.

significativa y sistemáticamente. En este sentido, hay algo nuevo que narrar en el plano educativo, porque se empieza a dialogar sobre una nueva identidad denominada “posmodernismo”; con ello se hace posible toda una diferenciación paradigmática que sugiere una resignificación del dominio intelectual totalitario de la modernidad. Al respecto, Terrén (1999) plantea:

La estabilidad sobre la que hasta ahora se había venido amparando la legitimidad en la educación se ha esfumado al quebrar los supuestos racionalistas sobre los que tradicionalmente se había venido produciendo, seleccionando y distribuyendo el conocimiento. (p. 19)

Si la pedagogía dejara de asumirse exclusivamente desde el plano de una racionalidad cartesiana, en cuanto se ve representada por métodos, lineamientos y organizaciones epistemológicas lineales en torno a objetos y sujetos, discursos hegemónicos y monolíticos de lógicas modernistas, umbrales de cientificidad absolutistas y demás categorizadores que la hacen estructuralista y pragmática; y si también la pedagogía pasara a territorios en los que coexisten el caos, el desorden, el desequilibrio, la relatividad discursiva y la problematización del conocimiento, entonces seguramente el actual pedagogo tendría que hacerse la siguiente pregunta: ¿cuáles serían las comprensiones epistemológicas y ontológicas que deben generarse para que este campo de conocimiento no llegue a quedar sin un discurso que la interprete y la defienda en tiempo presente?

En efecto, emerge una transición histórica en este sentido, pues se constituyen nuevas maneras de estar-habitar en el mundo, de

forma que son diferentes las representaciones humanas que de él se van elaborando o reconstruyendo en tiempo presente. En este contexto, el conocimiento escolar y extraescolar configuran uno de los puntos de tensión en el tránsito hacia la posmodernidad, porque se ve comprometida la legitimidad epistemológica de las prácticas escolares y los relacionamientos pedagógicos de muchas instituciones educativas que con sus contribuciones a la producción y distribución del conocimiento en la modernidad han sido consideradas entidades universalizadoras (Terrén, 1999). Con ello, se provoca la posibilidad de pensar que todo está llegando a ser reducido a valor de incertidumbre.

Etimológicamente, la pedagogía se concibe como *paido-gogúia*, que proviene de la raíz griega *paidos*, que significa ‘niño’, y *ágo*, que significa ‘conducir o ‘educar’. Es, entonces, el arte de educar a los niños, por lo que los *paidagogos*, en la Grecia antigua, eran los esclavos que se ocupaban de conducir a los niños hacia el maestro encargado de su enseñanza (Hubert, 1967; Debesse, 1972). Sin embargo, no se puede olvidar que la palabra *pedagogía* aparece explícita como tal en la obra que Juan Calvino denominó *La institución cristiana*, en 1536; pero empieza a ser utilizada en sentido estricto solo a finales del siglo xvi para designar las teorías que se desarrollaron durante la Ilustración en Inglaterra, Francia y Alemania en materia de educación y cuyo objetivo principal era hallar un sistema de aprendizaje y enseñanza que no estuviera basado simplemente en la memoria.

Esto permite inferir que esta disciplina, como campo de conocimiento, es un asunto más de la modernidad (Bedoya, 2000):

durante algo más de cuatrocientos cincuenta años se muestra inmóvil en sus discursos, teorías, circunstancias y pretensiones; no obstante, también se puede decir que en medio de una crisis de identidad planetaria, como la que se vive hoy (asunto advertido por Morin *et al.*, 2002), se invita a reconocernos como navegantes en un mar de incertidumbres². Allí, a la educación, pero especialmente a la pedagogía como objeto de estudio de este análisis, se les exige asumir una actitud de renovación, reincubación, evolución, revolución, donde se tenga en cuenta que la búsqueda del saber en tiempos presentes (tiempos posmodernos) privilegia procesos humanos y científicos de reconfiguración, resignificación y reformulación de los objetos de enseñanza escolar.

La posepistemología de una posible nueva pedagogía propone consolidar prácticas educativas que no se limiten a repetir discursos “gitánicos” que circundan la escuela, para hacerla entrar en modas vagas y poco contextualizadas; por el contrario, incita a sistematizar y potenciar todas aquellas expresiones culturales que le son propias a la comunidad educativa, y que pueden convertirla en un centro de transformación de la dignidad humana en cuanto esencia intelectual, espiritual y corporal (Bringas, 2007).

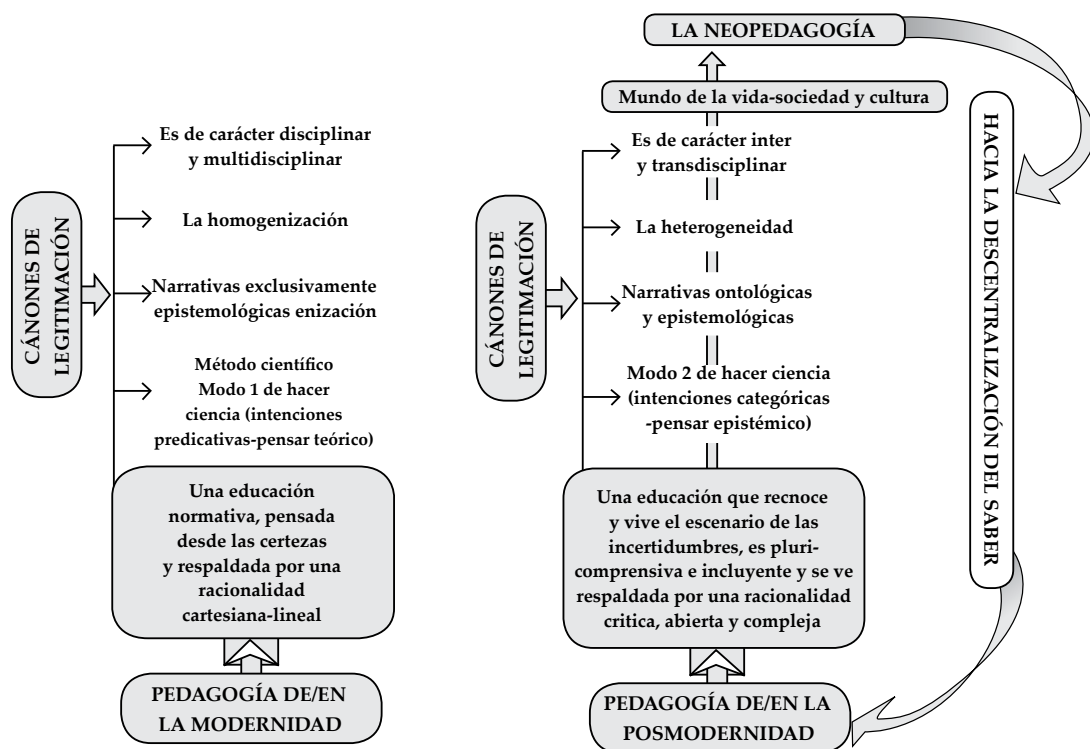
De este modo, empiezan a leerse de manera más compleja las condiciones curriculares que expresarían el ideal de hombre y mujer

que la sociedad y la familia del presente necesitan; ideal que, por tanto, las instituciones educativas deben propender a formar. Así, la gestión de las prácticas pedagógicas de maestros formadores y en formación han de estar permeadas por valores que renueven las relaciones de orden científico, político, artístico, ético, comunicativo, cultural y social, de manera que se tejan crítica y flexiblemente los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de nuevos y transformadores ambientes-escenarios educativos (Unesco, 1998; Stoll y Fink, 1999; Elliot, 1993).

La posibilidad de comprender, desde nuevas racionalidades, una pedagogía que emerge revestida ontológica y epistémicamente en un mundo en movilidad creadora e incertidumbre permanente le exige convertirse en un saber más potente en los planos social y cultural, que sin pretender excluirla de sus valores de científicidad, le permitan proponer otros discursos, miradas y prácticas que puedan ser leídas desde los proyectos educativos institucionales y, en su defecto, en los planes de estudio o los proyectos pedagógicos. En otras palabras, son debilitadas las hegemonías curriculares y didácticas que solo han servido para homogenizar los sistemas educativos, y con ello se daría oportunidad a la emergencia de otras maneras de orientar la obra educadora de la escuela (Lander, 2000) (ver figura 1).

2 En la actualidad, la incertidumbre no es un fenómeno extraño que esté afectando exclusivamente a la educación, ya que también está presente en las demás ciencias o disciplinas estudiadas y creadas por el hombre, como la economía, la política, la estadística, la biología, entre otras. Este término sugiere lo contrario de la certeza o certidumbre, porque trae implícita la duda, el azar, la contingencia, la indeterminación.

Figura 1. Cánones de legitimidad en la pedagogía moderna y posmoderna



En la actualidad, la descentralización y la flexibilidad educativas representan un llamado o invitación social para que se propongan, creen y funden nuevos planteamientos pedagógicos que revitalicen la escuela y no la conviertan en una mano más del capitalismo y su desfragmentación del mundo de la vida (Mejía, 2005). Este último sería un escenario en el que, además, se ponen en crisis las relaciones de poder y saber de maestros y estudiantes, institución y padres de familia, comunidad educativa y mundo del trabajo.

SE ASISTE A UNA ÉPOCA EN LA QUE TODO ESTÁ EN CRISIS, Y LA PEDAGOGÍA NO ESCAPA DE ELLO

Hasta aquí el escenario de discusión-problematización en el que se mueve este estudio teórico-investigativo no agota las impresiones, deducciones, conjeturas, trayectos y movilizaciones en relación con la promesa de orden reflexivo y conceptual a la que hace alusión el título que convoca este artículo. Por esta razón, hay dos preguntas que ratifican la continuidad de la reflexión y que, se espera, pueden suscitar respuestas en el trasiego de esta re-deconstrucción. La primera compromete lo crítico, abierto y complejo de la pedagogía con su devenir socioético

y cultural, al preguntarse por las implicaciones ontológicas que tienen que poner a circular un discurso que sugiere comprender la diada posmodernidad-neopedagogía; y la segunda problematización que se puede establecer tiene que ver con las mediaciones epistemológicas que deben exteriorizarse, posicionarse y consolidarse en la cotidianidad humana, para que al hablar de una “nueva” pedagogía emerjan con ella —y con criterio de validez— nuevos modos de hacerla disciplina desde el umbral de la inter- y transdisciplinariedad.

De esta manera, con afirmar que se asiste a una época en la que la pedagogía se hace nueva, se espera, además, suscitar el interés frente a otras maneras de comprender un campo de conocimiento (la pedagogía es considerada por muchos como ciencia, por otros como disciplina, por otros tantos como práctica social, etc.) que está hecho de humanidad y, por ello, de cultura. Esto hace a la pedagogía susceptible de nuevas narrativas que dibujen histórica e ideológicamente una paideia (Werner, 1994), leída en nuevas simbolizaciones y desde otras ópticas humanas y académicas. Por esta razón, los cuestionamientos iniciales emiten señales, seguramente subjetivas para algunos, que pueden demostrar lo inestable, desgastada y desalentada —si se trata de ver más allá de las coordenadas epistémicas que escriben la realidad— de una pedagogía que llegó a ser parte del proyecto histórico de la modernidad, pero que en tiempo presente lamentablemente parece no ser del todo compatible ideológicamente con lo que está siendo denominado *posmodernidad*. Lo anterior insinúa entonces la necesidad de asumir la emergencia de una “neopedagogización” en y para la escuela, que seguramente

le servirá de escenario y medio a este nuevo momento-proyecto histórico. En este sentido, Fullat (1979) consideró:

Tantos las ideas educativas como las instituciones educadoras poseen historia, y esta historia no constituye un bloque autónomo sino una variable dependiente de la historia de las sociedades humanas. Si las ideas e instituciones en torno a la educación disfrutaban la vida y su movimiento, se debe a que se hallan inscritas en una sociedad, entonces el hombre deja de progresar si se le coloca al margen del medio social. (p. 135)

El planteamiento anterior podría considerarse una posible insinuación de que la pedagogía, como discurso recursivo³ y dinámico, en el marco de la historicidad misma de la educación, está también sujeta a movilizaciones que se expresan en la marcha evolutiva de las sociedades, las cuales, al entrar en los procesos que le implican desarrollarse y progresar, exigen a las disciplinas y ciencias que la transitan también hacerlo. En este sentido, surge otra pregunta obligada y curiosa: ¿la pedagogía debe o no renombrarse? Intuitivamente, todo parece señalar que sí, y no solo porque en estos momentos esté en boga el tema de la posmodernidad, que es un argumento reconfigurante para la educación, sino porque en la actualidad es vital y urgente disponer de

3 Según Pourtois y Desmet (2006), se trata de una aptitud de reorganización continua que suscite la producción de una nueva identidad, de un paradigma original. Implica más que una simple relación de retroacción; engendra un proceso de “re-generación”, o sea, de nueva producción, y constituye un formidable potencial de creatividad que habrá que ponerse al día. Esto es el objetivo de la posmodernidad (Pourtois y Desmet, 2006, p.33).

un nuevo corpus teórico en pedagogía que sirva de faro en ese ir y venir entre certezas e incertidumbres, prácticas y teorías, realidades científicamente controladas y mundos simbólicos, entre otros asuntos de realidad (Fayad, 2001).

Abordar una nueva vertiente teórica para la pedagogía implica la constitución de nuevas *epistemes*, que deben pretender leer las emergencias teóricas de modo paralelo a las realidades humanas y sus determinados contextos. No puede olvidarse que la crisis de sentido de la modernidad sometió, y aún somete, los discursos pedagógicos de la escuela a conceptos que van más lento que sus mismas realidades, lo que ha representado un atraso exagerado en la construcción de los medios para garantizar realmente calidad de vida para la humanidad, desde el escenario de la educación. Ahora bien, no por empezar a hablar de una nueva pedagogía serán solucionadas todas las dilaciones que a lo largo de la historia se han presentado en el mundo de las ciencias de la educación y, en especial, del mundo escolar; pero sí emergería una convocatoria para sus estudiosos, en cuanto invita a hacer nuevas hermenéuticas que permitan valorar todas aquellas propuestas, proyectos, andaduras, trayectos que reconfiguran los límites y problemas científicos de la pedagogía⁴ (Larrosa, 1990).

No obstante, la revolución educativa de la que suele hablarse por estos tiempos en diferentes instancias debe empezar a preguntarse por dichas valoraciones; de lo contrario, sería imposible legitimar la emergencia

de la neopedagogía como campo de refugio y potenciación de las actuales prácticas educativas y de sus respectivos problemas relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, porque un problema de conocimiento en pedagogía no es simplemente la dificultad de comunicar unas nociones conceptuales y la comprensión del mensaje por parte de los estudiantes, sino más bien la imposibilidad de crear unos códigos que puedan ser puestos a dialogar en el lenguaje de todos (Gallego, 1992; Bedoya, 2000).

De acuerdo con todo lo anterior, el asunto de la posepistemología de una neopedagogía que puede escribirse y comprenderse en el territorio de la posmodernidad exige de las siguientes visiones:

1. La escuela es un centro de innovación que demuestra gran interés por la discusión en colectivo, y que además promueve y asume el cambio como principio de mejoramiento y oportunidad (Alzate, 2012). Aquí lo más importante es la posibilidad de generar un modelo de interlocución horizontal en el que sean resignificados o reorientados los propósitos y metodologías organizacionales que favorezcan ambientes pedagógicos de mayor calidez humana y calidad educativa.
2. El pedagogo deseado está representado por un profesional que interactúa como mediador intelectual en la emergencia de una sociedad planetaria que se gesta en un devenir incierto. Como educador de esta nueva era, deberá ser un políglota de lenguajes culturales y científicos que le permitan combinar de forma creativa la construcción y distribución

⁴ El asunto de los límites y problemas científicos de la pedagogía es un territorio de tensiones al que la neopedagogía responde en la medida en que devela las razones que hacen de la pedagogía una ciencia de la educación.

de conocimiento con los valores, necesidades y posibilidades de su comunidad (Morin, 2000).

3. Las nuevas identidades de la pedagogía no pueden ser impuestas; por el contrario, deben ser negociadas a la luz de procesos educativos que permitan la autorregulación y la autoorganización de los conocimientos que la estructuren culturalmente, porque más allá de taxonomizar sus saberes, es necesario validar las prácticas escolares que proporcionan dicho saber pedagógico.
4. La neopedagogía debe permitir nuevas comprensiones del mundo presente a partir de la construcción problematizada del conocimiento; por lo tanto, debe asumir nuevas lógicas humanas que expresen la realidad de manera multidimensional, donde se sustituya la mirada unidimensional de la pedagogía clásica. El discurso de la inter- y transdisciplinariedad en este itinerario resulta ser un territorio posible para aventurarse en la búsqueda de nuevas emergencias del conocer pedagógico.
5. La pertinencia de los saberes, prácticas y discursos pedagógicos suscitan nuevas maneras de hacer investigación educativa, en la medida que se deben valorar de forma interestructurante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aquí no solo se leen las realidades del aula de clase, sino que además son tenidas en cuenta todas aquellas posibilidades de conocer que se expresan por fuera de ella (Mockus *et al.*, 1995).
6. Por último, la nueva visión de la pedagogía implica también otras maneras de comprender los siguientes interrogantes: ¿qué tipo de ser humano se quiere formar?, ¿qué tipo de sociedad se busca conformar o transformar?, ¿cómo es y debe ser concebido el conocimiento?, ¿cuáles son los conocimientos pertinentes que deben ser debatidos en la escuela del presente y del futuro?, ¿qué acciones pedagógicas deben ser implementadas para que el ser humano aprenda y se transforme?, ¿cuál es el rol del educador y del educando en el mundo del presente?, ¿qué se entiende y se debe entender por “escuela” en estos tiempos? (Zabala, 2000; Pozo y Monereo, 1999; Marcelo, 2002).

Las anteriores visiones comprenden múltiples emergencias de una pedagogía que tiene que reconfigurarse en la perspectiva de una nueva era planetaria, la cual le sugiere a la escuela transformarse para afrontar estratégicamente los cambios que se avecinan. En palabras de Roldán *et al.* (1999):

Los cambios más notorios que nos hablan de una nueva época se presentan en las transformaciones del saber y del conocimiento y en su aplicación a la vida cotidiana de mujeres y hombres del planeta. Dichas transformaciones son visibles en los cambios tecnológicos de la electrónica, la cibernética y la ingeniería genética, operados hoy a través de los servicios personales, la tecnología doméstica e industrial, las computadoras, la bioagricultura y las telecomunicaciones. (p. 288)

NOMINACIONES

YAPROPIACIONES DEL NUEVO

TÉRMINO NEOPEDAGOGÍA⁵

En medio de una sociedad contemporánea, la educación del presente está en crisis de sentido y crisis de complejidad, y es urgente dar razones que permitan enfrentar plenamente sus problemas y proponer una reconfiguración que facilite responder a sus distintas revoluciones. Bedoya (2000) lo expresa así:

La cultura de la posmodernidad nos debe permitir no solo ver las cosas de modo diferente, sino sobre todo poder plantear los problemas que se están debatiendo de una forma más directa, deconstructiva e iconoclasta. Los más diversos enfoques son ahora tenidos en cuenta y son válidos, ya que mientras más posibilidades se logren analizar, más objetividad se tendrá en la obtención de los resultados o en su solución. (p. 11)

La escuela debe ajustarse adecuadamente a esta realidad, a través de dialécticas de mediación que, al permitir yuxtaponer, integrar o transformar ciertos argumentos y sus contrarios, eviten la absorción de uno sobre el otro. Y sobre esto, Pierre y Huguette (2006) plantean:

Mientras que la modernidad prefería buscar las diferencias, marcar las distancias, la postmodernidad tiende a buscar las semejanzas, a hacer más complejas las apariencias para insistir más sobre las proximidades. No se trataría aquí de oponer las escuelas, sino de acumular los saberes. (p. 32)

Así, imaginar el campo de la pedagogía en la posmodernidad representa reconstruir su naturaleza cultural, social, humana y conceptual en una nueva visión integradora y coherente con la razón y el ser, la subjetivación y la racionalidad, la incertidumbre y la complejidad, el arte y la ciencia, articulándose todo de manera sistémica e intencionada.

Sin embargo, la neopedagogía podrá ser entendida en el marco de estas nuevas emergencias educativas⁶ siempre y cuando también se caractericen, documenten y socialicen aquellos discursos, prácticas y saberes pedagógicos que han sido invisibilizados, en cuanto son propuestas innovadoras y creativas del quehacer pedagógico. Esto quiere decir que se considera revitalizado este campo de conocimiento, en la medida en que sus sujetos sean concebidos en soberanía intelectual y humana, y no simplemente en la

5 La palabra neopedagogía es un neologismo que tiene sus raíces al dividirse en dos expresiones: el prefijo 'neo', que etimológicamente proviene del griego néos, que significa 'reciente', 'nuevo'; y la palabra pedagogía, que debe ser asumida como un conjunto de verdades interrelacionadas entre sí, que conforman un cuerpo de doctrinas organizadas con método propios.

6 En el contexto de la modernidad, la educación debe ser una ciencia que libere al individuo de la visión restringida e irracional que le imponen su familia y sus pasiones, que lo inicie al conocimiento racional. Así, la escuela es un lugar de ruptura con el medio de origen para alcanzar el progreso. En la visión de la posmodernidad, la educación debe articular los conocimientos, trabajar con las opiniones, las actitudes y la personalidad, adentrándose en el mundo de los valores en lugar de restringirse al campo de la utilidad; en otras palabras, insistirá en la defensa del sujeto. La escuela no solo será una organización regida por lógicas profesionales, financieras o administrativas; se centrará también en el alumno de manera que este no sea solo un individuo al que haya que educar, sino también un sujeto participativo y responsable, capaz de hacer proyectos y elegir (Pierre y Huguette, 2006).

visión clásica de una filosofía especulativa-descriptiva que busca explicar instrumental-axiomáticamente los fenómenos vinculados con la enseñanza y el aprendizaje. Además, no se excluye ningún tipo de práctica docente innovadora, aunque carezca de un método específico o teóricamente explicable, ya que desde la neopedagogía, como campo abierto, crítico y complejo, se permite que tal práctica sea expresada científicamente desde una racionalidad posmoderna de la educación.

En este sentido, la neopedagogización representa una oportunidad para hacer de aquel maestro que ha venido reflexionando en torno a la educación y creando nuevos “desde dónde pedagógicos” un invitado importante en los encuentros académicos-investigativos, convocados para pensar con carácter autóctono el rumbo de la educación del presente y del futuro. Aquí, el éxito de la labor pedagógica no sería exclusividad de aquella teoría fundada de forma exógena y que es simplemente leída y reproducida por la escuela, sino principalmente de los postulados creados de forma endógena, con base en la reflexión e investigación crítica y contextualizada de los maestros.

Aunque las derivaciones prácticas pueden llegar a ser ajenas al contexto mismo de la ciencia, es evidente que la pedagogía de la posmodernidad tiende a verificar sus argumentos, deducciones y conjeturas en la práctica escolar, y allí pretende encontrar su justificación (Frigerio, Poggi y Korinfeld, 1999). Por este motivo, en el territorio de la neopedagogía no se investiga simplemente con la pretensión de identificar el cómo se desarrolla el acto educativo, sino también en función de poder valorarlo y de descubrir las normas, preceptos y perceptos que subyacen a él y que permitirían dirigirlo.

Todo lo hasta aquí dicho implica reconocer al hombre y la mujer dentro de las condiciones sociales que convierten la educación en un territorio vital y postmoderno (Alzate, 2012), desde donde se hace necesario intencionalizar en el mundo de la escuela al menos las siguientes acciones y trayectos:

1. La construcción de proyectos educativos pertinentes, innovadores y flexibles.
2. Cambio radical en muchas prácticas pedagógicas, especialmente en lo relacionado con la enseñanza y el aprendizaje.
3. La cultura organizacional cogestionada y provocadora de cambios intra- e interinstitucionales.
4. El posicionamiento intra- e interinstitucional de las prácticas creadas e implementadas por los docentes.
5. La descentralización del saber pedagógico, en cuanto nuevas formas de comprender y abordar el currículo.
6. La construcción de nuevas maneras de promover la sana convivencia en el interior de la comunidad educativa.
7. Las nuevas expresiones del sujeto que aprende, en cuanto sujeto artístico, comunicativo, político, social, psíquico, cultural, religioso, ético, científico y tecnológico.
8. El reconocimiento de un educador que permanentemente se actualiza en su saber disciplinar, pero que paralelamente es expresión viva y reconstituyente de saber y vocación pedagógica.

Al parecer, es claro que en esta época de profundos cambios y declamada incertidumbre hay que incentivar el desarrollo de un pensar pedagógico nuevo, a partir del cual se permitan otras y múltiples comprensiones del mundo escolar, pero, especialmente, de las realidades y acepciones pedagógicas que circundan la obra educativa, en cuanto apuesta científica en humanidad (Carr y Kemmis, 1988).

Sigue la búsqueda de una educación que no construya límites cerrados a la hora de formar creativa y potencialmente a los seres humanos, sino que revista su quehacer pedagógico desde un obrar que se articule de forma sistémica con el mundo de la vida, para que así sea posible proveer de herramientas a quienes construyen procesos educativos, en función de que puedan interactuar propositiva y concienzudamente en sus distintos nichos de convivencia escolar.

CONCLUSIONES

1. El tema de la posepistemología en el contexto de una nueva pedagogía sugiere valorar otras formas de creación de conocimiento que respondan a las realidades y necesidades de la educación expresadas en tiempo presente. Esto implica traer a la reflexión científica el tema de las nuevas metodicas relacionadas con el ejercicio de la producción del saber, pero además con los procedimientos por tener en cuenta para su legitimación. El asunto de lo “pos” en términos de la neopoedagogía reconfigura además aquella ética del educar, en la que se privilegia la condición humana por pretender inspirar la construcción de los relatos educativos, en principio desde el encuentro que los unos tienen con los otros, y que suelen legitimarse al convertirse en prácticas cultural y socialmente reconocidas y aceptadas.
2. Dialogar alrededor de si la pedagogía de la posmodernidad debe ser renombrada es algo más que inspirarse en solo nombres que inciten a escribir profesionalmente, ya que es claro que el corpus teórico que ha sustentado la pedagogía —y del cual se encuentra mucha bibliografía al respecto— es puramente modernista, y como lo pensarían muchos que lo aceptan en el contexto del posmodernismo, es necesario reescribir sus discursos, narrativas y relatos de manera que las teorías se tracen al parejo con las realidades humanas.
3. Así, queda descartado el prejuicio de que se está hablando de una pedagogía contemporánea más allá de una neopedagogía, si se tiene en cuenta que lo contemporáneo no ha sido asunto simplemente de la posmodernidad, sino que en todos los tiempos históricamente reconocidos ha existido la posibilidad de que algo sea contemporáneo; es decir, si partimos de que la palabra *contemporaneidad* etimológicamente sugiere “con el tiempo” o “momento en el que la persona realiza una actualización del pasado”, es claro, por ejemplo, que en algún momento de la Edad Media algún hallazgo o modificación en la educación pudo haber sido considerada “contemporánea”, o en el caso de la modernidad, para nadie es desconocido que la pedagogía también llegó

a tener expresiones que la calificaron de tal modo. Así, el expresar la neopedagogía es un planteamiento educativo contemporáneo en el escenario de la posmodernidad, porque se suma a otros hallazgos hechos en estos tiempos; sin embargo, no es una más de las pedagogías contemporáneas que sigue respondiendo al proyecto histórico de la modernidad.

REFERENCIAS

- Alzate, O. F. (2012). *Otros trazos pedagógicos en una educación de frontera. La conformación como propuesta*. Manizales: Impacto.
- Bedoya, I. (2000). *Epistemología y pedagogía: Ensayo histórico y crítico sobre el objeto y método pedagógico*. Bogotá: Ecoe.
- Bringas, A. et al. (2007). Interculturalidad en tiempos globales: el reto de los derechos de las mujeres migrantes. En E. Vila (Ed.). *Pedagogía de la alteridad. Interculturalidad, género y educación* (pp. 27-42). Madrid: Editorial Popular.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza: la investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Debesse, M. (1972). *Historia de la pedagogía*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Elliot, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fayad, J. A. (2001). *Del caos al pensamiento: epistemología arqueológica*. Santiago de Cali: Universidad del Valle, Instituto de Educación y Pedagogía.
- Frigerio, G., Poggi, M. y Korinfeld, D. (1999). *Construyendo un saber desde el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Fullat, O. (1979). *Filosofías de la educación* (2.ª Ed.). Barcelona: CEAC.
- Gallego, R. (1992). *Saber pedagógico*. Bogotá: Magisterio.
- González, E. M. (1999). *Corrientes pedagógicas contemporáneas*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Hubert, R. (1967). *Historia de la pedagogía*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Lander, E. (2000). ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 6(2). Recuperado de <http://www.tni.org/es/paper/conocimiento-para-que-conocimiento-para-quien>
- Larrosa, J. (1990). *El trabajo epistemológico en pedagogía*. Barcelona: Labor.
- Marcelo, C. (2002). Aprender a enseñar para la sociedad del conocimiento. *Education Policy Analysis Archives*, 35(10). Recuperado de <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/314>
- Mejía, R. (2005). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo.
- Mockus, A., Hernández, A., Granés, J., Charum, J. y Castro, C. (1995). *Las fronteras de la escuela. Articulaciones entre conocimiento escolar y conocimiento extraescolar*. Bogotá: Magisterio.
- Morin, E. (2000). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.
- Morin, E., Ciurana, R. y Motta, D. (2002). *Educación en la era planetaria: El pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Salamanca: Universidad de Valladolid.
- Organización de la Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) (1998). *Informe mundial sobre la educación: los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*. Madrid: Autor.
- Pourtois, J. P. y Desmet, H. (2006). *La educación postmoderna*. Madrid: Editorial Popular.

- Pozo, J. I y Monereo, C. (1999). Un currículo para aprender. Profesores, alumnos y contenidos ante el aprendizaje estratégico, En J. Pozo y C. Monereo (coords.). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana
- Roldán, O. et al. (1999). *Educación, el desafío de hoy. Construyendo posibilidades y alternativa*. Bogotá: Magisterio.
- Stoll, L. y Fink, D. (1999). *Para cambiar nuestras escuelas. Reunir la eficacia y la mejora*. Barcelona: Octaedro.
- Terrén, E. (1999). Posmodernidad, legitimidad y educación. *Educação & Sociedade*, 67(20). Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v20n67/v20n67a01.pdf>
- Werner, J. (1994). *Paideia*. Colombia: Fondo de Cultura Económica.
- Zabala, M. (2000). *Los nuevos horizontes de la formación en la sociedad del aprendizaje*. En E. Monclús (coord.). *Formación y empleo: enseñanza y competencias*. Granada: Comares.