

PONENCIAS 2016

5°
Congreso
Internacional

PSICOLOGÍA
Y EDUCACIÓN

BOGOTÁ
COLOMBIA

2 AL 6 DE NOVIEMBRE DE 2016



CÍRCULOS DE ENSEÑANZA: LOS SABERES DOCENTES ANTE EL PANORAMA DE LA COMPLEJIDAD

José Ignacio García Pinilla
Estudiante - Universidad Nacional de Colombia

RESUMEN

Este trabajo presenta la importancia de los docentes como actores fundamentales en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en el marco de la psicología en el ámbito educativo. Se reflexiona sobre el papel que desempeña el psicólogo en la escuela, en relación con sus responsabilidades frente a los docentes, como también de aquellas exigidas por el sistema educativo formal, en especial el logro del aprendizaje de los estudiantes de aquellas competencias necesarias para desempeñarse en el mundo extraescolar, laboral y profesional. Ante este panorama, se propone comprender la práctica educativa de los docentes a partir de los saberes pedagógicos que portan y que connotan la complejidad del ejercicio docente. Dicha complejidad puede abordarse mediante una concepción estructuralista piagetiana, que ubica los saberes y las prácticas en un sistema coherente interrelacionado que tiene unas reglas características que lo configuran y le dan sentido. De este modo, una de las opciones más apropiadas que pueden tomar los psicólogos educativos es la creación de los círculos de enseñanza, que les permiten cumplir con sus responsabilidades al poner en un espacio común los saberes docentes para la construcción de nuevos conocimientos y la mejora de las prácticas pedagógicas.

INTRODUCCIÓN

“Los profesores son el factor más importante en la educación de un niño desde el momento en que ellos entran a las aulas”

Barack Obama¹

La argumentación que se presenta a continuación es el avance preliminar de la introducción a la tesis de pregrado para aspirar al título de psicólogo que será presentada por el autor en la Universidad Nacional de Colombia. Dicha argumentación se centra en justificar teóricamente para el ámbito de la psicología de la educación, la pertinencia de la implementación los círculos de enseñanza como estrategia para mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes desde la complejidad, entendida esta última desde una postura piagetiana estructuralista.

Puede mencionarse a forma de preámbulo que, los problemas de índole educativa han sido de interés para importantes pensadores a lo largo de la historia, como Demócrito de Abdera, quien en el siglo V a. C. escribió sobre las ventajas de la escolaridad o Platón y Aristóteles, quienes en el siglo IV a. C. reflexionaron sobre muchos de los contenidos que trata hoy en día la psicología educativa como los fines de la educación, las relaciones profesor-alumno o los métodos de enseñanza- aprendizaje (Beltrán & Pérez, 2011), estos últimos temas tratados también por la didáctica, ciencia cuyo nombre fue utilizado por primera vez por Wolfgang Ratke en 1629, aunque sería la obra de Amós Comenio *Didáctica Magna* aparecida en 1630 la que consagraría el término (Torres & Girón, 2009).

La psicología desde sus comienzos como ciencia ha tenido un particular interés en los procesos educativos (Beltrán & Pérez, 2011), esto debido en parte a que la naciente ciencia tuvo una especial acogida en los entornos escolares de la tradición anglosajona ejemplificada en personajes como William James, Stanley Hall y Edward Thorndike, este último reconocido como padre de la psicología educativa, desde donde despegó hacia otros campos, permitiéndole de este modo a la psicología educativa consolidarse tiempo después como una disciplina independiente, con raíces en la psicología pero con una vocación docente (Ibíd.). De hecho, es por esta inclinación hacia la educación que Juan de Dios Arias (s.f.) afirma que “el psicólogo de la educación es en esencia un docente” (p. 3). Efectivamente este autor argumenta que la psicopedagogía y la psicología educativa se diferencian solo ideológicamente, la primera de tradición católica latina y la segunda

¹ Parte del discurso pronunciado por el entonces presidente de los Estados Unidos de América en 2010 ante la National Urban League con motivo de sus cien años de fundación.

de tradición reformada anglosajona (Arias, s.f.). Así, psicólogos como Alfred Binet, René Zazzo y Henri Wallon estarían más asociados a la primera tradición académica, dando origen a un conjunto de planteamientos más próximos a la psicopedagogía y su comprensión centrada en el estudiante y los entornos escolares, que aunque no se diferencia de manera profunda con la segunda tradición si tiene implicaciones ideológicas diferentes, que no se pretende detallar.

De este modo, se puede mencionar que durante la primera mitad del siglo XX mientras en el Instituto Pedagógico Nacional la profesora alemana Franzisca Radke dictaba clases de Psicología del Niño, Psicología de la Adolescencia y Psicología Experimental; la profesora Mercedes Rodrigo fundaba el Instituto de Psicología Aplicada en la Universidad Nacional de Colombia, poniendo en ambos casos de manifiesto que aquello que se nombraba como psicología de la educación realmente no se diferenciaba de la tradición psicopedagógica latina, por cuanto las dos reconocían fines similares y de hecho llevarían a la consolidación de las disciplinas en el contexto colombiano (Arias, s.f.). Hechas estas aclaraciones, para los fines del presente documento pueden entenderse ambas disciplinas como la misma, por cuanto las consecuencias sobre la argumentación no difieren si se enuncian desde una u otra postura, lo que implica que tanto los psicólogos educativos como los psicopedagogos están siendo aludidos por igual a comprender las prácticas docentes desde la complejidad.

Sin embargo, no deben confundirse los objetivos de la docencia con los de la psicología educativa, que no es exactamente lo mismo que hablar de psicología escolar (Fernández, 2011), a pesar de tener una vocación similar. En este sentido, vale la pena tener en cuenta que la psicología educativa es entendida generalmente como una disciplina que: a) realiza investigación sobre el aprendizaje y la enseñanza, examinando lo que sucede cuando alguien, como un educador, enseña algo, como un tema o una práctica, a otra persona en un contexto particular y; al mismo tiempo, b) trabaja para mejorar la práctica educativa (Woolfolk, 2010). De esto se desprende que en el entorno educativo el psicólogo participa de forma indirecta en la interacción de aprendizaje, de forma que nunca toma el rol del docente, aunque sea un apoyo para su quehacer en la escuela o cualquier otro espacio en donde se encuentren los educadores.

MEMORIAS V CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION

De hecho, la relación entre psicólogos y docentes al interior de la escuela suele ser de colaboración, aunque esto no implica la posibilidad de que sus roles sean intercambiables, sino más bien que sus labores suelen ser complementarias. Tal como afirma Maite Garaigordobil (2009) las funciones del psicólogo en relación con los docentes son: a) información diagnóstica, b) asesoramiento y colaboración, c) formación e d) investigación, todas estas con miras a los resultados y al bienestar de los estudiantes. Aunque separadas de forma analítica por la autora permitiendo la dilucidación de las expectativas puestas en el oficio de los psicólogos para con los maestros, en la práctica resultan conjugadas en una serie de actividades y prácticas que ponen de relieve el carácter complejo del ambiente escolar en el que una sola acción del psicólogo tiene consecuencias variadas en diversos actores y situaciones, permitiendo el cumplimiento de más de un objetivo particular. De este modo, una acción investigativa puede cumplir también un objetivo diagnóstico o una acción colaborativa puede cumplir también una función formativa, implicando de modos diferentes a los docentes, pero también de forma indirecta a los directivos docentes, a los estudiantes y a los padres de familia. Así, toda actuación que realice el psicólogo educativo al interior de una institución educativa tiene múltiples efectos por lo que debe ser cuidadosamente planificada y ejecutada, siendo sus responsabilidades con los docentes, ejemplos que ratifican esta afirmación.

De forma consecuente con las funciones mencionadas, mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes es uno de los intereses principales de cualquier profesional de la psicología educativa, obligándole a utilizar diferentes estrategias que respondan polivalentemente a los objetivos de la escuela como institución y del psicólogo como profesional en el ámbito educativo. El objetivo por tanto de la argumentación en curso es mostrar el camino que permite el desarrollo de una estrategia en particular, la de los círculos de enseñanza, como aquella que le permite al psicólogo cumplir a ambos tipos de responsabilidades, tanto las que le vinculan con los docentes, como las que le vinculan con el sistema educativo.

PSYCHOLOGY INVESTIGATION

SABERES DOCENTES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Con miras a cumplir el propósito de mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes, se debe partir del reconocimiento de los esfuerzos que vienen realizando los profesionales de la enseñanza por mejorar su propio ejercicio. Sería ingenuo afirmar que el psicólogo es el único que se ha interesado por mejorar las prácticas pedagógicas de los docentes, pues ellos mismos desde su hacer y por distintas vías trabajan para desarrollar su disciplina en el cumplimiento de sus propios objetivos profesionales. En este sentido, debe comprenderse de una forma compleja la práctica docente, no de una forma mecánica, sin reducirla a una escueta tecnología, sino todo lo contrario, al conceptualarla como expresión procesual de un saber particular (Díaz, 2010), le permite aproximarse a ella con una mirada crítica y respetuosa, que de forma adicional le brinda un marco de referencia a partir del cual plantear estrategias de acción que tengan en cuenta la realidad de los docentes sin alejarse de los objetivos de aprendizaje buscados por el sistema de educación del que todos los actores participan y a los cuales el psicólogo también debe responder.

Ahora bien, aunque el presente trabajo no pretende abordar a profundidad el concepto de saber, se deben realizar algunas claridades frente a su definición, con el fin de no eludir la discusión epistemológica que implica y elucidar las consecuencias pragmáticas de la elección teórica. En concordancia con este propósito, se debe reconocer que uno de los grandes exponentes del concepto es Michel Foucault (1969/2002), quien en su obra *La arqueología del saber* expone su concepción acerca del saber, al referirse a este como:

...aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva que así se encuentra especificada: el dominio constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un estatuto científico (el saber de la psiquiatría, en el siglo xix, no es la suma de aquello que se ha creído verdadero; es el conjunto de las conductas, de las singularidades, de las desviaciones de las que se puede hablar en el discurso psiquiátrico); un saber es también el espacio en el que el sujeto puede tomar posición para hablar de los objetos de que trata en su discurso (en este sentido, el saber de la medicina clínica es el conjunto de las funciones de mirada, de interrogación, de desciframiento, de registro, de decisión que puede ejercer el sujeto del discurso médico); un saber es también el campo de coordinación

MEMORIAS V CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION

y de subordinación de los enunciados en que los conceptos aparecen, se definen, se aplican y se transforman (a este nivel, el saber del Historia natural, en el siglo xviii, no es la suma de lo que ha sido dicho, sino el conjunto de los modos y los emplazamientos según los cuales se puede integrar a lo ya dicho todo enunciado nuevo); en fin, un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso (así, el saber de la economía política, en la época clásica, no es la tesis de las diferentes tesis sostenidas, sino el conjunto de sus puntos de articulación sobre otros discursos o sobre otras prácticas que no son discursivas). Existen saberes que son independientes de las ciencias (que no son ni su esbozo histórico ni su reverso vivido), pero no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma. (306-307).

Se ubican entonces cuatro elementos en esta definición: a) un conjunto de objetos del discurso, b) unos modos de acceso al objeto del discurso, c) unas formas de organización del discurso y d) unas posibilidades de aplicación de dicho discurso. Como consecuencia de esto, un saber no se limita a una reunión de conocimientos sobre una realidad sino que implica el conjunto de posibilidades discursivas acerca de dicha realidad², que incluye los mencionados conocimientos pero no se reduce a ellos. Aunque el discurso implica mucho más que tan solo el saber, pues revela vinculaciones con el deseo y el poder que atraviesan al acto discursivo (Foucault, 1970), para efectos del presente escrito, pueden entenderse como intercambiables, por cuanto se refieren a un dominio disciplinar particular y no se contradicen en relación con las consecuencias pragmáticas para la labor del psicólogo educativo, en especial en lo que se refiere a la vinculación que sostienen el saber o discurso y la práctica pedagógicas.

Al trasladar el concepto de saber al dominio pedagógico, es destacable el trabajo de la investigadora colombiana Olga Lucía Zuluaga (1999), quien desarrolla el concepto de saber pedagógico definiéndolo como

...el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio de saber institucionalizado el cual configura la práctica de la enseñanza y la

² El término realidad hace referencia a una construcción necesariamente humana independiente de sus relaciones con “lo real”, o sea con aquello que existiría en el mundo como tal sin la mediación de la percepción de este.

adecuación de la educación en una sociedad. Circula por los más variados registros del poder y del saber. Según tal saber se definen los sujetos de la práctica pedagógica así:

- *El que soporta el método como distintivo de su oficio y de su relación con el saber*
- *El que enseña por su relación con un saber, no por su relación con un método. (149).*

Se hace pues de este modo evidente la centralidad del concepto de enseñanza (Zapata, 2003) para entender el saber y por esta vía la práctica pedagógica, pues es solo a través de los sujetos de la práctica del saber pedagógico, de los docentes, como puede tenerse contacto manifiesto y vivo de los saberes, en tanto que “la práctica es la materialidad de un discurso, de un saber en una sociedad determinada” (182). Por esto, al hablar de una práctica pedagógica, el psicólogo se ve en la necesidad de referirse al concepto de saber pedagógico como aquello en lo que se funda dicho ejercicio (Sánchez-Amaya & González-Melo, 2016).

Consecuencia de esta relación, puede afirmarse que ambos elementos mantienen una coherencia de doble sentido: el saber es tan coherente con la práctica como ocurre en el sentido inverso. De hecho Foucault (1969/2002) argumenta a favor de esta comprensión, permitiendo de este modo que algunas investigaciones intenten identificar los componentes del saber pedagógico a través de la indagación en la práctica, reconociendo siempre la complejidad que les es connatural (Cárdenas, Soto-Bustamante, Dobbs-Díaz & Bobadilla-Goldschmidt, 2012). Esta complejidad está dada no solo por el gran conjunto de elementos que integran el saber y las prácticas pedagógicas, sino especialmente por las relaciones que en su interior se configuran y que le dan un carácter de estructura, en términos del epistemólogo Jean Piaget (1968/1974).

COMPLEJIDAD

Tal vez la visión de complejidad más popularizada no sea la desarrollada por el psicólogo Piaget, quien es más conocido por trabajar el desarrollo cognitivo en el niño, sino la del sociólogo y filósofo francés Edgar Morin, quien es más conocido por trabajar en este campo. Morin

(1982/1984) enuncia los mandamientos de la complejidad, que en otras palabras son “los principios de inteligibilidad que, unidos los unos a los otros, podrían determinar las condiciones de una visión compleja del universo” (358). Estas hipótesis que plantea el sociólogo hacen referencia a un tejido de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados y que sería el objeto de sus reflexiones, de modo que allí se dilucidarían los principios de universalidad complementaria, historicidad organizativa, imposibilidad reduccionista, inevitabilidad organizativa y auto-organizativa, causalidad compleja/endocausalidad, dialogicidad orden-desorden-interacciones-organización, distinción objeto/entorno, relación mediada observador/objeto, posibilidad científica del sujeto, reconocimiento de categorías ser y existencia, profundidad de la realidad, limitación lógica y pensamiento dialógico que terminan configurando toda una visión de mundo en la que

la complejidad emerge, hemos dicho, como oscurecimiento, desorden, incertidumbre, antinomia. Es decir, que lo mismo que ha provocado la ruina de la física clásica, construye la complejidad de la physis nueva. Lo que vale decir al mismo tiempo, que el desorden, el oscurecimiento, la incertidumbre, la antinomia fecundan un nuevo tipo de comprensión y de explicación, el del pensamiento complejo... (Morin, 1977, 426).

A pesar de este popularizado razonamiento, el investigador y epistemólogo Rolando Garcia (2006) fue muy crítico de la postura de Morin, argumentando por su parte que aunque estos planteamientos habían ayudado a derrumbar las ideas del racionalismo tradicional, no ofrecían una formulación precisa de los problemas que enunciaba como para conducir a una metodología de trabajo aplicable a las situaciones consideradas complejas, bordeando más bien una postura oscurantista que no se justificaba con los avances de la ciencia. En consonancia con esta crítica adopta una postura que aunque defiende la interdefinibilidad, o sea la imposibilidad de considerar aspectos particulares de un fenómeno, proceso o situación a partir de una disciplina específica, no implica que exista una causalidad recíproca, y en la que el trabajo interdisciplinar no se traduce de ningún modo en la transdisciplinariedad, entendida esta última como el fin de las identidades disciplinares en cuanto que las trasciende y aboga por la unidad del conocimiento, sino más bien un trabajo colaborativo, que no aditivo de las investigaciones sobre los fenómenos complejos, en la que se comprende que

...en el "mundo real", las situaciones y los procesos no se presentan de manera que puedan ser clasificados por su correspondencia con alguna disciplina en particular. En ese sentido, podemos hablar de una realidad compleja. Un sistema complejo es una representación de un recorte de esa realidad, conceptualizado como una totalidad organizada (de ahí la denominación de sistema), en la cual los elementos no son "separables" y, por tanto, no pueden ser estudiados aisladamente. (García, 2006, 21).

En este sentido, al contrario de lo enunciado por Morin, hablar de complejidad no se trata de oponer el pensamiento simplificador, que él asume como proveniente de la ciencia clásica positivista, al pensamiento globalizador, que se asume como parte de la ciencia compleja, sino que muestra el progreso de la ciencia común hacia el hecho de compartir algunos marcos epistémicos, conceptuales y metodológicos que permitan el abordaje de fenómenos complejos. De este modo se entiende la afirmación de García (2006) al asegurar que “el gran prestigio de Morin en su propio campo no parece transferible a otros dominios” (20).

De hecho, la antinomia presentada aquí entre estas visiones de la complejidad no es nueva y es consecuencia de posturas epistemológicas muy diferentes (Anzorandía, s.f). Es por esto, que es importante distinguir aquella que es más pertinente para la psicología educativa y que responde de forma más adecuada a sus tradiciones científicas, a sus objetivos profesionales y a sus responsabilidades con los docentes y las instituciones educativas. Al revisar los fundamentos epistemológicos de ambas posturas es claro que la más coherente con una visión disciplinar de la psicología educativa y con lo mencionado anteriormente es la sostenida por Rolando García, que se basa en la concepción estructuralista de la complejidad formulada por el psicólogo Piaget (Rodríguez & Rodríguez, 2014). De este modo, se descarta la visión de complejidad planteada por Morin para el campo de la pedagogía y la psicología educativa por cuanto es inconsistente con una visión disciplinar de las ciencias y aún más allá, exige un cambio de paradigma acerca del conocimiento que puede llevar fácilmente al oscurantismo y el estancamiento en el lenguaje natural.

Por otra parte, asumir la postura piagetiana estructuralista o constructivista acerca de lo que es complejidad y las características que lo definen, permite llevar la discusión sobre los saberes

MEMORIAS V CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION

docentes a un nivel nuevo de comprensión que tiene implicaciones pragmáticas inmediatas sobre la interacción entre los docentes y los psicólogos educativos. De hecho llevar el saber pedagógico a los terrenos de la complejidad es lo que definitivamente tiene consecuencias serias para la comprensión de la práctica pedagógica, pues esta última no puede entenderse como la aplicación mecánica de un conjunto de tecnologías didácticas, sino que todo lo contrario, implica la materialización de un discurso particular que, partiendo de unos límites definidos, se encuentra en constante movimiento, en una dinámica transformadora y creativa, que cambia según el contexto con el cual interactúa y que por lo tanto, se modifica con y en función de las necesidades del docente, de los aprendizajes de los estudiantes y de los objetivos del sistema educativo en el que se desenvuelven.

Esto puede ser explicado más claramente mediante el concepto de complejidad desarrollado por Piaget, quien posiblemente mejor lo estudió desde el ámbito psicológico, planteando el estructuralismo como una postura epistemológica a medio camino entre el innatismo y el empirismo, de modo que, niega que el desarrollo del conocimiento se dé exclusivamente debido a predisposiciones innatas, pero igualmente niega que el conocimiento se desarrolle mediante la observación directa del mundo sin mediación de ningún tipo; en contraste reconoce que todo conocimiento es producto de observaciones mediadas por estructuras innatas que se van desarrollando según un sistema de adaptaciones y estabilidades que ocurren en lo que denomina estructura. Esta última la define como “un sistema total de transformaciones autorreguladoras” (Piaget, 1968/1974, 41), que, en otras palabras, se refiere a un conglomerado de elementos que se encuentran en constante interacción; que forman un conjunto independiente con límites definidos que le dan una diferenciación de otras formas organizativas; que en tanto dinámico, se mantiene en un cambio permanente bajo unas leyes que son estructurantes y estructuradas, o sea que le dan forma a la estructura y que existen por y en la misma; y que responden a una necesidad de autorregulación, en tanto conservación y adaptación a estructuras mayores.

En este sentido, entender los saberes pedagógicos como parte de una estructura compleja implica comprenderlos como un conglomerado de conocimientos, objetos del discurso, modos de acceso a estos objetos, formas de organización discursivas y posibilidades de aplicación de dicho discurso que en constante interacción se organizan en un conjunto independiente con límites

definidos que le dan una diferenciación de otras formas organizativas, pero que al mantener su carácter dinámico, se encuentra en constante cambio, de menor o mayor impacto para su estabilidad, bajo unas leyes que son estructurantes y estructuradas, o sea que le dan la forma de saber y que existen en tanto existe la propia estructura de saber, respondiendo a una necesidad de autorregulación, en tanto conservación y adaptación a estructuras mayores y a modificaciones con el ambiente de distinta magnitud. Permitted afirmar que los saberes pedagógicos se encuentran en un intercambio de información constante con estructuras mayores y con su contexto que le obliga a modificarse cuando es necesario para mantener viable la estructura.

CÍRCULOS DE ENSEÑANZA COMO RESPUESTA ANTE LA COMPLEJIDAD

En este punto es donde se puede hacer evidente que la realidad del saber pedagógico se manifiesta coherentemente compleja en la práctica pedagógica y que, al estar atada la práctica a un grupo de individuos particulares que en efecto son los depositarios del saber, son los docentes los únicos legitimados en términos discursivos para modificar y mejorar sus prácticas pedagógicas en pos de conseguir de forma efectiva los fines de su ejercicio, siendo de particular interés el logro del aprendizaje de los estudiantes para su participación efectiva en la sociedad.

La pregunta que debe hacerse el psicólogo en este punto es: ¿Debe renunciar entonces a sus intentos por modificar las prácticas pedagógicas de los docentes orientadas a mejorar el aprendizaje de los estudiantes?, la respuesta ha de ser negativa si el psicólogo reconoce que, como se ha dicho con anterioridad, es el docente el factor más importante al interior del aula para el aprendizaje de los estudiantes y que la vocación del psicólogo educativo es la de mejorar la educación para alcanzar efectivamente sus fines sociales.

Por lo tanto comprender los saberes pedagógicos desde la complejidad implica llegar a la noción de que el psicólogo no puede sencillamente yuxtaponer sus conocimientos a los saberes del docente ni intentar modificarlos sin antes entrar en diálogo con ellos, sino que debe trabajar de forma interdisciplinar con ellos, en términos de integrar los marcos epistémicos, conceptuales y

MEMORIAS V CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION

metodológicos necesarios para establecer los fundamentos sobre los cuales poder iniciar el trabajo colaborativo.

En este sentido, la pregunta ha de reorientarse hacia ¿Qué vías de acción puede tomar el psicólogo educativo ante este panorama que le impide desconocer la forma en cómo se construyen, mantienen y modifican los saberes pedagógicos y sus coherentes consecuencias en las prácticas docentes?. Las respuestas pueden ser múltiples, según el contexto, los recursos con los que se cuente, el número de personas involucradas en los distintos niveles de organización de la escuela, entre otros factores que sin duda condicionan la decisión, sin embargo, la tesis de grado para la que se han desarrollado las concepciones previas tiene por objetivo mostrar de forma detallada tanto en términos teóricos como pragmáticos una de las posibilidades de acción que tienen a su servicio los psicólogos educativos: los círculos de enseñanza.

Esta estrategia de diálogo estructurado reconoce el papel fundamental de los docentes en la mejora de los procesos educativos invitándolos a empoderarse de su saber pedagógico mediante de la discusión, evaluación y reconocimiento de sus prácticas pedagógicas. El término *círculo de enseñanza* es la traducción libre de Garcia-Pinilla, Garcia, Álvarez y Fonseca (2014) del término *teaching circle* que fue acuñado por Daniel Bernstein (1996) en un escrito poco popular donde explicaba su experiencia pionera con un grupo de profesores universitarios de la Universidad de Nebraska-Lincoln. Extendida luego a nivel nacional, pudo probar su valioso aporte al desarrollo de los saberes pedagógicos en grupos de docentes universitarios inicialmente, y de docentes de nivel escolar posteriormente. En el contexto colombiano el trabajo pionero de Garcia-Pinilla, Garcia, Álvarez y Fonseca (2014) permitió desarrollar una metodología adecuada para conducir los círculos de enseñanza con docentes de bachillerato, entregando los primeros resultados satisfactorios tanto para la comunidad docente como para los profesionales de la psicología educativa, mostrando que es una experiencia formativa, diagnóstica y que permite en el mediano plazo la mejora de las prácticas pedagógicas de los docentes, reconociéndolos como poseedores legítimos de los saberes pedagógicos y de su transformación.

Como conclusión se puede asegurar que los círculos de enseñanza son una estrategia adecuada para que los psicólogos educativos cumplan de forma polivalente sus funciones con los docentes,

desarrollando de forma colaborativa e interdisciplinar los saberes pedagógicos y por esta vía las propias prácticas pedagógicas que son la materialización de dichos conocimientos. La comprensión compleja de los saberes docentes, que implica la aceptación de que el campo de lo educativo requiere de cambios a nivel previo de la formulación de los problemas para lograr el trabajo interdisciplinar, halla en los círculos de enseñanza un lugar desde el cual lograr consensos y reconocer diferencias para avanzar en el desarrollo de soluciones y alternativas que mejoren el aprendizaje de los estudiantes. Solo la conjugación de esfuerzos por parte de todos los miembros de la comunidad educativa puede lograr que una propuesta de diálogo e intercambio como los círculos de enseñanza pueda tener efectos duraderos en las dinámicas escolares y en las prácticas docentes, pues en tanto estructura, los saberes docentes se mantienen en constante transformación, con lo que descuidos en los elementos del entorno escolar y de los docentes en particular puede tener efectos negativos sobre los avances logrados en otros momentos del desarrollo de los saberes pedagógicos en una comunidad docente particular.

BIBLIOGRAFÍA

Arias, J. D. (s.f.) *Psicología educativa, psicopedagogía, conozcámolas*. Universidad Pedagógica Nacional [Documento PDF] Disponible en: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/peda11_08arti.pdf

Anzorandía, S. (s.f.) Epistemología. *Revista Estudios en Ciencias Humanas*, 5, 1-8. Recuperado de <http://hum.unne.edu.ar/revistas/postgrado/revista5/articulos/anzorandia.pdf>

Beltrán, J. & Pérez, L. (2011) Más de un siglo de psicología educativa. Valoración general y perspectivas de futuro. *Papeles del Psicólogo*, 32 (3), 204-231

Bernstein, D (1996). A departmental system for balancing the development and evaluation of college teaching: A commentary on Cavanagh. *Innovative Higher Education*, 20 (4), 241–248.

MEMORIAS V CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION

Cárdenas, A.; Soto-Bustamante, A.; Dobbs-Díaz, E. & Bobadilla-Goldschmidt, M. (2012). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores*, 15 (3), 479-496

Díaz, V. (2010). Fundamentos teóricos del saber pedagógico. *Investigación y Postgrado*, 25 (2-3), 98-108. Recuperado de http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872010000200009&lng=en&tlng=en

Fernández, J. (2011) La especificidad del psicólogo educativo. *Papeles del Psicólogo*, 32 (3), 247-253

Foucault, M. (1970) *El orden del discurso* (A. González Troyano, trad.). Buenos Aires: Fábula Tusquets

Foucault, M. (2002) *La arqueología del saber* (A. Garzón del Camino, trad.). Buenos Aires: Siglo XXI (Obra original publicada en 1969)

Garaigordobil, M. (28 de octubre de 2009) *Papel de psicólogo en los centros educativos*. Infocop. Recuperado de: http://www.infocop.es/view_article.asp?id=2556

García, R. (2006) *Sistemas complejos*. Barcelona: Gedisa

García-Pinilla, J.; García, C.; Álvarez, L. & Fonseca, M. (2014) *Escenarios de diálogo entre profesores de bachillerato de colegios oficiales de la localidad de Engativá para la identificación de factores que influyen en la calidad de la educación*. Manuscrito inédito. Alcaldía Local de Engativá. Bogotá.

Morin, E. (1977) *El Método* (Tomo I). Madrid: Cátedra

Morin, E. (1984) *Ciencia con conciencia* (A. Sánchez, trad.) Barcelona: Anthropos (Obra original publicada en 1982)

Piaget, J. (1974) *El Estructuralismo* (J. García-Bosch & D. de Bas, trads.). Barcelona: Orbis (Obra original publicada en 1968)

Rodríguez, L. & Rodríguez, P. (2014) El espacio controversial de los sistemas complejos. *Estudios de filosofía*, 50, 103-129

Torres, H. & Girón, D. (2009) *Didáctica General*. San José, Costa Rica: Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana (CECC/SICA) Disponible en: <http://unpan1.un.org/intradoc/groups/public/documents/icap/unpan039746.pdf>

Sánchez-Amaya, T. & González-Melo, H. (2016) Saber pedagógico: fundamento del ejercicio docente. *Educación y Educadores*, 19 (2), 241-253

Woolfolk, A. (2010) *Psicología educativa* (11ª Ed.). México: Prentice Hall

Zapata, V. (2003) La evolución del concepto de saber pedagógico. Su ruta de transformación. *Revista educación y pedagogía*, 15 (37), 177-184

Zuluaga, O. (1999) *Pedagogía e historia*. Bogotá: Siglo del Hombre-Anthropos-Universidad de Antioquia

RESEÑA

JOSE IGNACIO GARCIA PINILLA

Es estudiante de psicología de último semestre y estudiante de sociología de IV semestre en la Universidad Nacional de Colombia. Nació en Bogotá y junto a las integrantes del grupo Debate en Acción desarrolló la estrategia de los círculos de enseñanza para colegios públicos en la Localidad de Engativá. Se encuentra finalizando su tesis de pregrado para obtener el grado de psicólogo, de cuya introducción hace parte el contenido del presente escrito.