



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

UNA PEDAGOGÍA PRAXEOLÓGICA

Carlos Germán Juliao Vargas



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de Calidad al alcance de todos



UNA PEDAGOGÍA PRAXEOLÓGICA

Carlos Germán Juliao Vargas

Bogotá, Agosto de 2013

Autor e Investigador Principal

Carlos Germán Juliao Vargas

Corrección de Estilo

Camilo Andres Barajas Hernandez

Dirección de Arte

Buenos y Creativos S.A.S

Diana Trujillo

Diseño, Ilustración y Diagramación

Buenos y Creativos S.A.S

Marcela Robles

Angela Rodríguez

Título: Una Pedagogía Praxeológica

Línea de Investigación: Pedagogía Praxeológica

© La reproducción parcial o total de esta obra, por cualquier medio, incluido el electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso del editor cuando las copias no sean utilizadas para fines comerciales. Los textos son responsabilidad del autor y no comprometen a UNIMINUTO.

Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO

Dirección de Investigaciones S.P.

Diagonal 82 C No 72 B- 85

Bogotá DC. – Colombia

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Título:

Una Pedagogía Praxeológica

Este libro del grupo Innovaciones es el resultado de la línea de investigación “Pedagogía Praxeológica” Educativas y Cambio Social de la Facultad de Educación de UNIMINUTO

ISBN: xxxxxxxxxxxx - xx

©2013 Carlos Germán Juliao Vargas, cjm

©2013 Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Editado por Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81b No. 72B - 70

Bogotá DC - Colombia

Teléfono: 571 - 2916520

www.uniminuto.edu

Impreso por:

Buenos y Creativos SAS

Primera Edición 2014 - 1000 Ejemplares

Juliao Vargas, Carlos Germán

Una Pedagogía Praxeológica / Carlos Germán Juliao Vargas. -- Bogotá:
Corporación Universitaria Minuto de Dios, 2014.

348 p: Incluye bibliografía

ISBN XXX-XXX-XXX-XXX-XX

1. Corporación Universitaria Minuto de Dios-Procesos formativos. -- 2.
Pedagogía Praxeológica. -- 3. Enfoques Pedagógicos. -- I. Juliao Vargas,
Carlos Germán

CDD: 370.115 J85P BRGH



UNIMINUTO
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Educación de Calidad al alcance de todos

Corporación Universitaria Minuto de Dios - Uniminuto

Presidente Consejo de Fundadores

Diego Jaramillo Cuartas, cmj

Rector General

Leonidas López Herrán

Vicerrector General Académico

Luis Hernando Rodríguez Rodríguez

Rector Sede Principal

Harold Castilla Devoz, cjm

Vicerrectora Académica Sede Principal

Luz Alba Beltrán Agudelo

Director Investigaciones Sede Principal

Carlos Germán Juliao Vargas, cjm

Pares Evaluadores

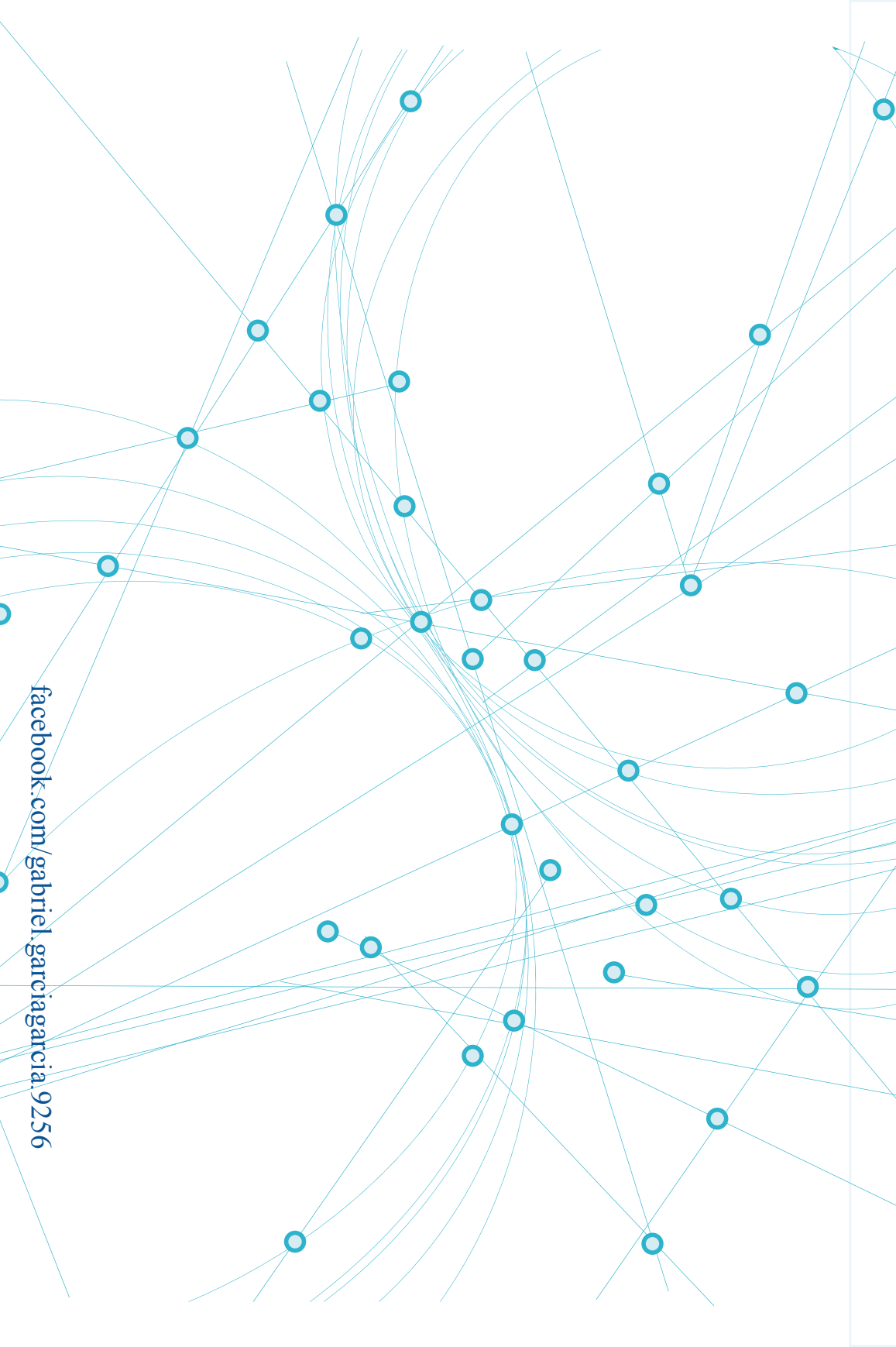
Amparo Ardila Pedraza

Paula Botero Carrillo

Agradecimientos

El libro Una pedagogía praxeológica es el resultado de un proceso de investigación de varios años, iniciado en la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, a través de su grupo de investigación reconocido por Colciencias, Innovaciones Educativas y Cambio Social, y en concreto de su línea de investigación “Pedagogía praxeológica”. Muchas personas, tanto de la comunidad académica de UNIMINUTO como externas, han contribuido de un modo u otro a su realización. Nombrarlos a todos sería imposible. Pero queremos destacar el aporte fundamental del “equipo de praxeología” que durante más de un año estuvo reflexionando alrededor del tema, buscando construir una “caja de herramientas” para los maestros y formadores de maestros:

- Francisco de Asís Perea Mosquera, maestro e investigador en pedagogía, y actual decano de la Facultad de Educación de UNIMINUTO.
- Jair Duque Román, maestro e investigador en pedagogía, y profesor de la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales de UNIMINUTO.
- César Augusto Rocha Torres, maestro e investigador en comunicación, y actual director de la Maestría en Comunicación y Desarrollo de la Facultad de Ciencias de la Comunicación de UNIMINUTO.
- Nabor Erazo Delgado, MBA consultor, investigador y docente de la Facultad de Ciencias Empresariales de UNIMINUTO.
- Yolanda Bermúdez Sánchez, economista e investigadora de la Facultad de Ciencias Empresariales de UNIMINUTO, y actual gerente de la Cooperativa UNIMINUTO.



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Prólogo

Por Amparo Ardila

Carlos G. Julio Vargas, nos entrega en su obra “*Una pedagogía praxeológica*”, una propuesta académica y práctica. Recorre el concepto a través de la historia de la pedagogía y en este camino, nos enriquece con los planteamientos académicos de varios autores que han dejado un legado a los maestros del siglo XXI en relación con los conceptos, las metodologías, las didácticas, la investigación y por supuesto, con la transformación del contexto donde está inmersa la escuela.

Plantea abiertamente el debate histórico sobre conceptos como educación, pedagogía, didáctica, ciencias de la educación, conceptos que generalmente circulan en las aulas universitarias como un mero discurso, pero que difícilmente se reflejan adecuadamente en la vida cotidiana de la escuela. Como respuesta a este debate, el autor propone argumentos teóricos que permitirán a los lectores definir su posición frente a estos conceptos.

El desarrollo del libro posibilitará a los lectores abordar los conceptos de diferentes autores, antiguos y contemporáneos, en relación con la pedagogía praxeológica, donde el saber, la enseñanza y el aprendizaje, adquieren un valor significativo; como también, reflexionar desde el contexto latinoamericano mostrando que el conocimiento, el aprendizaje, la investigación y la transformación del entorno son posibles desde la escuela y desde las comunidades involucradas en procesos transformadores. Abarca teóricamente propuestas investigativas como las de Freire en Chile y Brasil, o de la IAP de Orlando Fals Borda en Colombia, y desde estas experiencias involucrar la escuela en procesos de investigación social para que desde allí se posibilite la construcción de una sociedad igualitaria, dialogante y humana.

Propone que las universidades incluyan en el currículo de las facultades de educación, no solamente contenidos académicos en el campo disciplinar

específico, sino la posibilidad de que, desde la práctica pedagógica, los futuros maestros se involucren en auténticos procesos de investigación que les permitirán intervenir y transformar los contextos donde están inmersos.

Al recoger los aportes de Bourdieu invita a los maestros para que sean nuevos investigadores, y superen la posición subjetiva frente al objeto o el problema a investigar, ya que el proceso de investigación se debe abordar desde la teoría, la cual, se confronta con la realidad y a partir de la reflexión de la práctica, con un enfoque claramente praxeológico, construir una nueva propuesta para afrontar los procesos sociales o la posibilidad de construir nuevos conocimientos. Como consecuencia de este proceso reflexivo, tanto docentes como estudiantes, podrán construir sus propios discursos pedagógicos.

Las prácticas de los futuros docentes, deben superar la producción de saberes sobre la disciplina en la cual se están formando; las mismas, además, deben lograr la construcción de ciudadanía y de valores a partir de prácticas pedagógicas comprometidas con la transformación del entorno social donde está inmersa la escuela. Para ello, propone e invita a los docentes y docentes en formación, a que basen su práctica pedagógica en el diálogo de saberes, confrontando la realidad y reflexionando sobre la acción, sobre su quehacer académico y pedagógico, de modo que lleguen a nuevas comprensiones que les permitan incluso transformar su propia práctica; en esto la propuesta VER, JUZGAR, ACTUAR y DEVOLUCIÓN CREATIVA serán aspectos fundamentales en las prácticas reflexivas de los maestros. Propone, además, que las prácticas docentes no sean individuales sino colectivas y permeen la escuela en todos sus espacios. Lo anterior significa que sí la escuela es el resultado de todas las prácticas docentes, ello propiciará una escuela alternativa, solidaria y con proyectos. Si cada docente o docente en formación individualizan su quehacer pedagógico, nos estaremos enfrentando a una escuela aislada, individualista y sin proyecto institucional. Este último modelo de escuela limita a los docentes transformadores, por eso la propuesta de la pedagogía praxeológica, invita al trabajo colectivo y colaborativo frente al proyecto pedagógico individual del docente y de la escuela.

En relación con una de las funciones de la escuela, aquella que tiene que ver con el aprendizaje, el capítulo “La pedagogía praxeológica y la gestión del aprendizaje”, propone que los docentes en formación sean el centro del proceso y se potencialicen como seres humanos transformadores de su entorno social. Para ello, el autor plantea que la reflexión no esté separada de la acción cotidiana de los docentes.

De otra parte, plantea que la pedagogía praxeológica permitirá, a los maestros y estudiantes de educación, sistematizar sus propias experiencias

educativas, entendida esta sistematización, como un proceso de reflexión e interpretación crítica de una práctica educativa o social, llevada a cabo de modo participativo por los agentes de la misma; este proceso es pensado como una investigación, vinculado a la promoción del desarrollo humano y social, permitiendo organizar, ordenar y analizar lógicamente lo concerniente al quehacer, a los procesos y a los resultados o productos del currículo; así como llegar a lecciones aprendidas, positivas y negativas, que contribuyen al mejoramiento continuo y podrán generar/construir conocimiento desde la experiencia vivida, para mejorar la propia práctica, y/o replicarla en otras iniciativas, en otros tiempos y lugares; socializarla y difundirla; y promover desde ella políticas públicas que permitan consolidar escuelas abiertas, las cuales, se constituyan con equipos pedagógicos, que promuevan la participación de los padres de familia, la transformación del sistema de evaluación y el entorno social de la escuela.

Si se asume la pedagogía praxeológica como un concepto dinámico, que supera la pedagogía ascética (en la que se oponen voluntad y deseo, donde se impone el conocimiento como el cúmulo de contenidos), y la pedagogía hedonística (que desarrolla la posibilidad de formar el placer y no el conocimiento), estaremos frente a una escuela abierta, democrática, con proyecto institucional, en la que el conocimiento, la práctica docente y por supuesto el proyecto pedagógico le den sentido a su presente y futuro.

Cobra relevancia la pedagogía praxeológica porque propone que el proceso de enseñanza aprendizaje reconozca el mundo interno de los estudiantes, y con él, sus emociones, pensamientos, sueños, y los conjuga a la vez con el mundo interno del docente, también con sus sentimientos, emociones, pensamientos y sueños, mediados por el placer, el goce y la posibilidad de acercarse al conocimiento con alegría y con el ánimo del crecimiento personal y colectivo.

Gracias a esta obra de Carlos G. Julio Vargas, los docentes y docentes en formación, tendremos los elementos básicos para intervenir la escuela actual, esa escuela fracturada que, a veces, se aísla del contexto en que está inmersa, se despreocupa de los procesos pedagógicos de los estudiantes y el modo como asumen y construyen el conocimiento y, por supuesto, lo más importante, la manera como se involucrarán en el proceso de transformación social de la escuela y la sociedad. Los aportes de esta obra permitirán a los docentes integrar la escuela en todas sus dimensiones.

Este es un texto que, además, sistematiza la práctica pedagógica de un colectivo de docentes y estudiantes de UNIMINUTO, donde el autor ha estado involucrado desde hace 22 años. Por lo anterior la obra va mucho más

allá de un “acercamiento” a una pedagogía praxeológica es sencillamente “La pedagogía Praxeológica”.

Es necesario resaltar que el libro además de proponer un contenido teórico en relación con la pedagogía praxeológica, también presenta la forma como UNIMINUTO la ha implementado en los programas que se ofrecen en su Facultad de Educación. Estos currículos se fundamentan en una formación eminentemente humanista donde se prepara a los estudiantes para que potencialicen su formación profesional, basados en procesos de desarrollo humano y responsabilidad social. El capítulo “La acción educativa, entre praxis y pöiesis” aborda el papel del maestro formador y el maestro en formación desde la perspectiva de conectar la escuela con la vida. La universidad, conectada a la vida de la escuela a través de proyectos de investigación, donde las prácticas de los docentes en formación crean y recrean el conocimiento, transformando prácticas pedagógicas anquilosadas; así se propone una nueva escuela de cara a las necesidades del siglo XXI.

Introducción

“Vamos a formar a los jóvenes soñadores de Colombia, capaces de darle un rumbo totalmente nuevo al país, capaces de conformar un congreso eficiente, que dé las leyes que Colombia necesita. Capaces de tomar las riendas futuras de las escuelas, de las alcaldías, de las gobernaciones y de los puestos directivos del país, para dirigir la República por los nuevos caminos que ella anhela y que ella necesita”. Estas palabras del P. García-Herreros en el programa de televisión El Minuto de Dios del 2 de septiembre de 1989, impregnan la vocación fundamental de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO y de su Facultad de Educación. Quizá no haya forma más sencilla, soñadora pero contundente, de expresar los objetivos de una auténtica educación crítica y transformadora. Es alrededor de dicho ideal que hemos trabajado el enfoque praxeológico que ha dado lugar a esa visión global de la educación que hoy llamamos *pedagogía praxeológica*.

La pedagogía praxeológica engloba varios elementos educativos propios del pensamiento del P. Rafael García-Herreros y de la obra social El Minuto de Dios, pero en una perspectiva universal. El marco conceptual de UNIMINUTO lo dice con estas palabras del P. García-Herreros que expresan, como la cita anterior, su sueño largamente anhelado de una Universidad en El Minuto de Dios: *“Va a ser una Universidad distinta, con propósitos grandiosos, con métodos filosóficos y científicos, que sea la síntesis del pensamiento moderno acerca de la ciudad futura (...) Vamos a formar los jóvenes soñadores de Colombia, capaces de darle un rumbo totalmente nuevo al país, para lograr dirigir la República por los nuevos caminos que ella anhela y necesita (...) Queremos ofrecerle al país una Universidad donde se formen los nuevos hombres de Colombia, los que estarán preparados para enrumbar el país por los cauces de honradez, de progreso, de trabajo que él necesita”.*

La Facultad de Educación de UNIMINUTO ha llamado pedagogía praxeológica a esta visión global que guía sus actividades formativas: *“el proyecto de una pedagogía adecuada a nuestros propósitos en la Facultad de Educación de UNIMINUTO exige la unidad dialéctica de la teoría educativa como práctica y la práctica educativa como generadora de teoría. La praxis es así entendida como una práctica que a cada momento interroga sus fundamentos. La pedagogía praxeológica vincula la teoría educacional con la práctica educativa en un proceso crítico-hermenéutico que se ocupa intencionalmente de la acción y de la investigación; que interesa simultáneamente al individuo y al grupo en la organización de una comunidad auto-reflexiva y auto-gestionada”* (Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación de UNIMINUTO, 2012).

No es extraño entonces que el enfoque praxeológico asumido por UNIMINUTO plantee que, en últimas, la tarea educativa que tenemos entre manos como institución universitaria centrada en la docencia, es ofrecer una formación integral, basada en valores cristianos (en la que “aprender a ser” es el aprendizaje fundamental) y en el servicio social universitario que todos han de prestar para contribuir a construir una Colombia incluyente, solidaria y en paz (se trata del “aprendizaje basado en el servicio”). Dicha integralidad, como ideal formativo, se concreta en las acciones educativas de desarrollo humano, responsabilidad social y adquisición de competencias profesionales (entendidas como “aprender a aprender”) que orienta el modelo educativo institucional que pretende contribuir a la formación de líderes e innovadores sociales. Por eso, todo el quehacer educativo (docencia, investigación, proyección social, bienestar institucional y gestión administrativa) se realiza al interior del enfoque praxeológico, centrado en el desarrollo integral del ser humano, que da un lugar privilegiado a la experiencia y a la práctica, como generadoras de conocimiento y de innovación, mediadas siempre por procesos reflexivos que permiten ir y venir, en un proceso en espiral, de lo concreto vivido o percibido, es decir, la práctica y su observación, a lo concreto pensado: el análisis e interpretación de la misma. Para luego retornar a lo concreto, pero ahora reconstruido (la reactualización de la práctica) y de ahí a lo concreto aprehendido (la conceptualización, la socialización y la evaluación prospectiva).

Hoy, veinte años después del inicio de esta propuesta educativa, podemos afirmar que el concepto de pedagogía praxeológica se ha integrado al trabajo y la cultura de la Facultad de Educación de UNIMINUTO. Esperamos que continúe permitiendo la reflexión de la comunidad académica ya no solo de la Facultad y de otras unidades académicas de UNIMINUTO, sino de todas las instituciones educativas del país. Es el sentido de este libro *Una Pedagogía praxeológica* que hoy presentamos a los maestros y maestras del

país, a las instituciones educativas y, de modo especial, a las instituciones formadoras de maestros, como una contribución al ideal de lograr que la profesión docente sea un auténtico quehacer investigativo, reflexivo, crítico y pertinente que pueda contribuir a la transformación de las personas y al desarrollo de la sociedad.

En la primera parte del mismo (*Aproximaciones desde lo epistemológico*) ofrecemos un acercamiento epistemológico y praxeológico a la pedagogía, definiendo los conceptos fundamentales (educación, pedagogía, enseñanza, aprendizaje, didáctica, entre otros) buscando articular el campo disciplinar de la pedagogía y, obviamente, concretar el concepto de pedagogía praxeológica. Se concluye afirmando que ésta, como reflexión a partir y desde la propia práctica educativa, termina siendo un proceso generador de nuevo conocimiento pedagógico enraizado en la experiencia. La segunda parte (*Aproximaciones desde lo histórico*) pretende plasmar las corrientes, modelos y enfoques que se hallan a la base de la pedagogía praxeológica: sus antecedentes latinoamericanos (educación popular, IAP), insistiendo sobre todo en Paulo Freire; las reflexiones sobre la práctica de Bourdieu y la experiencia educativa de Meirieu como “intelectual reflexivo”. La tercera parte (*Aproximaciones desde la práctica*) ahonda el sentido de la pedagogía praxeológica en sus aplicaciones más prácticas: el oficio mismo de maestro, “oficio imposible pero necesario”; las distintas opciones que se le ofrecen para ejercerlo (profesional, investigador, reflexivo); lo que es una práctica docente reflexiva; la cuestión del aprendizaje y las didácticas; y finalmente, mostrando como la praxeología puede ser una alternativa para sistematizar las prácticas educativas.

Siendo coherentes con el enfoque praxeológico, cada capítulo termina con un ejercicio práctico y reflexivo, sea para ahondar los conceptos del mismo, sea para promover la reflexión desde la experiencia personal. El texto concluye planteando la cuestión de si la pedagogía praxeológica puede ser pensada como una teoría crítica de la educación. El debate continúa abierto.



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



PRIMERA PARTE

*Aproximaciones
desde lo
epistemológico*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Capítulo 1

Acercamiento epistemológico y praxeológico a la pedagogía

“Educar es desarrollar en el hombre toda la perfección de que es capaz su naturaleza”.
(E. Kant).

“De todas las cosas que se han de buscar la primera es la sabiduría”
(Hugo de San Víctor, Didascalión)

Desde hace mucho, la distinción entre pedagogía y ciencias de la educación¹ aparece latente en el ambiente académico. En un conocido pasaje de Educación y Sociología, Durkheim precisa esta distinción: para la ciencia, *“se trata simplemente de describir hechos presentes o pasados, o de buscar sus causas, o de determinar sus efectos”*. Y continúa: *“Las teorías que llamamos pedagógicas son especulaciones de otro tipo. En efecto, ni tienen el mismo objetivo, ni emplean los mismos métodos. Su objetivo no es describir o explicar lo que es o lo que fue, sino determinar lo que debe ser. Ellas no se orientan ni hacia el presente, ni hacia el pasado, sino hacia el futuro.*

1. Las ciencias de la educación están constituidas por el conjunto de disciplinas científicas que estudian, en perspectivas diferentes pero complementarias y coordinadas, las condiciones de existencia, funcionamiento y evolución de las situaciones y hechos educativos (como por ejemplo: filosofía, historia, psicología, sociología... de la educación, demografía escolar, etc.) El término lo plantea Eduard Claparede al crear el *Institut des Sciences de l'Éducation* (antes .conocido como Institut J.J. Rousseau), en Ginebra en 1912.

Ellas no se proponen expresar fielmente realidades dadas, sino promulgar preceptos de conducta. Ellas no nos dicen: esto es lo que existe y este es su por qué, sino esto es lo que hay que hacer". Y luego precisa que no solo "la pedagogía es otra cosa que las ciencias de la educación" sino que se puede ser un perfecto educador e incapaz para las especulaciones pedagógicas o se puede ser un pedagogo que carece de habilidades prácticas². De ahí que las teorías pedagógicas "tienen por objeto no expresar la naturaleza de las cosas dadas, sino dirigir la acción". En este sentido la pedagogía tiene "el carácter mixto de esas especies de especulaciones, (que) proponemos denominarlas teorías prácticas. La pedagogía es una teoría práctica de ese género. Ella no estudia científicamente los sistemas educativos, sino que reflexiona sobre ellos en vistas a proporcionar a la actividad del educador ideas que la dirijan" (1975, págs. 149-151). Si bien estos planteamientos ya tienen más de 50 años, en mucho siguen vigentes. Y ameritan lo que aquí llamamos un acercamiento epistemológico, pero también praxeológico a la pedagogía.

Después de la sociología (y en particular la influencia del enfoque de Durkheim) y de la psicología, (que pasó de ser "ciencia del alma" a ser hoy "ciencia de la conducta"), las llamadas ciencias de la educación operan su cambio epistemológico estudiando, en una perspectiva científica, las situaciones educativas. En este contexto, hay un problema fundamental que creemos aún permanece sin resolver: ¿la acción educativa se limita o supera la acción escolar o docente, que gira alrededor de los procesos de aprendizaje y enseñanza?

La hipótesis que atraviesa esta introducción es la de que el discurso pedagógico actual continua aprisionado en el paradigma escolar, al igual que la educación sigue siendo "prisionera de la forma escolar" (Vincent, G. 1994)³, lo cual para los propósitos de una pedagogía praxeológica⁴ sería

-
2. Hay que tener en cuenta que en la perspectiva de Durkheim la educación consiste en la acción, consciente o inconsciente, de un generación sobre otra nueva. En cambio la pedagogía consiste en teorías prácticas, entendidas éstas como un modo de concebir y orientar la educación y no como un modo de practicarla. Así la educación es la "materia" de la pedagogía y la pedagogía un modo determinado de "reflexionar sobre las cosas de la educación".
 3. Esta hipótesis, elaborada a partir de la lectura crítica de un texto que nos parece fundador del discurso epistemológico de la pedagogía (Mialaret 1976), es verificada aquí a partir de otras publicaciones más recientes consagradas a la cuestión de la epistemología de la pedagogía, incluyendo algunas propias del contexto colombiano.
 4. Aquí definimos la *pedagogía praxeológica* como el proceso interactivo de socialización/autonomización, a partir de un trabajo reflexivo sobre las prácticas (que comprende las fases del ver, juzgar, actuar y devolver creativamente), que se adapta a las características individuales de cada sujeto y a los contextos socio-culturales, y que busca actualizar el potencial de cada uno en sus dimensiones intrapersonal, interpersonal y social, al tiempo que contribuir al desarrollo autogestionario de las comunidades en las que ellos interactúan. Esta pedagogía comprende varios elementos interdependientes y complementarios que constituyen una concepción de vida y una filosofía educativa. Cfr. Julio 2002, 2011.

un limitante importante. Ese paradigma escolar, pese a los rechazos de los que es objeto, no ha sido plenamente trabajado ni problematizado si bien se impone (tal es al menos la consecuencia de nuestra hipótesis) a partir de una demanda social a la cual la educación tendría que responder. Esta concepción de pedagogía siempre vinculada a una institución escolar sigue arraigada, en la mentalidad general de la sociedad colombiana y también en otros contextos. Pero hay que tener en cuenta, como sociedad en continua transformación, que el concepto de educación también ha evolucionado, trascendiendo, en las últimas décadas, el tiempo y la edad establecidos para la formación, de modo que hoy como ayer, cualquier edad y cualquier sitio son buenos para aprender⁵, lo cual corresponde más a la intencionalidad de la pedagogía praxeológica.

Pero antes de trabajar nuestra hipótesis hay que aclarar los conceptos y rastrear la historia de los estudios pedagógicos. Porque los últimos escritos sobre pedagogía, en Colombia, si bien hablan de su estatuto epistemológico, no son suficientemente claros, sin que podamos saber en realidad a lo que se refieren cuando hablan de “epistemología”⁶. Y además, porque hablamos de pedagogía, cuando en realidad estamos haciendo didáctica. Se menciona, por otra parte, el diseño curricular y se alude al movimiento pedagógico. A veces identificamos la pedagogía con la ciencia de la educación, aunque también se habla de ciencias de la educación (en plural)⁷. Discutimos de tecnología educativa, cuando en realidad deberíamos hacerlo más bien de tecnología de la enseñanza. No hay claridad sobre si el maestro es un profesional de la pedagogía o un artista experto en didáctica. En fin, superponemos los términos educación y pedagogía, o los de enseñanza y didáctica, como si fueran sinónimos. Por todo eso

-
5. Por eso, un pedagogo praxeológico estaría capacitado no sólo para la educación básica, sino para trabajar en la planificación, organización, desarrollo, administración, investigación y evaluación de sistemas educativos y en las actividades de formación tanto formales como no formales (tiempo libre, formación para el trabajo, educación de adultos, etc.), y ejercer su profesión como orientador, técnico de servicios educativos locales, regionales o nacionales, educador de colectivos especiales, apoyo didáctico/pedagógico a museos y entidades culturales, formador de formadores, asesor técnico, asesor de instituciones y entidades de producción de recursos didácticos, juegos, software educativo, editoriales; evaluador de procesos educativos y como profesor de secundaria y universidad.
 6. Por otra parte la discusión epistemológica se ha reducido vanamente al carácter científico de la pedagogía, es decir, centra su atención en determinar si la pedagogía es o no una ciencia. Discusión que no lleva a ningún lado, ya que definir esto no conduce a exaltar o disminuir el valor o función de la pedagogía. ¿O es que sólo la ciencia es importante? Aquí nos interesa más aclarar qué es la epistemología y cuál es la relación que tiene (si la tiene) con la pedagogía, superando la idea (surgida del positivismo y aún hoy no superada) de que reconocer el carácter epistémico de algo es una necesidad.
 7. Esta problemática va desde concebir a la pedagogía como la “ciencia de lo pedagógico” hasta pensarla no como una disciplina sino como un campo disciplinar; desde esta segunda propuesta se plantea la construcción del conjunto de las Ciencias de la Educación. Como ejemplo de esta situación, entre avances y retrocesos, citamos lo siguiente: *“El problema en educación -pero al mismo tiempo el reto- es que si ésta se toma en serio, se dispersa en tantas disciplinas de pensamiento y en tantas actividades humanas que termina por no existir como tal disciplina. No hace falta mencionárselas: psicología, antropología, sociología y todo el ámbito de las humanidades. Con frecuencia, el resultado es difusión, que imposibilita centrar ningún aspecto”* (Pereyra M.A. (2007, pág. 77).

hay que discutir y diferenciar entre esas nociones que parecen significar lo mismo y que los expertos usan indistintamente en investigaciones, memorias o informes. Y si esta falta de claridad impera entre quienes nos dedicamos a la construcción, deconstrucción y reconstrucción de categorías y conceptos propios de lo pedagógico, entre los no expertos la confusión, indefinición y desorden es indudablemente mayor. Por tanto, una primera necesidad es caracterizar el modelo pedagógico⁸ que nos va a guiar sin desconocer lo que los estudiosos de la educación han realizado, sino por el contrario, construir unas categorías analíticas que guíen el trabajo de reflexión e investigación.

En síntesis, hay confusión conceptual en el uso de los conceptos de epistemología, educación, pedagogía, enseñanza y didáctica, así como en los conceptos pedagógicos básicos (educabilidad, enseñabilidad, formación, instrucción, entre otros). Por eso queremos precisar el alcance temático concreto y las relaciones mutuas que existen entre estos conceptos y sus respectivos campos, así como concretar, desde ello, la diferencia entre un modelo educativo y un modelo pedagógico:

a. **Epistemología:** El término “*episteme*” significaba para los griegos ciencia, y entendían por ciencia el saber o el conocimiento general. Pero el conocimiento, que para los antiguos era uno, se dividió posteriormente en varios tipos: científico, técnico, tecnológico y ordinario. Por eso vemos que en la actualidad hay diversos significados de “ciencia”, además de que los cambios ideológicos, sociales, políticos, culturales y económicos afectan el significado que se le da al término. Desde la modernidad y el positivismo se consideró ciencia aquel conocimiento que tiene un carácter racional, universal, experimentable, objetivo, medible, cuantificable y que puede ser considerado válido. La confusión hoy es tal que ciencia ya no es sólo la producción del conocimiento, sino la evolución del mismo y sus resultados tecnológicos. Volviendo a los orígenes griegos podemos decir que la **epistemología** se encarga de estudiar el problema del conocimiento, pero no sólo como un tipo de conocimiento específico. La epistemología no es el sustento científico de una disciplina, pero tampoco es la ciencia misma⁹. Por

8. La noción de *modelo pedagógico* nos parece la categoría más apropiada para emprender el estudio de lo educativo. Tener un modelo nos permite estudiar la realidad identificando -epistemológica, conceptual y disciplinariamente- distintos objetos de estudio; además, al cumplir con sus condiciones se propicia y sugieren líneas de investigación (uni, multi, inter y trans) disciplinarias. Sin embargo, somos conscientes que un modelo puede ser al mismo tiempo una trampa intelectual o un instrumento valioso.

9. Habría que asumir que la epistemología es una disciplina filosófica que se ha entendido, o bien, como una teoría general, de naturaleza filosófica, del conocimiento (P.ej. en Piaget) o como estudio sobre la génesis y estructura de las disciplinas, es decir, de los conocimientos científicos (incluyendo el con-

eso su discurso no es de primer nivel, sino de segundo, es decir, no sobre las cosas (la realidad) sino sobre los conceptos mediante los cuales pensamos, conocemos y nombramos la realidad; en dicho discurso se realiza un análisis conceptual. Ahora bien, si la epistemología estudia el fenómeno humano del conocimiento, y la pedagogía es un conjunto de saberes sobre la educación como fenómeno típicamente social y específicamente humano, se pueden asumir sus relaciones mutuas¹⁰.

b. **Educación:** Educación es el proceso mediante el cual la sociedad favorece, sea de modo intencional o indefinido, el crecimiento¹¹ de sus miembros que se realiza siempre interactuando con el medio social. Por tanto, la educación, es siempre y fundamentalmente una práctica social, que responde a, o implica, una determinada visión de la persona humana, de cómo conoce, y de la sociedad en la que despliega su educabilidad o plasticidad natural. En sentido amplio, es una acción social con la que se busca provocar e incitar procesos de aprendizaje (formación) de modo consciente e intencional, para con ello lograr cambios duraderos en el comportamiento (vida) que corresponden, por su parte, a determinadas metas y finalidades educativas. La auténtica educación corresponde a un proceso dialéctico de *socialización* (interiorización de los elementos socioculturales fundamentales del medio) y *autonomización* (desarrollo del pensamiento crítico y de la autonomía personal) de los individuos; cuando se limita al proceso de socialización, cercano a la mera escolarización, la educación se torna reproductora y totalitaria; cuando se limita al proceso autonomizante, se vuelve anárquica; cuando incluye ambos procesos, es educación liberadora y dialógica. Es así como la entendemos en la pedagogía praxeológica.

Ahora bien, histórica y praxeológicamente, es decir, como reflexión sobre las formas de praxis social y su respectiva historicidad, la educación tiene que ver con la respuesta práctica a tres problemáticas existenciales, a las que todos estamos enfrentados y confrontados:

texto histórico, social y cultural). Otros conceptos relacionados y también objeto de muchas disputas son: teoría del conocimiento (gnoseología), teoría de la ciencia, lógica de la investigación científica, metateoría de las ciencias y disciplinas, e incluso, el concepto de reflexividad que para la pedagogía praxeológica es fundamental.

10. Es clara la relación porque cuando pensamos en educación en seguida nos remitimos a la palabra conocimiento, dado que la educación pretende que el sujeto adquiera el conocimiento que le ayude a saber quién es, que lo aproxime a la realidad, permitiéndole construir su concepto sobre ella y le permita la comprensión del mundo en que habita.

11. Crecer es muchas cosas a la vez: evolucionar, desarrollarse, adaptarse, asimilar, recibir, socializarse, integrarse, apropiarse, insertarse, crear, imaginar, construir.

- La relación con la naturaleza, es decir, con el mundo (persona/mundo). De esta situación problemática resulta el problema de cómo hacer para autoconservarse, para mantenerse y protegerse, para “dominar” la naturaleza y no sucumbir ante sus inclemencias. La respuesta práctica (¿qué hacer?) se convierte acá, por ejemplo, en trabajo, ciencia, técnica y tecnología.
- La problemática que implica la condición de estar juntos; es decir, de la confrontación de los seres humanos entre sí (persona/persona). Aquí surge la necesidad de responder preguntas apremiantes: ¿cómo hacer para no matarse?, ¿cómo distribuirse en un territorio?, ¿cómo organizarse?, ¿cómo reglamentarse?, ¿cómo gobernarse entre sí?, etc. La praxis es aquí praxis política, económica y moral.
- La problemática de la confrontación de las personas con su propia condición humana finita, que se expresa como: a) *educabilidad* (plasticidad) e *imperfección* (propia de seres socio-culturales) que los pone en una condición de *carencia*; b) “*desvalimiento*” (Pestalozzi) y *desamparo* que los hace seres necesitados de protección y cuidado; c) “*fragilidad*” (enfermedad, impotencia) que destruye las ilusiones de omnipotencia; y d) mortalidad (caducidad, perecimiento). Como respuestas se consolidan: la praxis curativa (medicina), la praxis religiosa (culto a la muerte, religiones) y la praxis educativa, aunada a procesos formativos (educación, enseñanza, instrucción).

Así, mediante la praxis educativa se ayuda a las nuevas generaciones a sobrevivir en sociedad (socializándolas) y se regula el proceso de cambio y relevo generacional, así como los procesos de reactualización cultural de los individuos (autonomizándolos), manteniéndose así la existencia misma de la sociedad.

c. **Pedagogía**¹²: Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el saber educar, implícito e intuitivo en toda sociedad (y que puede desarrollarse, como lo muestra la historia, de modo artesanal) se convierte en un “saber sobre y desde la

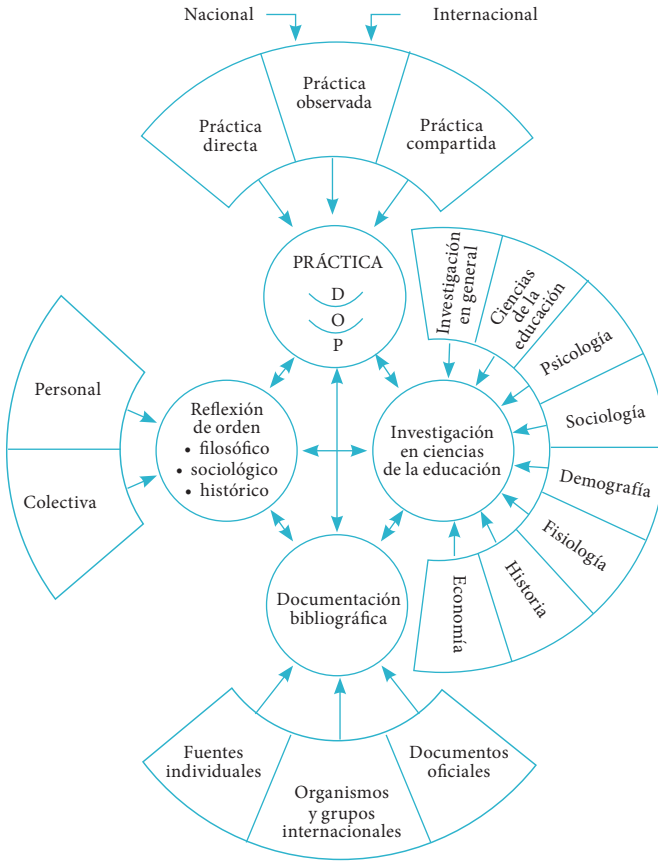
12. Ante la polisemia del concepto “pedagogía” lo que aquí nos preocupa es: ¿Cómo entenderla de modo que: primero, no se reduzca su significado para designar el solo hacer (como educar o enseñar bien); segundo, que aluda a lo disciplinar y académico como toda disciplina de las ciencias humanas y sociales; y tercero, que se reconozca también el ámbito de lo profesional y lo práctico; es decir, que reconozca su carácter académico y disciplinar no lleve a la invisibilización del quehacer profesional docente?

educación” (sobre sus ¿para qué y por qué?, sus ¿cómo?, sus ¿cuándo?, sus ¿con quién?, sus ¿hacia dónde?). El desarrollo de la pedagogía implica la sistematización de dicho saber, de sus modelos, métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo concreto; dicho de otro modo, su configuración como campo disciplinar teórico-práctico, como teoría de la práctica educativa y como teoría práctica de la educación. La pedagogía es una teoría práctica cuya función es orientar las prácticas educativas. Es claro entonces que la pedagogía, como campo disciplinar y profesional, como ciencia prospectiva¹³ de la educación, está condicionada a la visión, amplia o estrecha, que se tenga de educación y, a su vez, a las nociones de persona y sociedad que la enmarcan¹⁴. Entonces, la pedagogía es un espacio de producción de capital simbólico (saberes pedagógicos teóricos y prácticos) sobre la educación, y de capital social en tanto formación de profesionales. El campo se objetiva en prácticas educativas y prácticas de producción de discursos. Por eso decimos que la pedagogía es un “campo disciplinar y profesional”, porque una particularidad de la pedagogía, análoga a la medicina y a la jurisprudencia, es que hace parte de esas disciplinas complejas que sólo se pueden concebir en relación con campos prácticos, es decir, con la educación o praxis educativa, entendida en sentido amplio a partir de sus diversas configuraciones, modos de existencia y espacios de actuación. Es un espacio multidisciplinar, flexible y dinámico, que tiene que ver con la producción de saber, imbricado con los campos prácticos (diversas formas de la praxis educativa) y con los saberes profesionales (experienciales, estratégicos, saberes cómo, saberes hacer). Mialaret (1991) sintetiza todo esto en el siguiente gráfico:

13. Para nosotros la ciencia no es algo que se define desde categorías a priori (como lo hacen ciertos epistemólogos). Por eso, más que definir el concepto consideramos ese proceso histórico, gracias al cual un campo del saber social se sistematiza y ordena, se especializa, construye paulatinamente su objeto y su metodología hasta llegar a ser, finalmente, canonizado por la sociedad como saber científico. En ese sentido podemos hablar de la evolución de la pedagogía y la didáctica, hasta constituirse en “saberes científicos” (Lyotard 1984). Ahora bien, sin querer clasificar plenamente las ciencias, aquí distinguimos entre saberes en los que predomina la descripción y explicación de los fenómenos (como la historia), y aquellos enfocados a su manejo praxeológico (como la política). Los primeros corresponden a la llamada ciencia explicativa o ciencia interpretativa. Los segundos corresponden a la ciencia prospectiva, y equivalen a lo que estamos llamando teoría práctica y que otros llaman ciencia aplicada.

14. Por eso para algunos la pedagogía se reduce al trabajo escolar y con niños/jóvenes, mientras que para otros su campo se amplía a otros sectores y tiempos.

Las cuatro fuentes del saber pedagógico Mialaret, 1991



d. **Enseñanza:** La enseñanza¹⁵ corresponde a un aspecto concreto del quehacer o práctica educativa, con su correlativo del aprendizaje. En tanto que la educación se refiere a la persona como a un todo, y su práctica se diluye en el conjunto de la sociedad (por eso hablamos de “ciudad educadora”), la enseñanza como práctica social concreta y delimitada supone, por una parte, la institucionalización del quehacer educativo, y por la otra, su sistematización y ordenación alrededor de procesos deliberados de enseñanza-aprendizaje (o al menos de enseñanza). Según Flórez (1995) la enseñanza aparece en la historia como un proceso que implica una especialización progresiva de las funciones

15. Algunos la identifican con instrucción; muchos otros consideran que la instrucción es una forma directiva, “bancaria” y tradicional de enseñar, que limita al aprendiz a un rol pasivo, en un enfoque netamente conductista.

educativas en la sociedad, mediante la cual no sólo se concentra el quehacer educativo en tiempos y espacios fijados (surgimiento de la escuela como fenómeno educativo), sino que también, al interior de ellos, se normaliza y establece el acto instruccional (aparición del dispositivo “la clase”)¹⁶.

La praxis educativa de la enseñanza se caracteriza por estos aspectos:

- Una intencionalidad (efecto, finalidad) que tiene que ver con la transmisión y ampliación de los saberes, conocimientos, habilidades y competencias del sujeto, pero que no forzosamente se limita por ello a metas muy específicas. Esta intencionalidad siempre ha de considerarse en un contexto histórico, social y cultural de ideales formativos.
- Una planeación de la interacción educativa en términos sistemáticos y metódicos, que tiene que ver con una organización espacio-temporal del quehacer y de acuerdo con algo (canon, currículo). La enseñanza no es algo espontáneo ni natural.
- La institucionalización de dicha interacción. En las sociedades modernas, la enseñanza se institucionaliza al interior de los sistemas educativos, para lo cual se define tanto a los que enseñan como a quienes se enseña. Así mismo se reglamentan tanto los procesos de admisión, permanencia y finalización dentro de la institución, como las formas de control y evaluación.
- Y la profesionalización del maestro, pues el carácter racional, intencional y planificado de la enseñanza implica un personal especializado, competente y certificado para ello en instancias autorizadas para su formación y certificación.

La enseñanza se define así, de un lado, por “*el efecto conjunto e interactivo mediado socio-históricamente y regulado escolar e institucionalmente entre alumno y maestro [...] De otro lado, enseñanza quiere decir la confrontación realizada mediante procesos de comunicación, aprendizaje y enseñanza con un contenido prescrito social, escolar e institucionalmente de la respectiva cultura dominante (objeto de enseñanza)*” (Geissler, 1997, pág. 1542).

16. La aparición de la enseñanza como actividad, con las características mencionadas, es un acontecimiento fundamentalmente moderno, ligado, entre otras cosas, a la masificación de la educación, a la complejización de las sociedades modernas, a la división social del trabajo y al surgimiento de las profesiones.

e. **Didáctica:** Al saber que tematiza el proceso de enseñanza y orienta sus métodos, sus estrategias, su eficiencia, etc., lo llamamos didáctica¹⁷. En ese sentido, la didáctica está orientada por una teoría pedagógica, dado que el quehacer enseñante es un momento concreto de la práctica educativa. Históricamente la enseñanza ha girado alrededor de lo cognitivo e intelectual¹⁸; por ello, la didáctica en tanto ciencia de la enseñanza, tiende a especializarse en torno a áreas o campos del conocimiento. Hablamos así de una didáctica general, o de una didáctica de las matemáticas o de las ciencias sociales, de una didáctica de la enseñanza universitaria o de una didáctica del trabajo científico¹⁹. Desde este punto de vista, la didáctica es a la enseñanza lo que la pedagogía es a la educación. Son dos saberes (uno global, otro específico), que orientan dos prácticas sociales (una más global, otra más específica). Si la enseñanza es un momento, importante pero no único, del proceso educativo, la didáctica también será un componente substancial (aunque tampoco único) de la pedagogía. Y como ella, la didáctica ha evolucionado llegando a ser un saber científico con relativa autonomía, con objeto propio; podemos decir que es también una teoría práctica, una disciplina prospectiva. En sentido amplio, se puede pensar la didáctica como aquella disciplina que se ocupa de la teoría y praxis de la enseñanza, pensada como apoyo organizado, normalizado, intencionado e institucionalizado, con miras a la formación de las personas.

Sintetizando y relacionando todos estos conceptos podemos asumir que la educación es un proceso amplio e integral, mientras que la enseñanza es un quehacer específico. La pedagogía es la orientación sistemática y científica del quehacer educativo; la didáctica lo es del acto de enseñar. Existe, pues, en este enfoque de estos dispositivos, una relación que podríamos llamar praxeológica, entre saber y práctica social, y entre lo global y lo específico. Desde ella podemos completar el enfoque planteado con las siguientes afirmaciones:

- Con el paso del tiempo el valor del conocimiento, el verdadero valor que le daban los griegos, como un fin en sí mismo que permite el

17. Ya con Comenio (1592-1670) se planteó también una distinción entre el “arte del enseñar” entendido como el objeto de la didáctica y el “arte de aprender” entendido como el objeto de la matemática.

18. Es claro que la enseñanza no se limita a estas dimensiones, pero su institucionalización (por ejemplo, en educación básica primaria, secundaria y superior) sí tiende a especializarse y definirse cada vez más en torno a actividades cognitivas, haciendo que la didáctica se reduzca a veces a ser un medio para la formación intelectual.

19. Aunque también podríamos hablar de didáctica de la sicomotricidad o del comportamiento intersubjetivo, pues estos aspectos pertenecen al mundo de lo aprendido y, por ende, de algún modo podrían ser “enseñados” sistemática y planificadamente, en la educación formal e institucionalizada.

buen vivir, es decir, el valor del conocimiento para la vida misma, desaparece y se toma como un valor agregado, que importa para lograr unos propósitos, que ya no serán el conocimiento sino lo que se logre instrumentalmente con éste. Por eso la cuestión epistemológica sigue siendo aquí fundamental.

- La pedagogía responde a la pregunta “¿cómo educar?” mientras que la didáctica lo hace con la cuestión “¿cómo enseñar?”. Ambas preguntas poseen su propia perspectiva: el de la pedagogía es el por qué y para qué de la educación (horizonte antropológico-filosófico) y el de la didáctica es el por qué y para qué de la enseñanza (horizonte histórico-práctico).
- La pedagogía es la disciplina que orienta el quehacer del educador; la didáctica orienta una de sus dimensiones: su labor como docente.
- La ciencia prospectiva se apoya en la ciencia explicativa. Así, para saber educar, hay que conocer cómo es el ser humano, cómo crece y se forma: la pedagogía se apoya en la psicología (sobre todo evolutiva). Y para saber cómo enseñar, hay que entender cómo se aprende: la didáctica se apoya en la psicología del aprendizaje. Por otra parte, toda ciencia se ayuda también, mediante un trabajo interdisciplinario, con disciplinas auxiliares. La pedagogía recurre secundariamente a la antropología y a la sociología; la didáctica a la metodología, al uso de los medios de comunicación, al diseño curricular, etc.
- La didáctica se expresa en un currículo, mientras que la pedagogía lo hace en un proyecto pedagógico o en un programa educativo ²⁰.
- Si bien la didáctica puede ser un saber autónomo, como toda disciplina requiere de un horizonte; al perderlo, el saber se convierte en un fin y se instrumentaliza. El horizonte de la didáctica es la pedagogía, así como el de la pedagogía es una concepción de la persona humana, de su crecimiento en sociedad.

20. De modo general, el currículo responde a las preguntas ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cuándo enseñar? y ¿qué, cómo y cuándo evaluar? El *currículo* es el diseño que permite planificar las actividades de enseñanza y aprendizaje. Hoy ya no se refiere sólo a la estructura formal de los planes y programas de estudio; sino a todo aquello que está en juego tanto en el aula como en la escuela, e incluso a lo que no es explícito (currículo oculto). Un *proyecto pedagógico* es un conjunto de programas y/o acciones estratégicas que se deben emprender, que no son espontáneas, sino ordenadas y articuladas, que combinan el uso de distintos tipos de recursos, para llevar a la consecución de objetivos y metas educativas previamente establecidas. Se construye sobre las bases planteadas en el modelo educativo y sobre los aportes de las disciplinas que apoyan el quehacer educativo. Además toma en cuenta los elementos contextuales y siempre está arraigado en una base axiológica.

La falta de claridad conceptual ha llevado a que estos campos respondan a orientaciones diferentes e incluso contradictorias. Así, por ejemplo, se pretende promover una “pedagogía social” con una didáctica que favorece justamente el aprendizaje individual; o se define a la persona (en el modelo educativo) como un “ser para la cooperación” y los procesos educativos son fuertemente competitivos. Pero también, se pueden confundir los niveles: así por ejemplo, muchos que ven en Piaget al pedagogo del siglo XX, se enredan al tratar de aplicar su teoría educativa; olvidan que Piaget no hizo ciencia prospectiva (es decir, nunca dijo cómo enseñar o cómo educar) sino ciencia interpretativa (dilucidó cómo se desarrolla la inteligencia y el pensamiento), y que, por lo tanto, una pedagogía o una didáctica piagetiana debe ser construida a partir de su psicología genética (como lo que hizo su discípulo Hans Aebli, 1988).

En la *pedagogía praxeológica* hay que considerar que partimos de una concepción humanista de la persona, entendida como un ser que ha de desarrollar sus potencialidades, comprometiéndose solidariamente con los otros. Desde ese horizonte concebimos la pedagogía (no reducida para nosotros sólo a lo escolar) como aquel proceso activo mediante el cual la persona, al operar su mundo e interactuar con los otros, y gracias al ejercicio de una práctica social y profesional comprometida, desarrolla competencias y valores sociales, se apropia y reconstruye informaciones, conceptos y teorías, para construir una visión coherente del mundo y de su papel en él (es decir, construir un proyecto personal de vida y trabajo); dicho en palabras de Pestalozzi, desarrolla integralmente manos, cabeza y corazón. Esta visión se concreta en una didáctica praxeológica que parte de la observación crítica de la acción y se va convirtiendo paulatinamente en intervención, a medida que se reflexiona prospectivamente, en y durante la acción, y se va construyendo (o reconstruyendo) la teoría que cumple el papel de iluminar y modelizar la acción práctica. Teoría y práctica van de la mano. Veamos cómo la historia de este debate lo confirma.

1. El debate teórico en torno a la educación.

Lo primero, pues, que hay que clarificar es lo relativo al papel de la teoría en el campo disciplinar de la pedagogía, teniendo muy en cuenta que *“nuestra actualidad nos ofrece un calidoscopio de discursos que pretenden aferrar la realidad, discursos que son el resultado de un largo proceso de producción y sedimentación de conocimientos a lo largo de la historia humana. No somos la excepción, en realidad todas las épocas se piensan a sí mismas, se ven a sí mismas, como momento histórico de encrucijada de múltiples discursividades; de formas antiguas y modernas de concebir la realidad. Quizá lo característico de nuestra actualidad consiste en que su*

complejidad nos ha conducido, de manera lenta pero inexorable, a asumir la parcialidad y relatividad de todas las perspectivas y consecuentemente a reconocer la imposibilidad de describir de un modo único y correcto lo que la realidad es” (Granja, J. 2000, pág.25).

Sabemos que la educación es un fenómeno social que encontramos ya en los grupos humanos más primitivos. Durkheim planteó que la educación es la acción que ejercen los adultos sobre las nuevas generaciones, en todas las etapas y períodos de la vida; y que la *pedagogía* eran las teorías que se podían construir sobre el proceso educativo (1975, págs.103-104). Dichas teorías son modos de concebir la educación, no formas de practicarla. Así pues, como lo hemos precisado antes, la educación es la materia, el objeto de la pedagogía, y ésta, un modo de reflexionar sobre aquella. Sin embargo, no podemos decir que exista un acuerdo histórico sobre esta definición; en realidad vemos que las reflexiones sobre lo educativo utilizan conceptos muy diversos: pedagogía, ciencias de la educación, ciencias pedagógicas y ciencias del quehacer educativo, entre otras.

Esta diversidad proviene de factores de tipo histórico, político, social, cultural, e incluso de gustos personales. Moreno de los Arcos rastrea el uso del concepto *pedagogía* desde la antigüedad clásica, señalando que su aplicación decrece en la Edad Media y vuelve a ser retomado en el siglo XVI en Europa Occidental (1982, págs. 59-76). Como nos interesa justificar el uso de este concepto en vez de los otros, vamos a revisar rápidamente este proceso.

El primer enfrentamiento histórico es de tipo nacionalista: los alemanes plantean las bases filosóficas y muestran la relación entre la filosofía y la ciencia de la educación llamada pedagogía. Kant publica, a fines del siglo XVIII, su obra *Über Pädagogik* fundando así, de hecho, una ciencia. Otros siguieron sus ideas en el desarrollo de sus propias investigaciones: Pestalozzi, Fröebel y Herbart, alumno de Fichte y Schiller. Todos escribieron y hablaron de pedagogía, consolidando una tradición intelectual que sin embargo se demoró mucho en extenderse a otros continentes (Abbagnano y Visalberghi, 1995). Para nosotros es fundamental aquí la pedagogía crítica alemana iniciada por Klaus Mollenhauer²¹, basada en la Escuela de Frankfurt y sobre todo en Jürgen Habermas, corriente que ha renacido gracias a la reinterpretación de la obra tardía de Adorno y Horkheimer y de los trabajos de Michel Foucault. Es fundamental por que se preocupa por estrechar el vínculo entre teoría y praxis, y por su crítica a la formalización.

21. Esta cita resume el pensamiento de Mollenhauer: “Para la ciencia de la educación es constitutivo el principio que sostiene que la educación y la formación tiene su fin en la mayoría de edad del sujeto; a éste le corresponde el que el interés orientador del conocimiento de la ciencia de la educación sea el interés por la emancipación”.

Por el otro lado encontramos a los franceses, tradicionales rivales de los alemanes²², quienes durante casi todo el siglo XIX, debieron aceptar la terminología y los supuestos metodológicos alemanes, pues no tenían nada equivalente; hasta que, en 1879, A. Bain publicó en París su obra titulada *La science de L'éducation*, basándose en los principios positivistas de Comte. Sólo hasta 1925 se publica, con un título idéntico, la obra de J. Demoor y T. Jankeere; era evidente que la tradición alemana era fuerte y tenía a su favor personalidades de tal nivel que no era fácil retarla. La escuela alemana de pedagogía predominaba, si bien ya no era monolítica; otras comunidades nacionales comenzaban a dar la batalla en consonancia con la consolidación de sus sistemas universitarios²³. En todo caso, después de 1968, los franceses pensaron las ciencias de la educación desde las ciencias “madres”: se es psicólogo, antropólogo, sociólogo dentro de la disciplina universitaria de las ciencias de la educación. Y, en este sentido, era lógico considerar a las ciencias de la educación como disciplina en sentido institucional, pero no epistemológico: son como un conglomerado de segmentos de ciencias sociales y humanas con unos intereses por objetos específicos y por la praxis educativa.

Después de la I Guerra Mundial, Estados Unidos entra en el debate con John Dewey, quien favorece el concepto de “Ciencias de la Educación”, dado que “pedagogía” no era de mucha aceptación en lengua inglesa y los diccionarios consideraban como sinónimos educación y pedagogía²⁴.

Como las tradiciones y métodos científicos coinciden generalmente con las fronteras nacionales y las ideologías dominantes, luego de la II Guerra Mundial y hasta 1989²⁵, los países socialistas de Europa Oriental (incluyendo la República Democrática Alemana), no se quedaron atrás y empezaron a hablar de *Ciencias Pedagógicas*, queriendo marcar la diferencia al subrayar (con la palabra *ciencia* antes de pedagogía) su cercanía a la tradición positivista del marxismo²⁶.

22. Desde que el Sacro Imperio Romano Germánico fue dividido entre Carlos el Calvo y Luis el Germánico en el tratado de Verdún de 843 d.C.

23. Recordemos aquí la obra de Th. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, donde dice que el desarrollo acumulativo del conocimiento científico genera rupturas y cambios constantes en las comunidades científicas. O a Bordieu que elaboró el concepto de “campo de producción simbólica” del que dice está constituido por un conjunto de agentes e instancias con mecanismos que regulan la aceptación, competencia o eliminación de los productores y puede determinar lo que son las verdades científicas.

24. Según Moreno y de los Arcos, en la primera edición de la Enciclopedia Británica, publicada en 1771, se incluye sólo la palabra pedagogo, definida como “*a tutor or master, to whom is committed the discipline and direction of a scholar*”. Aunque modificada, ésta siguió siendo la única mención hasta bien entrada la segunda mitad del siglo XX. Es muy reciente, pero significativo, que las últimas ediciones de la Enciclopedia describan con amplitud la voz *Pedagogy*.

25. Fecha de la caída del muro de Berlín.

26. Cuba, fuertemente influenciada por la Academia Rusa, parece que hasta la fecha sigue esta nomenclatura consciente de su origen y motivaciones.

Las cosas se complicaron cuando en los años 70 los franceses Mialaret y Debessé dejaron el enfoque pedagógico al que se habían adherido con éxito, pues Mialaret había publicado, entre otros libros, una *Nouvelle Pédagogie Scientifique y la Introduction a la Pédagogie*, y editado con Debessé el *Traité des Sciences Pédagogiques*, todos traducidos rápidamente al español²⁷; aparentemente influidos por el libro de Guy Ferry (1967) *Mort de la Pédagogie*. En 1973 Maurice Debessé publicó su *Defi aux Sciences de l'éducation* (Desafío a las Ciencias de la educación) y tres años después Mialaret lo siguió con su pequeño libro *Les Sciences de l'éducation*²⁸.

Para enfrentar a las Ciencias Pedagógicas de la Europa Oriental, los franceses, especialmente Mialaret, aparentemente resolvieron el problema diciendo que éstas eran un subconjunto de las Ciencias de la Educación; de hecho se revivía cierta hegemonía francesa al subordinar el esquema ruso al francés²⁹ (Valera 2001, pág.74). Guy Avanzini, quien había publicado, a principios de los años 70 del siglo pasado, una amplia recopilación de lo que sucedía en Francia, bajo el título *Le Pédagogie au 20 Siècle*³⁰, publicó en 1976 su *Introduction aux Sciences de l'éducation*.

Entre tanto, los anglosajones, siguiendo el camino de la psicología educativa (psicología aplicada a la educación), y aprovechando la obra de Lev Vigotski, que defendía la unidad e importancia del lenguaje, la conducta social y la conciencia en relación con el origen social del individuo, se lo apropiaron y siguieron trabajando sus líneas de investigación hasta los 1950, cuando D. Ausubel publicó su *Psicología Educativa*. Por otra parte, gracias a los procesos de liberación nacional, descolonización y consolidación de las nuevas naciones, y a la fundación de universidades no europeas, así como a la creciente globalización, las ideas de estos pedagogos viajaron a todas partes del mundo.

Cuando Colombia empieza su vida como país independiente pocos habitantes sabían leer; no es de extrañar entonces la demanda de una democratización de la educación que aparece en casi todos los proyectos políticos de los siglos XIX y XX³¹. Por otra parte, la necesidad de comprender

27. Gastón Mialaret (1961), Nueva Pedagogía Científica, Prólogo de Maurice Debessé, traducción de A. García Burgos, Barcelona: Luis Miracle; Gastón Mialaret (1971), Introducción a la Pedagogía, Barcelona: Vives - Vives; Maurice Debessé y Gastón Mialaret (Eds.) (1972), Tratado de Ciencias Pedagógicas, 6 vols., traducción de Prudenci Comes, Barcelona: Oikos - Tau.

28. Traducido ese mismo año por Alicia Ramón García para OiKos - Tau.

29. Como había ocurrido en sus relaciones culturales desde los tiempos de Pedro I El Grande, quien impuso el francés como lengua oficial de la corte zarista.

30. Traducida en España por Narcea en 1977 como *La pedagogía en el siglo XX*.

31. Bajo la influencia de la Revolución Francesa y de la Ilustración, se veía claramente que la ignorancia del pueblo favorecía la explotación colonial de España. La libertad política y el avance económico de la sociedad solamente se podían volver realidad a través de un sistema educativo para todos.

la situación educativa del país, desde una mirada histórica, es un hecho que se viene reiterando desde los años 50. Los primeros trabajos, de corte tradicional, se acercan a la historia de la educación, entendida como evolución sucesiva de etapas o períodos, intentando desde ahí comprender el presente educativo³². Durante los 70, años de tensión y lucha sindical y social, aparecen varios estudios con la intención de dar cuenta global de los hechos educativos del país, ahora anclados en enfoques provenientes básicamente de la sociología y motivados por un concepto de educación como ideología³³.

Por otra parte, es claro que son tres las instituciones que han formado los maestros en nuestra historia: la Iglesia durante la Colonia, las Normales que surgen durante el siglo XIX y las Facultades de Educación fundadas en el siglo XX. Pero, aunque hoy se enseñe a los maestros teorías pedagógicas modernas, éstas coexisten con una práctica educativa de corte tradicional que se vuelve obstáculo de conocimiento, tanto para la formación del maestro, en las disciplinas que le corresponde enseñar, como para su formación pedagógica. Así, el modo como ha existido el saber pedagógico en nuestro país, no ha sabido acoger suficientemente los desarrollos de la pedagogía como disciplina que busca su estatuto teórico y aplicado, apoyándose en avances de otros campos del conocimiento³⁴. Hay también otra modalidad de historia que podemos denominar como memoria institucional, cercana al informe de labores o al registro cronológico y secuencial de lo más sobresaliente de una institución educativa³⁵. Dentro de todos los estudios sobre el acontecer educativo del siglo XX, encontramos el texto de Aline Helg, sobre la educación en Colombia (1918-1980) que, como lo señalan varios críticos y estudiosos, es uno de los aportes más profundos y novedosos por los métodos y técnicas que usa para el análisis de la problemática educativa del país en el siglo XX.

32. Quizás uno de los libros de mayor envergadura y difusión fue el elaborado por Luis Bohórquez Casallas, titulado *“La evolución educativa en Colombia”* (1956, Bogotá: Cultural Colombiana). Todavía resuena hoy la periodización que propuso en cuatro épocas, en cuya explicación incluía una referencia a la concepción de escuela dominante: I. Prehistóricas y primitiva (escuela espontánea o cósmica); II. Hispano-Granadina, 1500 a 1820 (Se combina la escuela oral y verbalista con la escuela memorista); III. Democrático-Moderna, 1820-1886 (escuela objetiva) y IV. Democrática-Contemporánea, 1886 a hoy (escuela activa).

33. El mínimo acopio de fuentes primarias y la referencia reiterada a estudios como el de Bohórquez Casallas fijan los límites de este tipo de trabajos. Un ejemplo: Ivon Le Bot y sus *“Elementos para la Historia de la Educación en Colombia en el siglo XX”* (1979) o Fernán González y su *“Educación y Estado en la historia de Colombia”* (1978).

34. Y ello ha condicionado el que las instituciones formadoras no logren aún formar docentes capaces de apropiarse social y culturalmente de modelos pedagógicos, capaces de infundir, investigar y experimentar un saber pedagógico de calidad que supere los estrechos marcos de la pedagogía tradicional.

35. A modo de ejemplo podemos referenciar la historia del Instituto Pedagógico Nacional, escrito por Franziska Radke (1936); el tratado sobre estudios superiores en el Nuevo Reino de Granada, del padre José Abel Salazar (1946); el trabajo del padre Pacheco sobre la comunidad de los Jesuitas; el libro que sobre la fundación y el recorrido institucional del Colegio La Merced escribió Julia Acuña de Moreno (1989); o el libro que sobre la Escuela Normal Superior publicó su último rector, José Francisco Socarrás (1987).

Entre nosotros se asume que es a partir de la década de los 80 cuando se desarrolla el campo de la investigación pedagógica (Zuluaga 1999) gracias, entre otros acontecimientos, a la superación del enfoque de la tecnología educativa que la había subsumido entre las ciencias de la educación, dándole una existencia subordinada, una conceptualización desarticulada, una atomización de su objeto y un carácter meramente instrumental.

Sucesos como el Movimiento Pedagógico, la nueva legislación educativa, el incremento de los postgrados en educación, el afianzamiento de centros de investigación pedagógica en las universidades, la abundancia de publicaciones en educación y pedagogía, las políticas del Instituto Colombiano para el fomento de la Educación Superior (ICFES) y el programa de estudios científicos en educación y pedagogía de COLCIENCIAS, además de los cambios paradigmáticos sobre el objeto y el método de las ciencias humanas y sociales (Tamayo 2000), nos permiten tener hoy un campo de saberes sobre la enseñanza, la instrucción, la formación, la educación, la didáctica y el aprendizaje, que son agrupados bajo el concepto pedagogía.

A partir de esta somera e incompleta historia y de la producción intelectual de diversos grupos, podemos caracterizar las tendencias pedagógicas actuales en Colombia, así:

a. La pedagogía como dispositivo (Mario Díaz - UNIVALLE), es decir, como un instrumento (sistema signifiante) de la ideología que elabora sus propias normas desde otras disciplinas y elabora una serie de reglas para incidir en discursos no pedagógicos (1993). Basados en Foucault, Bourdieu, Passeron y sobre todo Bernstein, se asume la pedagogía, en tanto “práctica discursiva” formada por varios campos, no como una disciplina sino como un dispositivo de regulación de discursos/significados y de prácticas/modos de acción en los procesos de cambio cultural. Su objeto es, por tanto, conocer las reglas que permiten dicho cambio. Este enfoque muestra que el maestro ya no es el único modo bajo el cual se presenta la pedagogía, pues ella controla toda la vida social e individual de los sujetos y reproduce el poder, en tanto dispositivo pedagógico.³⁶

b. La pedagogía como disciplina (Olga L. Zuluaga – U. ANTIOQUIA)³⁷ que conceptualiza, practica y experimenta los diversos conocimientos sobre la enseñanza de los saberes específicos en una

36. De algún modo este enfoque nos explica la persistencia en Colombia de los modelos conductistas, de la insistencia en lo regulativo y el sometimiento de los docentes a las políticas sobre todo neoliberales.

37. Otros que hacen parte de este enfoque son Alberto Echeverri, Stella Restrepo, Alberto Martínez y Humberto Quiceno.

cultura concreta (1987). Definición polémica pero poderosa para entender los hallazgos que, desde la reconstrucción histórica de la práctica educativa, han venido adelantando diversos grupos de maestros³⁸. El discurso pedagógico se asume aquí como práctica que resulta de un conjunto de reglas derivadas de diversas prácticas sociales que le dan una función y un modo de vinculación. A partir de Foucault y de la genealogía de G. Canguilhem se reconstruye la epistemología del discurso pedagógico y se asume la pedagogía como disciplina o conjunto de saberes y prácticas³⁹. Desde este enfoque se rescata al maestro como sujeto de las prácticas pedagógicas, se le devuelve la voz, reconociéndole un objeto de conocimiento.

c. La pedagogía como disciplina reconstructiva (Carlos Federici – U. NACIONAL): Se insiste en pasar de pedagogías fundadas en el deber ser (lo formativo o prescrito), a pedagogías hedonistas que desarrollan la voluntad sin contraponerla al deseo, sino en continuidad con él. Para ello se trabaja la relación entre conocimiento escolar y extraescolar buscando articularlos desde la idea de “juegos de lenguaje” tomada de Wittgenstein. Este enfoque muestra que aunque en el país se ha privilegiado la “cultura académica”, existen otras fuentes de conocimiento (experiencia personal, imaginación, arte, tradiciones no científicas, analogía no formalizable) que también deben ser consideradas⁴⁰. Focalizar así la pedagogía es compatible con los dos enfoques anteriores ya que delimita formas legítimas e ilegítimas de enseñar y muestra que la pedagogía es un saber que concierne al docente en cuanto pretende explicitar su saber-hacer.

d. La pedagogía en el enfoque constructivista⁴¹ (Rómulo Gallego - U. Pedagógica, CINDE, UPTC, UIS): Si bien el constructivismo es más una postura epistemológica con efectos didácticos que una pedagogía, a partir de ella se puede construir un campo de saber que, rastreando

38. Como Alberto Martínez Boom desde el CIUP o Martha Herrera desde la Maestría en Educación de la Pedagógica o Hernán Suárez y otros desde el IDEP.

39. Un mérito de este enfoque es rescatar la enseñanza del papel subordinado que le había asignado el conductismo, y hacerlo mediante la búsqueda histórica en los clásicos de la pedagogía (Comenio-Pestalozzi-Herbart) y en los documentos que aparecen como fuentes de la historia de la educación colombiana. Y nos invita a plantear trabajos de reconstrucción histórica en la educación cuya “pedagogía” se ha diluido en historiografías locales sin fuerza para pensar lo que de “pedagogía” existe en ellas.

40. Apoyados en Habermas insisten en que la ciencia y la técnica no son la única esfera de racionalidad desarrollada por la modernidad. La ciencia no es más que un sistema cultural entre otros. Estos cambios afectan las fronteras de la escuela problematizando esas oposiciones y límites entre lenguajes y prácticas, haciéndolos cada vez más flexibles.

41. Esta corriente de pensamiento ha tenido en nuestro país un valioso impacto para investigar principalmente en la enseñanza de las ciencias y en los procesos de lecto-escritura y educación matemática.

las prácticas docentes, métodos, procesos de aprendizaje, conocimiento escolar, desarrollo cognitivo y afectivo, axiológico y estético, permitan elaborar propuestas alternativas para mejorar la enseñanza. La pedagogía tendría como objeto los cambios conceptuales, actitudinales, axiológicos y metodológicos que se logran en la estructura de los sujetos gracias a la implementación de programas didácticos y curriculares basados en los principios constructivistas.

Contar con todas estas investigaciones nos permite tener un marco para la resignificación de nuestras prácticas educativas y una fundamentación básica en el campo de la pedagogía, si bien las distintas nomenclaturas continuarán *ad aeternum*. Este somero recorrido histórico nos permite ratificar que la ciencia de la educación es la pedagogía; y que el uso de este concepto ha de hacerse con plena conciencia de su antigüedad, complejidad y valor teórico, aunque no está de más comprender históricamente la utilización de los conceptos similares en otros contextos. Todo esto es fundamental si queremos llegar a construir un modelo educativo praxeológico adecuado a nuestras perspectivas: lo que estamos llamando una pedagogía praxeológica.

2. La problemática de la reducción de lo educativo a lo escolar

Hay un párrafo de Huberman, en el tomo 7 del *Traité des Sciences Pedagogiques*, que nos parece pertinente y anticipatorio, pues planteaba las dos direcciones hacia las que se dirigía la pedagogía, al menos desde el propósito epistemológico que entonces dominaba. Ella escribe, inmediatamente después de haber señalado las “insuficiencias sobre el plano teórico” que explican la persistencia de una concepción artesanal de la enseñanza y, en consecuencia, las dificultades inherentes al movimiento de profesionalización docente: “*De modo esquemático, se puede decir que existe un marco teórico ramificado y validado para analizar el aprendizaje, pero que no existe ninguno para el análisis de la enseñanza. Lo que ha detenido, en particular, la elaboración de este marco teórico es la distancia entre la situación experimental (el laboratorio) y la situación natural (el aula de clase). Pasando de la una a la otra, la presencia de una multitud de variables situacionales o exógenas actúa de modo tal que invalida las conclusiones de las investigaciones empíricas. A tal punto que sólo parece posible una teoría de la enseñanza elaborada sobre la base de investigaciones etnográficas o naturalistas*” (1978, pág.320).

Dado que el análisis de las situaciones educativas se centra sobre los fenómenos del aprendizaje, es la actividad misma de la enseñanza la que

se convierte en problemática⁴², porque pareciera, en particular al mirar la complejidad de las situaciones reales, que uno no puede deducir una teoría de la enseñanza a partir del conocimiento de los mecanismos del aprendizaje, que luego se pueda aplicar a situaciones reales, en el sentido de dar cuenta de estos procesos de modo pertinente pero también, y sobre todo, en el sentido de que pueda ayudar a transformarlos.

De ahí surge la necesidad de los enfoques cualitativos y etnográficos, de considerar a los actores en situaciones reales; en este caso concreto no se puede considerar la relación teoría-práctica como una simple relación deductiva de aplicación; nos vemos obligados a considerarla como una relación dialéctica, en la cual la práctica (real) es primera y primordial, objeto de un trabajo de observación, de interpretación y de teorización que autoriza luego un regreso a la práctica bajo la forma, reconocida o no, de una prescripción⁴³.

Ya G. Mialaret se mostraba sensible a esta cuestión y evocó ese problema de la integración de la práctica (real) de los maestros a la elaboración de una teoría pedagógica que pudiera influir el retorno praxeológico a esta misma práctica, luego de un proceso reflexivo de devolución creativa. Así lo escribe, después de recordar el proyecto de “modelización” de la práctica educativa, constitutivo de toda pedagogía: *“Todo eso no considera la misma acción educativa y el efecto de la práctica sobre la elaboración y la elección de modelos: la integración, a la elaboración de una teoría pedagógica, de la experiencia adquirida por los maestros en su práctica educativa es siempre, y para nosotros, permanece siempre, un problema que no ha encontrado todavía una solución satisfactoria. Una brecha muy profunda existe entre los practicantes y lo que se puede llamar los teóricos de la educación. El proceso dialéctico y reversible del acto al pensamiento no ha aun hallado su dinámica. Nos contentamos frecuentemente de proporcionar modelos a los educadores o, en el mejor de los casos, de ayudarlos a escogerlos, pero el proceso formativo no insiste suficiente sobre el esfuerzo de elaboración que debe hacer un educador para dominar realmente su práctica y no hacer de ella un simple añadido de recetas”* (1976, pág.107).

Lo que podemos resaltar, con referencia a esta cuestión de la articulación teoría-práctica, y para cerrar la brecha que separa practicantes y teóricos, es que desde ella se producen los principales avances de la pedagogía hace tres

42. Esta problemática es antigua: es elaborada por Platón en el *Menon* y luego retomada, en particular, por San Agustín en el *De Magistro*.

43. Aparece aquí una diferencia esencial entre las problemáticas platónica o agustiniana. No se trata sólo de dar cuenta de las condiciones de posibilidad de la actividad de enseñar (o razones de su imposibilidad) sino de elaborar una teoría operatoria de la enseñanza que pueda influir las prácticas educativas concretas.

décadas, no solo en términos de conocimientos acumulados sino también, y sobre todo, en términos de evolución de los enfoques o las metodologías. Se trata, por una parte, del desarrollo de los enfoques etnográficos y del interés por el actor y, por otra parte, del desarrollo de las llamadas “ciencias del quehacer educativo” (Mialaret 1976, pág. 59ss), en particular la (las) didácticas, la ciencia de la evaluación y la ciencia de los métodos y técnicas de enseñanza. Aquí señalamos que estos avances expresan un interés por plantear el paso del aprendizaje a la enseñanza como tema central de la reflexión pedagógica (Develay, 1992).

En consecuencia, vamos a considerar aquí, sucesivamente, estos dos desarrollos de la pedagogía, intentando mostrar que cada uno de ellos corresponde a una parte de la relación dialéctica entre teoría y práctica: las investigaciones centradas en el actor exploran la vertiente que va de la práctica a la teoría, y las investigaciones sobre las “ciencias del quehacer educativo” exploran la vertiente que va de la teoría a la práctica. Pero también intentaremos mostrar que a través de esta articulación teoría-práctica, es la cuestión misma del estatuto epistemológico de la pedagogía lo que está en juego. La cuestión, sin duda crucial para el futuro de la pedagogía, de la convergencia de esas dos líneas de fuerza⁴⁴ nos conducirá mientras tanto a plantear que el “paradigma escolar” de nuestra hipótesis constituye algo aún no suficientemente pensado ni trabajado en el discurso epistemológico contemporáneo que está en el origen, nos parece, de gran parte de las dificultades que la pedagogía encuentra en su búsqueda de legitimidad disciplinar y social, en la medida en que elaborar una epistemología pertinente es un momento decisivo de la misma.

3. El interés por el actor.

El interés pedagógico por el actor (el maestro pero también el aprendiz⁴⁵ y, más ampliamente, todos los implicados en situaciones educativas: la comunidad educativa en general), que comprende un gran número de investigaciones recientes, podría ser interpretado seguramente, en relación con la toma de conciencia de los límites del enfoque científico tradicional,

44. Se puede formular así, de manera un poco caricaturesca, esta cuestión: ¿la pedagogía podría afrontar el riesgo de eliminar la distancia entre prácticos (los actores como objetos de una simple curiosidad “etnográfica”) y teóricos (los especialistas de las ciencias del quehacer educativo convertidos en ingenieros del sistema educativo prescribiendo sus comportamientos a los actores convertidos en “técnicos”)? ¿Podrá ella generar nuevos lazos entre esos actores y esos especialistas de modo que los primeros sean “iluminados” y no desposeídos por los segundos del saber de la educación, ese “bien común”, según la feliz fórmula de P. Meirieu (1991, pág.6)?

45. Se puede señalar que la aparición del “oficio de aprendiz” es, grosso modo, contemporáneo del relanzamiento del movimiento de profesionalización de los maestros. Cuando los maestros pasan del “oficio” a la “profesión” los alumnos acceden al “oficio”. Ver al respecto M. Duru-Bellat, A. y Hennot-Van-Zanten (1992). *Sociologie de l'École*, París: Colin, cuyo capítulo 8 se titula “La profesión enseñante” y el capítulo 10 “El oficio de aprendiz”.

cuya mirada esencialmente explicativa de las situaciones y fenómenos educativos y didácticos, hace aparecer la necesidad de completar esta primera aproximación con un enfoque cognoscitivo comprensivo e interpretativo. Esta consideración de la dimensión hermenéutica, que ya inspiraba a la sociología comprensiva de M. Weber, va acompañada de la idea de la continuidad existente entre el trabajo interpretativo realizado por los mismos actores y el trabajo de interpretación producido por los sabios y, en consecuencia, de un cuestionamiento a la noción bachelardiana de “ruptura epistemológica” entre conocimiento ordinario y conocimiento científico. Obviamente, esto supone una valorización de los enfoques micro-sociológicos en detrimento de los grandes “relatos” macro-sociológicos, y un asumir lo local por encima de lo general.

O sea que no sólo deben interesarnos las teorías de los maestros como prácticos de la educación sino también sus prácticas en tanto actores de un proceso; así estamos ante una nueva forma de investigación pedagógica (nosotros la llamamos praxeológica), entendida como una reflexión crítica que busca la transformación de las prácticas, así como de las comprensiones teóricas y de los valores de las personas que intervienen en el proceso, y de las estructuras sociales e instituciones que definen su marco de actuación como actores de un proceso social y educativo (Juliao 2011, págs. 80-85). Por ello, la finalidad básica de este enfoque praxeológico será la transformación del acto de enseñar, mediante la implementación de un proceso permanente de acción y reflexión. Planteamos que el conocimiento debe vincularse con la praxis educativa transformadora para construir teorías para la práctica desde la misma práctica, a partir de un análisis reflexivo donde el maestro investigador es al mismo tiempo sujeto y objeto de su investigación; se trata de un auténtico profesional reflexivo. Es también el planteamiento de Carr y Kemis (1988) o de Zabala, quien señala que *“el objeto de estudio de la enseñanza es la realidad, su comprensión e intervención en ella para transformarla”* (1999).

En coherencia con este planteamiento praxeológico, decimos que el maestro no puede seguir siendo considerado como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados. Su quehacer docente, al igual que ocurre en toda práctica social, ha de ser reflexivo e investigativo; le corresponde diagnosticar los estados y movimientos de la compleja acción de enseñar, así como construir, experimentar, evaluar y redefinir sus modos de intervención desde principios que justifiquen y validen la práctica y desde la propia evolución personal de sus aprendices. Es claramente, un *“proceso investigativo en el medio natural”* (Elliott 1994). Por eso creemos que la práctica profesional del docente es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, en la que

como maestro aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no impone, ni sustituye.

Este reconocimiento nos obliga a distinguir entre situaciones educativas pasadas y actuales. Si las primeras conforman un conjunto de datos fijos (los estudios pedagógico-históricos de los que hablábamos antes), las segundas, es decir los hechos y situaciones educativos de la práctica docente misma, implican que integremos un punto de vista hermenéutico a la pedagogía, porque *“todo tiene sentido en la situación educativa; la observación exterior no puede detenerse allá donde se detiene la observación naturalista; ella debe obligatoriamente llegar hasta la búsqueda del sentido, es decir buscar una interpretación pertinente del hecho o de la situación educativa estudiada”* (Mialaret 1976, pág.13).

Pero esta cuestión de la oposición y complementariedad entre los dos enfoques (explicativo y comprensivo) ligada a la oposición-complementariedad de las causas y razones, no se limita a la pedagogía sino que, por el contrario, corresponde a la problemática propia de las ciencias humanas y sociales que integran, actualizando la antigua cuestión diltheana sobre la relación entre ciencias de la naturaleza y ciencias del espíritu, los aportes de la filosofía analítica anglo-sajona (Wittgenstein, Davidson, Anscombe).

Nuestra hipótesis es, entonces, doble: de una parte, favoreciendo un enfoque en términos de acción y de intencionalidad⁴⁶, podemos pensar la unidad del campo educativo, pese a su diversidad, y, así, la unidad de la misma pedagogía. La valoración del interés por el actor puede, en consecuencia, ser interpretada como resultado del deseo de mantener, o incluso de consolidar, la unidad de las disciplinas educativas frente a la división presente, por ejemplo, en la distinción sugerida por G. Mialaret entre “las ciencias del quehacer educativo” y las otras, es decir, las ciencias periféricas de las condiciones generales, locales o inmediatas de dicho quehacer⁴⁷. Ferrasse recoge esas amenazas para concluir en una ausencia de identidad común, pese a que todas esas disciplinas tienen que ver con el mismo campo de aplicación: *“referencia solo nominal, porque el campo educativo no existe sino como concepto unificador: es a la vez un conjunto de prácticas (que no*

46. Ahí se encuentra una de las características esenciales de toda situación educativa (cuando se habla realmente de educación): tener un objetivo (G. Mialaret 1994, pág.20).

47. Amenazas que Mialaret no elimina completamente en el artículo citado cuando introduce la nueva relación entre la educación como conjunto de datos pertenecientes al pasado y la educación como fenómeno actual, caracterizado por “fenómenos dinámicos que existen aquí y ahora”, y que parecen ser los únicos considerados en términos de acción y de intencionalidad. ¿No es el enunciado de un nuevo modo de concebir la relación entre ciencias “periféricas” de la educación (como la psicología de la educación) cuya legitimidad viene de las disciplinas madres (la psicología) y las “ciencias del quehacer educativo” cuya legitimidad es menos de naturaleza académica o científica que praxeológica, en la medida en que responden a una demanda social de formación?

tienen nada que ver las unas con las otras), una yuxtaposición de sistemas institucionalizados (escuela, familia, institutos, etc.), un flujo de referencias normativas y de racionalidades autónomas; en síntesis, él es un caos en el cual cada investigador puede aislar su trayectoria estando casi seguro de no ser molestado por su colega.” (1994, pág.136). El interés por el actor estaría en ese *clínamen*⁴⁸ que, organizando el campo educativo y arrebatándolo del caos, podría fundar la unidad de las ciencias de la educación, algo impensable sin referencia a una unidad del objeto.

Además, sea cual sea el efecto real de unificación de las ciencias de la educación que produce la referencia al actor y a la dimensión hermenéutica, planteamos también la hipótesis de que esta unidad de la acción educativa permanece esencialmente como teoría sobre el modelo de la acción enseñante (de ahí la hipótesis del paradigma escolar), no solo en la medida en que lo esencial de las investigaciones pedagógicas tiene que ver, de hecho, con la escuela, sino también y sobre todo, en la medida en que, incluso cuando ese interés aparece en situaciones educativas no-escolares, el modelo escolar continua siendo importado⁴⁹. ¿Por qué esta importación?

¿Será porque dicho modelo tiene la fuerza de su anclaje institucional?: *“La política, la medicina y la educación son prácticas suficientemente densas; ellas tienen un anclaje institucional suficientemente fuerte, para que sea legítimo constituir en “disciplina” los saberes encargados de estudiarlas. Es el campo, más que los métodos, el que crea aquí las convergencias”* (AECSE, 1993).

Nuestra hipótesis sobre el efecto de unificación esperado (¿o real?) que logra la referencia al actor en las ciencias del quehacer educativo se refuerza ahora con la hipótesis sobre la existencia de un “impensado”

48. La teoría del *clínamen* es una interesante solución propuesta por Epicuro al problema del libre albedrío prescindiendo de un dios garante de libertad. El razonamiento aristotélico del “primer motor” afirmaba que: a) necesariamente todo lo que se mueve es movido por algo (la causa eficiente del movimiento); b) por lo tanto, todo movimiento se sitúa en una cadena causal; c) esta cadena causal no puede ser infinita, debe tener un inicio; d) al inicio de ella debe haber algo que “mueva sin ser movido”, una causa primera, un motor inmóvil, la divinidad. Sin embargo, para Epicuro, los dioses son perfectamente felices, lo cual impide que influyan en los acontecimientos terrenales; por eso había que solucionar el problema del “primer motor”. Para hacerlo, introdujo el *clínamen*, o desviación espontánea del átomo de su trayectoria, como origen de nuevas cadenas causales. Así, eliminaba a los dioses de la cadena de razonamientos a la vez que introducía un factor de indeterminación que solucionaba uno de los principales problemas del atomismo de Demócrito: el determinismo. Es decir, el *clínamen* daba una base ontológica sólida en la que justificar el libre albedrío. Ya que sin libertad las acciones morales dejan de serlo, el *clínamen* se erigió también en sostén de toda posibilidad de una ética laica.

49. El artículo de Mialaret ilustra esto planteando un deslizamiento semántico de una definición a priori no escolar de la educación a un análisis que usa esta definición en situaciones escolares. Por ejemplo: *“Toda situación educativa se presenta, en la mayoría de los casos, bajo las modalidades de una situación dinámica orientada. Eso significa que toda la secuencia es atravesada por un deseo, deseo que puede ser el del maestro, o el de los alumnos: hacer algo, aprender algo, superar un nivel de habilidad...”* (1994, págs.19-20). Se pasa de una frase donde la educación es designada en toda su generalidad a otra frase, donde sólo se considera una situación escolar, sin justificar dicho paso.

en el discurso epistemológico de la pedagogía que condiciona la misma reflexión: la existencia de un paradigma escolar aun no suficientemente conceptualizado ni problematizado, pero sí muy influyente.

4. La complejidad de las ciencias del quehacer educativo

El análisis de la otra dirección en la cual las ciencias de la educación se fueron desarrollando sustenta esta hipótesis sobre la existencia de un “impensado” epistemológico. Esto tiene que ver primero con la problemática del paso del tema del aprendizaje al de la enseñanza, o incluso con la de la articulación teoría-práctica, ya evocados antes. Y si el tema de la unidad (de la acción educativa y en consecuencia de las ciencias de la educación) era antes el tema central, ahora es el tema de la complejidad y de la opacidad (de esta misma acción educativa y de las situaciones que ella engendra) el que se convierte en primero, en la medida en que designa al tiempo el obstáculo principal para esta articulación entre teoría y práctica, y el principio de una respuesta posible al problema que dicho obstáculo plantea.

Es ahora Jacques Ardoino quien nos permitirá ilustrar ese estatuto paradójico de la complejidad. En su contribución en el coloquio *Ciencias de la educación, ciencias mayores*, Ardoino muestra la necesidad del reconocimiento de la complejidad como fenómeno central de lo educativo para un enfoque “aplicacionista” de la relación teoría-práctica: *“La educación, definida como una función social global, asegurada y traducida por un cierto número de prácticas, tiene que ver, evidentemente, con el conjunto mucho más vasto de las ciencias humanas y sociales (...). Uno no puede seriamente esperar emprender el análisis de tales prácticas sino a partir del reconocimiento de su complejidad y, por consiguiente, de una comprensión considerablemente revisada del estatuto de su opacidad”* (1991, pág.173).

Contra la visión tradicional del enfoque científico (que de hecho es una reducción de lo complejo en lo simple) para la cual el objeto de conocimiento se supone “susceptible de transparencia”, y contra la misma *“representación tradicional de la complejidad, poco diferenciada de la complicación, normalmente sinónimo de enredo o de confusión, (que) es aquella de un producido bruto, mal concebida, provisoriamente opaca pero dedicada, por el esfuerzo de conocimiento, a una transparencia aún por venir”* (pág. 173), Ardoino se pronuncia por un “enfoque multireferencial” de inspiración holística: *“Reconocer la complejidad como fundamental en una región del saber, es a la vez postular el carácter “molar”, holístico, de la realidad estudiada y la imposibilidad de su reducción por corte, por descomposición en elementos más simples”* (pág. 177).

Ardoino reconoce, por otra parte, que al lado de la curiosidad científica existen también intenciones praxeológicas que llevan a desarrollar los principios de este enfoque multireferencial: *“Este enfoque surge del desconcierto mismo donde se encuentran ubicados los prácticos, cuando quieren re-interrogar sus prácticas, sin duda para mejorarlas, con una intención más deliberadamente praxeológica, pero también, para intentar comprenderlas mejor, incluso teorizarlas, en una perspectiva que se acerca, entonces, a una curiosidad más científica, que no excluye preocupaciones éticas”* (1993, pág.16). Pero ¿en qué esta asunción de la complejidad va a facilitar la resolución del problema de la articulación teoría-práctica? La respuesta se enuncia así: sí *“la exuberancia, la expansión, la riqueza de las prácticas sociales prohíben concretamente su análisis clásico, por vía de descomposición-reducción”* (pág. 19), es un trabajo de descomposición el que es recomendado para el análisis de las situaciones educativas; pero esta descomposición es entendida ahora en términos de diversificación y especialización de las miradas y no más en términos de reducción a lo simple de dichas prácticas, primero percibidas como complejas. En la medida en que la práctica educativa es compleja, opaca, y que ella engendra situaciones educativas también complejas y opacas, especializar los análisis de esta práctica, tratando de algún modo los problemas separadamente sin perder de vista, por otra parte, sus interacciones, permitirá, al final, facilitar la articulación teoría-práctica⁵⁰.

Pero más allá de ese efecto, asumir la complejidad tiene también un significado epistemológico: en lugar y en vez de la antigua forma de entender la pedagogía y de sus avatares pseudocientíficos (la psicopedagogía o la pedagogía experimental), fundados sobre una visión “aplicacionista” y errónea de las relaciones teoría-práctica, se justifica el desarrollo de las ciencias del quehacer educativo, en el sentido de una diferenciación y de una especialización siempre más avanzadas: la(s) didáctica(s), la ciencia de la evaluación, la ciencia de los métodos y técnicas pedagógicas⁵¹.

Uno puede, en consecuencia, pensar que, al igual que la referencia al actor y a la intencionalidad de la acción tienen por función epistemológica fundamentar la unidad de las ciencias de la educación, la referencia a la

50. Por eso, la definición canónica del análisis multireferencial: *“Asumiendo plenamente la hipótesis de la complejidad, incluso de la hiper-complejidad, de la realidad sobre la cual se interroga, el enfoque multireferencial se propone una lectura plural de sus objetos (prácticos o teóricos), bajo diferentes ángulos, implicando tanto miradas específicas como lenguajes apropiados, en función de sistemas de referencias distintos, supuestamente reconocidos como no reducibles los unos a los otros, es decir, heterogéneos”* (1993, pág.15).

51. J. Houssaye propone un análisis esclarecedor sobre esta cuestión de los lazos entre ciencia(s) de la educación y la pedagogía. Por ejemplo: *“En tanto que la ciencia de la educación ha pretendido incluir y asimilar la pedagogía, las ciencias de la educación pretendían más simplemente reemplazarla”* (1991, pág.44).

complejidad y la respuesta que ella ofrece a la cuestión de la articulación teoría-práctica, cumple también una función epistemológica: mantener la pluralidad de las ciencias de la educación contra las amenazas de unificación y de regreso a una pedagogía entendida sólo como didáctica, como disciplina normativa (sin por ello renunciar a la unidad adquirida gracias a la primera referencia).

Ardoino mismo reconoce esta dimensión más epistemológica que ontológica de la noción de complejidad: *“La complejidad no debe en consecuencia ser concebida como una característica, o una propiedad, que ciertos objetos tendrían por naturaleza, y otros no, sino debería más bien ser concebida como una hipótesis que el investigador elabora a propósito de su objeto”* (pág. 29).

Se pueden comprender, a partir de esta hipótesis, las críticas de E. Plaisance y G. Vergnaud al enfoque de L. Not (1984), pero también a la oposición sugerida por V. De Landsheere (1992) entre la investigación sobre la educación, que floreció por su dependencia de diversas disciplinas científicas y la investigación en educación, en estrecha relación con la práctica educativa o con la formación de formadores y constitutiva de la pedagogía como *“saber específico que se distingue de otros saberes correspondientes a las ciencias humanas”*; para ellos son enfoques susceptibles de llevar a la restauración de la antigua concepción de pedagogía, incluso de la pedagogía experimental (1993, págs. 20-22)⁵².

Pero se puede considerar como más problemática, desde nuestra hipótesis, la preferencia que ellos parecen dar a la reformulación que Isambert-Jamati (1982) hace de la oposición entre investigación sobre la educación e investigación en educación: conviene distinguir lo que tiene que ver con la educación como formación y lo que tiene que ver con la producción de nuevos conocimientos. Si bien es el proyecto formativo de un maestro, en relación con su proyecto de acción, lo que fundamenta la unidad de la pedagogía como disciplina que ofrece la oportunidad de una *“exploración del espectro de los saberes utilizables”*, la necesidad de esa exploración no basta - y ahí, Isambert-Jamati se separa de De Landsheere - para fundamentar esa unidad epistemológica. Esto porque, desde que se actúa como investigador, y por ende, en ciencia y epistemología, y no como formador, *“el uso del plural se convierte en importante no solo para afirmar la diversidad de las ciencias de la educación sino sobre todo la especificidad de cada una de entre ellas”* (pág. 26).

Si el enfoque de De Landsheere ofrece el riesgo de una restauración de

52. Se encuentra un eco de esta preocupación por una ciencia de la educación, pero argumentada de otro modo, en M. Tardy (1984).

la pedagogía entendida como disciplina normativa, el de Isambert-Jamati, a la inversa, amenaza la identidad disciplinaria de las ciencias de la educación al fundarla solo pragmáticamente (y no epistemológicamente) desde una necesidad social de formación.

La amenaza “normativa” contenida en el argumento de De Landsheere parece en consecuencia más importante que la amenaza de expansión contenida en el argumento de Isambert-Jamati⁵³. Pero esta concesión de exigencias científicas que podrían ser cuestionadas, hipoteca el mismo proyecto que ella pretende servir (“defensa e ilustración” de las ciencias de la educación) dado que las ciencias de la educación, en tanto que ciencias, son reenviadas a las disciplinas-madres y que su unidad es solo pragmática. Para decirlo de otro modo: Plaisance y Vergnaud parecen plantear la hipótesis de que una reflexión epistemológica muy elaborada, cualquiera que sea su orientación, conduce inevitablemente, a endurecer las fronteras de las ciencias de la educación. Pero, igualmente, esa prohibición de reflexión epistemológica les impide ver que, de hecho, fundamento pragmático e intención normativa se reencuentran, y que es difícil defender el primero sin ser acusado de querer restaurar la segunda.

Por esto parece necesario conceder un estatuto epistemológico al tema de la complejidad, de tal suerte que el plural “ciencias de la educación” se fundamente científicamente evitando así reducir la disciplina pedagógica a un fundamento pragmático que la remitiría – al final - a las intenciones normativas de la antigua “pedagogía”. Si el interés por el actor fundamenta la unidad de las ciencias de la educación (de modo que se garantiza la posibilidad de pensar al mismo tiempo su pluralidad), el tema de la complejidad, elevado a la dignidad de concepto epistemológico, permite paralelamente pensar esta pluralidad de modo que la unidad disciplinaria (y académica) de las ciencias de la educación aparezca como algo admisible y no se asimile a una simple unidad pragmática cuya finalidad sería principalmente normativa.

En conclusión, es la doble referencia al actor y a la intencionalidad de la acción lo que determina el primer eje del desarrollo actual de la pedagogía, y la complejidad y la opacidad de esta acción y de las situaciones que ella engendra lo que determina el segundo eje de dicho desarrollo; ambos permiten pensar en conjunto la unidad y la pluralidad de las ciencias de la educación y escapar así a la alternativa formulada por Chariot: “... o bien las ciencias de la educación operan una síntesis y se reúnen como en el caso precedente de la

53. “... sobre el plano de las ciencias de la educación, sean las que sean las relaciones previstas con la práctica, la unidad de objeto no fundamenta, realmente, una unidad epistemológica. Existiendo diversidad de miradas posibles sobre el mismo objeto, pareciera que la posición inversa fuera la única defendible: de las ciencias, pero con su propio modo de conocimiento” (1982, pág.26).

pedagogía, o bien no son sino un espacio institucional que abriga las ramas “educativas” de otras ciencias y no tienen especificidad, y, en consecuencia, no tienen realidad epistemológica” (1995, pág.15). La intencionalidad de la acción garantiza su unidad, pese a la diversidad de contextos de realización, y, subsiguientemente, la unidad de las ciencias que la toman por objeto, pese a la pluralidad necesaria de puntos de vista para intentar percibirlo, sin lograrlo. Las dos amenazas de expansión y de unificación son así conjuradas: la primera que proviene de las ciencias periféricas de la educación, ligada a la unidad reconocida de la disciplina-madre; y la segunda que proviene de las ciencias del quehacer educativo, ligada a su eventual finalidad pragmática y a su posible uso normativo. Es claro entonces que la cuestión de la práctica (y su vínculo con la teoría) ocupa un papel central en esta argumentación y nos permite resolverla, lo que nos lleva a preguntarnos: ¿cuál práctica? (Cfr. Julio 2011, págs. 31-32).

5. ¿Cuál práctica para cuál paradigma?

El planteamiento de la unidad y la pluralidad de las ciencias de la educación, en relación con la idea de una acción educativa, a la vez una y múltiple, en tanto intencional y opaca (opaca por ser intencional), nos conduce a la consumación de dichas ciencias en la práctica⁵⁴; pero el asunto de en cuáles términos esto es interpretado, es una cuestión de teoría pedagógica.

G. Vigarello ha formulado claramente esta dialéctica de la unidad y pluralidad de las ciencias de la educación en relación con su realización en la práctica. Retomando la idea de la necesaria afirmación de una fuerte identidad disciplinaria, sostiene que la unidad de dichas ciencias debe darse primero en su objeto. En consecuencia, buscando una vía entre las dos posiciones extremas que representan, de una parte, la afirmación de una estricta unidad epistemológica (ciencias de la educación) y de otra parte, la resignación a una explosión pura y simple, por la que abogaríamos, por ejemplo, la escasez de conceptos transdisciplinarios, él afirma la posibilidad y la necesidad de una coexistencia conflictual entre esas diferentes ciencias: “Las ciencias de la educación no pueden existir sino en la confrontación” (1992, pág.199). Y designa claramente el lugar en que se enraíza esta posibilidad y esta necesidad: “La legitimidad de su reagrupamiento disciplinar no nace de ningún enfoque científico específico, ella nace de la práctica” (pág. 196). Pero esta misma práctica es reinterpretada, sin justificación suplementaria,

54. “Los dos grandes movimientos que atraviesan la investigación en educación se enraízan en esas evoluciones mayores de los años 80 y 90. De una parte, se desarrolla un conjunto de investigaciones que tratan sobre la racionalización del acto pedagógico (...). Por otra parte, la investigación en educación se interesa de más en más en lo micro social, lo “cualitativo”, en las prácticas de actores y la historias singulares. Los dos movimientos tienen en común el referirse a las situaciones y a las prácticas...” (Charriot, 1995, pág.42).

en los términos de una necesidad social de educación: *“Ella nace más exactamente de una demanda social: la constatación según la cual el campo de las prácticas educativas puede ser mejor conocido si se reagrupa el conjunto de las investigaciones científicas que la atraviesan. Se constata incluso que ese reagrupamiento puede responder a una necesidad de formación...”* (pág. 196).

Vemos resurgir aquí, como un doble regreso del fundamento pragmático y de la intención normativa, el hasta ahora conjurado por Vigarello, “no pensado” epistemológico. La referencia a la práctica es concebida como lo que fundamenta la doble naturaleza de la disciplina que constituyen las ciencias de la educación, a la vez una y múltiple, pero no es la práctica educativa como realidad una y múltiple a la vez, realidad intencional y en consecuencia compleja; es la práctica en tanto lugar de elaboración de una demanda social tomando ella misma la forma de una “necesidad de formación”⁵⁵.

Eso nos muestra que ese “no-pensado” epistemológico consiste en la imposición de un paradigma no suficientemente cuestionado en pedagogía: el paradigma escolar, paradigma presente, en consecuencia, hasta en las formulaciones más convincentes y mejor argumentadas del estatuto epistemológico de dicha disciplina. Es B. Chariot quien nos permitirá dar ese último paso.

Chariot retoma la idea de confrontación (o de coexistencia) entre disciplinas como rasgo específico de las ciencias de la educación: *“Punto de encuentro, tal puede ser el término que define mejor la especificidad de las ciencias de la educación”* (1993, pág.20). Más precisamente, hay, según Chariot, una manera de argumentar esta especificidad que consiste en pensarlas *“por referencia a campos de prácticas que son, por naturaleza, pluri-dimensionales (...) contextualizados (...) y en consecuencia complejos”* (pág. 18).

El autor denuncia la confusión consistente en deducir, de aquello que las ciencias de la educación producen, saberes sobre las prácticas educativas que son ellos mismos “prácticas” a las que uno pide “servicios”: *“Como si se pidiera a las ciencias económicas resolver la crisis económica”* (pág.

55. Que la amplitud de esta demanda o necesidad sea bien real no basta para fundar su legitimidad desde que se admite que los actores de la educación se quieren imponer tal demanda o necesidad en razón de un proceso histórico que convierte la institución escolar en una instancia de socialización hegemónica, y del dispositivo escolar la forma dominante de la legitimación social de todas las competencias importantes. Desde ese punto de vista, tomar en serio la racionalidad de los actores no puede consistir solamente en plantear su ingeniosidad para adaptarse a las limitaciones estructurales (el famoso “actuar estratégico”) sino que exige también que sea explicitado y tematizado el potencial crítico, con visión emancipadora, inherente a sus actos, sean o no discursivos, mientras que ellos contesten dicha imposición.

19)⁵⁶. Uno reconoce aquí las amenazas de un fundamento exclusivamente pragmático y de una intención esencialmente normativa. De ahí, la recomendación final: dejar de focalizar la atención en la relación con la formación de maestros y desarrollar la disciplina en el sentido de la investigación pero también de la profesionalización.

Adhiriéndonos en lo esencial a esta argumentación, nos parece, sin embargo, que esta culminación en la profesionalización⁵⁷ no ha sido suficientemente planteada para poder distinguirla claramente de una prestación de servicios; uno puede preguntarse si ella no nos conduce a la primera respuesta posible - ya evocada por Chariot-, a la cuestión de la unidad-pluralidad de las ciencias de la educación, que concluía en un interés de orden práctico, o más precisamente pragmático, “técnico” (Habermas), desde el principio del reagrupamiento institucional de dichas ciencias. Porque, incluso si es claro, en el espíritu del autor, que esta profesionalización va más allá de la formación de maestros, no lo es menos que la hipótesis de la reciprocidad de lazos entre profesionalización y escolarización no se plantea; hipótesis según la cual, si hay profesionalización de maestros (y de la escuela) hay también “escolarización” de la profesionalización⁵⁸.

Si, en consecuencia, es verdadero que uno no puede reducir las ciencias de la educación a una prestación de servicios, no lo es menos que ellas son invitadas a satisfacer, en la perspectiva abierta por Chariot, una “demanda social” que proviene de diversos sectores de la actividad social (la escuela pero también el trabajo social, la animación, la salud, la ciudad, etc.) que podríamos interpretar como una demanda de profesionalización⁵⁹. Ahora bien, esta petición presenta ciertos rasgos característicos (el primero de los cuales es su escolarización), que no dejan de incidir, a su vez, sobre

56. En el mismo sentido, Chariot retoma la idea de un acercamiento posible entre las ciencias de la educación y otras disciplinas recientes (las ciencias políticas, las ciencias de la gestión o las ciencias de la información y de la comunicación para sugerir la perspectiva de una “transformación del estatuto del saber en nuestras sociedades” (pág. 36) de las que esas disciplinas constituirían de algún modo la vanguardia, ejecutando una forma específica de racionalidad y construyendo “un espacio donde se organiza la confrontación de los saberes, las prácticas y las finalidades” (ibid).

57. La finalización en la investigación corre el riesgo de reconducir, según los pensadores académicos, a la amenaza de explosión, si no va acompañada de una profundización de la reflexión epistemológica en el sentido de una interrogación radical sobre las ciencias humanas y sociales en general, de las que las ciencias de la educación hacen parte, con sus efectos inevitablemente desestabilizantes sobre esas mismas tradiciones. Desde ese punto de vista, la opción interdisciplinaria sostenida por Plaisance y Vergnaud, en la medida en que se inscribe en un propósito cuya tonalidad dominante es anti-epistemológica, nos parece insuficiente.

58. Para un enfoque de ese fenómeno y la iluminación que ella permite de los contrastes entre una formación “sobre el terreno” y una formación descontextualizada, el estudio de Delbos y Jonon (1984) sigue siendo una referencia esencial.

59. De la misma manera que, si bien las ciencias económicas no tienen como misión resolver la crisis económica, ellas siguen siendo dependientes de una “demanda social” que no deja de tener incidencia sobre su estatuto epistemológico.

la definición del estatuto epistemológico de esas ciencias en la medida en que, incluso si ellas miran más allá de la institución escolar, permanecen en presencia del dispositivo escolar⁶⁰. El potencial de racionalización (M. Weber), con sus efectos posibles de des-emancipación y de “colonización del mundo vivido” (J. Habermas), inherente a este dispositivo, corre el riesgo de no ser problematizado. La demanda social de formación, y su respectiva escolarización, que aparecen así como legítimas a priori, sin lazos reales con las exigencias democráticas (que vimos estaban en el corazón del desarrollo contemporáneo de pedagogía), escaparían a toda interrogación crítica.

Pero, si bien no se trata de invitar a la pedagogía a desentenderse de esta demanda, es necesario, pese a todo, intentar precisar su naturaleza dando campo también a la protesta, que se expresa por ejemplo en lo que a veces se llama la “resistencia del educado”, que los actores, a través de ella, elevan contra su posible escolarización. Tal enfoque no podría dejar de incidir en la elaboración de una epistemología de la pedagogía que pasaría así por el cuestionamiento de dicho paradigma escolar del que hemos dicho que se encuentra inscrito en el corazón del discurso epistemológico contemporáneo⁶¹, sobre todo en nuestro contexto colombiano.

6. El retorno del discurso pedagógico

Podemos sintetizar los cuestionamientos epistemológicos que hoy se hacen a las ciencias humanas y sociales así:

- a. Desde el punto de vista del objeto:** Una ciencia humana o social no es posible porque la persona humana, a diferencia de la naturaleza, es un ser libre que no obedece de modo tan riguroso, como ocurre con lo natural, a leyes que rijan sus comportamientos y conductas (incluso si es evidente que no ignora la ley, sea bajo la forma de la legalidad moral o política o bajo la forma de la legalidad estadística). Lo cual plantea el problema de la “predicción”.

60. Ese concepto, producido en particular por G Vincent (1980, 1994), pide sin embargo ser precisado en sus diferentes significaciones, históricas, sociológicas, institucionales. Su ambigüedad (¿o su polisemia?) resulta, sin duda, de su inscripción en una teoría sobre “la educación prisionera de la forma escolar”, que parece designar a la vez un movimiento histórico caracterizado por el lugar siempre ocupado por la institución escolar en el conjunto de la vida social y un fenómeno de pedagogización del lazo social mediante el conjunto de actividades que tienen que ver con el trabajo social: hegemonía de la institución escolar, generalización de la forma escolar.

61. Incluso si no se limita al plano epistemológico, estamos de acuerdo con las preguntas de B. Chariot (1995, pág.43): “*Uno puede preguntarse si las ciencias de la educación, en esta evolución, no han sido víctimas de una descarga de cuestiones políticas y filosóficas: el problema de la igualdad no les preocupa más y la cuestión del sentido, si bien es tratada al nivel micro social, es poco considerada al nivel macro social (...); nos podemos preguntar si dejando así la cuestión de las finalidades y de la política, ellas no sacrifican el fondo (la forma específica de racionalidad que puede fundarlas epistemológicamente) a la imagen (aquella de una disciplina seria que produce saberes serenos)*”.

b. Desde el punto de vista del método: De esta primera objeción, resulta que el método experimental no es aplicable a la persona pues supone una separación rigurosa entre el sujeto y el objeto de la actividad científica o, al menos, un riguroso control de su relación, lo que no puede ocurrir con las “ciencias” humanas y sociales. Incluso hay evidencia (ver A. Giddens, por ejemplo) sobre la retroactividad del conocimiento producido por las “ciencias” humanas y sociales sobre su objeto, en el sentido en que, una vez que es producido, el conocimiento de una realidad humana o social va a propagarse en esta misma realidad, generando su modificación, de tal modo que este conocimiento mismo se vuelve, al final, obsoleto.

c. Desde el punto de vista de la forma: Desde las dos objeciones precedentes, no parece posible una axiomatización ni una formalización integral del discurso de esas disciplinas que permitiría acceder a un verdadero carácter científico.

Pero esas tres series de objeciones pueden eliminarse fácilmente si se renuncia a hacer de las ciencias de la naturaleza el único modelo de la ciencia en general y se adopta el punto de vista kuhniano sobre la ciencia, en términos de actividad y de comunidad académica (Kuhn 1971). Así la cuestión de la existencia o no de un paradigma (común o al menos dominante) se vuelve cuestión fundamental.

Ahora bien, si es verdadero, desde este punto de vista, que las ciencias humanas y sociales tienen una limitación (que ya no es definitiva) frente a las “ciencias duras”, pues ellas no pueden certificar, en el mismo grado que aquellas, la existencia de tal paradigma, parece que la pedagogía tiene un limitante suplementario, específico, no solo frente a las ciencias de la naturaleza sino también frente a otras ciencias humanas y sociales. Se podría justificar esto, de modo algo primitivo, alegando su relativa juventud: no dispone aún de una tradición suficiente, por ejemplo, sobre reclutamiento de maestros-investigadores (necesariamente, las primeras generaciones provienen de otras disciplinas y es solo posteriormente que una disciplina accede a la auto-reproducción).

Pero en realidad es la naturaleza misma de la diversidad o heterogeneidad de su objeto lo que es cuestionado. La necesidad de anclarse extra-disciplinariamente no es solamente circunstancial o contingente; es algo constitutivo de la misma disciplina, que es diversa no solamente en sus problemáticas, metodologías o “paradigmas” sino en su misma constitución, que es pluridisciplinaria. La cuestión esencial es entonces la siguiente: ¿en qué condiciones la pedagogía puede acercarse al modelo de las otras ciencias

humanas y sociales? En la medida en que los dos niveles (lo cognitivo y lo normativo) se relacionen; ello le permitirá, por una parte, salir de la empresa hegemónica del implícito paradigma prescriptivo que constituye el modelo escolar o instruccional para acceder a una real diversidad paradigmática, cognitiva pero también normativa (entendida, ahora, como diversidad evaluativa) y, por otra parte, acceder a una real unidad disciplinaria gracias a la elaboración de un meta-paradigma, entendido como la estructura de un espacio de discusión organizado de tal modo que favorezca la reflexividad sobre este componente normativo-evaluativo.

Obviamente, la comparación planteada entre las ciencias de la educación y las ciencias humanas y sociales es simplificadora y muy esquemática. De una parte, en efecto, esta interiorización desde el principio de la crítica que, por ejemplo, condujo a la sociología a considerar el componente normativo de las realidades que ella estudia y a continuar, en consecuencia, con el discurso de la filosofía política (pero también a relativizar la “ruptura epistemológica” entre “conocimiento sabio” y “saber profano”) no ha sido asumida en todos los sectores de la disciplina. Se trata ante todo de tendencias para la constitución de un metaparadigma. Por otra parte, desde el lado de la pedagogía, las cosas han evolucionado, pese a todo, desde los años 1960, en el sentido de un análisis crítico de la omnipresencia del “paradigma escolar” y del enfoque demasiado prescriptivo (aplicacionismo y deductivismo) de su uso en su articulación a las prácticas educativas concretas.

Si se adopta, por ejemplo, la distinción habermasiana de los intereses de conocimiento, es posible distinguir, hoy, en pedagogía, entre un conjunto de conocimientos producidos desde un interés técnico (conocer más para dominar mejor), ese conjunto que G. Mialaret (1976), por ejemplo, llama las “ciencias del quehacer educativo” (ciencias de la evaluación, ciencias didácticas, ...) y un conjunto de conocimientos producidos desde el interés práctico, es decir, que integran la perspectiva hermenéutica y el deseo del actor y sus razones con fines de comprensión. Y queda entonces la cuestión del interés emancipatorio. Cuestión crucial cuando abordamos la articulación teoría/práctica, de un modo praxeológico, es decir, reflexionando en su articulación. Esto lamentablemente aún no lo hacen las “ciencias del quehacer educativo” que exploran, de modo aún aplicacionista, el camino que conduce de la teoría a la práctica, ni las ciencias “hermenéuticas” que teorizan de un modo esencialmente descriptivo las prácticas educativas observadas. Y ahí hay un riesgo de desviación, sea en el sentido de una tecnificación y de una instrumentalización excesiva de la acción didáctica, sea en el sentido de una pura curiosidad etnográfica, transformando al actor educativo en simple objeto de observación. Por eso nos parece que sólo los conocimientos producidos con una intención emancipadora, que

asuman plenamente la dimensión normativa (evaluación) de las realidades educativas permitirían articular, dándoles sentido, las “prescripciones” de los primeros y las “descripciones” de los segundos. Tal podría ser el estatuto y la función de un discurso pedagógico renovado en el sentido de una apropiación de cuestiones tradicionales pero también nuevas (la cuestión de una “teoría de la justicia” o la cuestión de la articulación compleja de las opciones liberales, comunitaristas y democráticas aplicadas a la educación) de la filosofía política.

Ahora bien, si es verdad que la perspectiva está hoy abierta para tal retorno de la pedagogía, sobre la base precisamente de un diagnóstico de los impasses o derivaciones posibles de los programas “aplicacionistas” o “etnográficos”, el regreso conduce a acercar el discurso pedagógico más al discurso narrativo de la literatura (retórica y relato) que al discurso argumentado de la filosofía política. De tal modo que sea pensado como un discurso que continúe con su vocación crítica-utópica tradicional. No podemos olvidar que la pedagogía no ha podido hasta ahora *“construir una episteme legítima para darle un tratamiento teórico-empírico específico (pedagógico) a la educación”* (Furlan, 1997, pág.49). Por eso necesitamos otro concepto de ciencia, que Ilya Prigogine expresa del siguiente modo: *“Asistimos a la emergencia de una ciencia que ya no se limita a situaciones simplificadas, idealizadas, más nos instala frente a la complejidad del mundo real, una ciencia que permite a la creatividad humana vivenciarse como la expresión singular de un rasgo fundamental común en todos los órdenes de la naturaleza”* (Prigogine, 1988). Para poder comprender el funcionamiento de ese sistema complejo constituido por las prácticas sociales y educativas, es necesario salir del espacio protector de una teoría homogénea. Por el contrario, se requieren dispositivos apropiados y diversos para afrontar la múltiple riqueza del fenómeno educativo.

Se requiere revalorizar el discurso pedagógico, discurso donde desembocan dejando sus huellas los proyectos políticos, las condiciones sociales, los sistemas filosóficos, los modelos curriculares, en fin, todos los componentes de esa compleja trama social que configura el fenómeno educativo. Y para ello hay que articular el quehacer educativo, la construcción de la realidad y las descripciones epistemológicas. Creemos que esa tarea la facilita la pedagogía praxeológica.

Comprender cómo se ha ido elaborando el discurso pedagógico, sus tradiciones y conflictos, los cuales se expresan y transitan a través del discurso, nos permitirá a los maestros insertarnos en él hoy con criterios más serenos y amplios que guíen la construcción de una nueva identidad profesional que incluya adecuados compromisos y responsabilidad social. Aquí conviene

recordar aquello que señaló Giroux (1992): “*No hay ya caminos seguros. Sólo hay posibilidades efímeras para que pensemos a través del pasado, para que examinemos las historias sedimentadas que constituyen lo que somos y nos podamos insertar en el presente para luchar por una sociedad mejor*”⁶².

En una pedagogía praxeológica creemos que el problema fundamental de la pedagogía (aquel que además posee mayor capacidad articuladora), es el de la *praxis* educativa (educación en su sentido amplio) y no únicamente el de la enseñanza (sentido institucional restringido). ¿Por qué? Entre otras posibles, por dos razones: a) Históricamente, porque si fuera la enseñanza, entonces la pedagogía no podría decir algo sobre la *praxis* educativa antes de la modernidad; b) Socio-culturalmente, porque si fuera la enseñanza, entonces la pedagogía no estaría autorizada para reflexionar sobre otras formas de educación no institucionalizadas (educación no formal, educación social), ni para afrontar *praxis* educativas en contextos culturalmente diversos (educarse para ser brujo o cazador). Por eso la pedagogía praxeológica se entiende como una pedagogía general en el sentido que le concede Benner cuando afirma que si una pedagogía general merece llamarse así es porque está en capacidad de ofrecer un pensamiento pedagógico básico que sea general en dos sentidos: en el sentido de que “*tiene que pretender una validez para todos los campos de acción de la praxis pedagógica y tiene que encontrar el reconocimiento en todas las áreas de investigación y de desarrollo teórico de la ciencia de la educación*” (Benner, 1996, pág. 9). Y esto sólo es posible como una discusión histórico-problematizadora de la misma pedagogía y de sus presupuestos, es decir, como una fundamentación en el marco de una reflexión sobre y a partir de su propia historicidad, de su propia práctica.

En una pedagogía praxeológica el saber pedagógico se deja tratar desde una perspectiva teórica, teórica-práctica, no institucionalizada y experiencial; se puede indagar de un modo empírico; se puede lograr a través de comparaciones; se puede reconstruir histórica y pragmáticamente; se deja definir a partir de casos, experiencias y contextos concretos; se puede criticar según sus usos, efectos reales y rupturas con lo dado; y asimismo se puede indagar en diversos registros (literatura, imágenes, discursos, imaginarios colectivos, relatos, historias de vida) y en diferentes espacios donde la *praxis* educativa y los procesos de formación ocurren.

La pedagogía praxeológica ha de aclarar el sentido de su propio discurso para esclarecer, precisamente, las prácticas que dicho discurso ha generado. Y a la vez, en las prácticas educativas, encontrar el ámbito de

62. Ver al respecto el Epílogo del libro *El enfoque praxeológico* (Juliao 2011, págs..156-163).

contextualización y reconfiguración del discurso pedagógico. Esto significa que las prácticas educativas son asumidas, por la pedagogía praxeológica, como prácticas cuyo sentido y pertinencia se logra considerando cuatro dimensiones: la intencionalidad de quien la ejecuta, el sentido que tiene para quienes participan de ella, la historicidad de la cual la práctica hace parte y la relación de la práctica con las estructuras sociales y políticas que en ella se expresan (Stephen Kemmis, en Carr, 1996).

EJERCICIO PRÁCTICO 1: Acercamiento a los conceptos fundamentales para definir la pedagogía praxeológica.

Conceptos	Análisis: acuerdos o desacuerdos
<p>EPISTEMOLOGÍA Con el término “episteme” (ciencia), los griegos entendían el saber o el conocimiento general. Posteriormente se dividió en varios tipos: científico, técnico, tecnológico y ordinario. Por eso hoy existen diversos significados de “ciencia” (además de que los cambios ideológicos, sociales, políticos, culturales y económicos afectan su significado). Desde la modernidad y el positivismo se consideró ciencia aquel conocimiento que tiene un carácter racional, universal, experimental, objetivo, medible y que puede ser considerado válido. La confusión hoy es tal que “ciencia” ya no es sólo la producción del conocimiento, sino la evolución del mismo y sus resultados tecnológicos.</p> <p>Volviendo a los orígenes griegos podemos decir que la epistemología se encarga de estudiar el problema del conocimiento, pero no sólo como un tipo de conocimiento específico. La epistemología no es el sustento científico de una disciplina pero tampoco es la ciencia misma. Por eso su discurso no es de primer nivel, sino de segundo, es decir, no sobre las cosas (la realidad) sino sobre los conceptos mediante los cuales pensamos y conocemos la realidad, es decir, sobre lo que se dice de las cosas; en dicho discurso se realiza un análisis conceptual.</p>	
Educación	
<p>Es el proceso mediante el cual la sociedad favorece, de modo intencional o indefinido, el crecimiento de sus miembros que se realiza siempre interactuando con el medio social. Por tanto, la educación, es siempre y fundamentalmente una práctica social, que responde a, o implica, una determinada visión de la persona humana, de cómo conoce, y de la sociedad en la que despliega su educabilidad o plasticidad natural.</p>	

<p>La auténtica educación corresponde a un proceso dialéctico de socialización (interiorización de los elementos socioculturales esenciales del medio) y autonomización (desarrollo del pensamiento crítico y de la autonomía personal) de los individuos; cuando se limita al proceso de socialización, cercano a la simple <i>escolarización</i>, la educación se torna reproductora y totalitaria; cuando se limita al proceso autonomizante, se torna anárquica; cuando incluye ambos procesos, es educación liberadora y dialógica. Es así como la entendemos en la pedagogía praxeológica.</p>	
<p>Pedagogía</p>	
<p>Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el saber educar, implícito e intuitivo en toda sociedad (y que puede desarrollarse, como lo muestra la historia, de modo artesanal) se convierte en un “saber sobre y desde la educación” (sobre sus ¿para qué y por qué?, sus ¿cómo?, sus ¿cuándo?, sus ¿con quién?, sus ¿hacia dónde?). El desarrollo de la pedagogía implica la sistematización de dicho saber, de sus modelos, métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo concreto; dicho de otro modo, su configuración como disciplina teórico-práctica, como teoría de la práctica educativa y como teoría práctica de la educación. Es claro entonces que la pedagogía como ciencia prospectiva de la educación, está condicionada a la visión, amplia o estrecha, que se tenga de educación y, a su vez, a las nociones de persona y sociedad que la enmarcan. Por eso para algunos la pedagogía se reduce al trabajo escolar y con niños/jóvenes, mientras que para otros su campo se amplía a otros sectores y tiempos.</p>	
<p>Enseñanza</p>	
<p>La instrucción o enseñanza corresponde a un aspecto concreto del quehacer educativo, con su correlativo del aprendizaje. Así como la educación se refiere a la persona como un todo, y su práctica se diluye en el conjunto de la sociedad (por eso hablamos de “ciudad educadora”), la enseñanza como práctica social concreta implica institucionalizar el quehacer educativo, sistematizarlo y ordenarlo en procesos deliberados de enseñanza-aprendizaje (o al menos de enseñanza). Con ella no sólo se concentra el quehacer educativo en tiempos y espacios fijados (surge la escuela como fenómeno educativo), sino que, al interior de ellos, se normaliza y establece el acto instruccional (el dispositivo “la clase”).</p>	

Didáctica	
<p>Al saber que tematiza el proceso de instrucción y orienta sus métodos y estrategias, su eficiencia, etc., lo llamamos didáctica. En ese sentido, la didáctica está orientada por una teoría pedagógica, pues el quehacer enseñante es un momento de la práctica educativa. Históricamente la enseñanza ha girado alrededor de lo cognitivo e intelectual; por ello, la didáctica en tanto ciencia de la enseñanza, tiende a especializarse en torno a áreas o campos del conocimiento. Así, la didáctica es a la enseñanza lo que la pedagogía es a la educación. Son dos saberes (uno global, otro específico), que orientan dos prácticas sociales (una más global, otra más específica). Si la enseñanza es un momento, importante pero no único, del proceso educativo, la didáctica también será un componente substancial (aunque tampoco único) de la pedagogía. Y como ella, la didáctica ha evolucionado llegando a ser un saber científico con relativa autonomía, con objeto propio; podemos decir que es también una teoría práctica, una ciencia prospectiva.</p>	
<p>En base a tus acuerdos o desacuerdos con estos conceptos fundamentales intenta construir tu propia definición de la pedagogía praxeológica:</p>	

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Capítulo 2

Concretando el concepto de pedagogía praxeológica

“El docente no sólo enseña, sino que aprende del proceso de enseñanza para mejorar su propia forma de actuar”
(Josefa Sastre)

1. ¿De qué pedagogía se trata?

No resulta fácil elegir un concepto de pedagogía que, destacándose sobre la definición habitual de los diccionarios⁶³, nos permita construir el concepto de *pedagogía praxeológica*. Lo que podemos señalar para nuestros propósitos, y en lo que parecen estar de acuerdo la mayoría de los teóricos es que la pedagogía es un saber⁶⁴ del maestro acerca de su práctica o quehacer educativo⁶⁵ que, por una parte, intenta orientarla y,

63. El DRAE la define así: (Del gr. παιδαγωγία). 1. f. Ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza.
2. f. En general, lo que enseña y educa por doctrina o ejemplos.

64. Por saber podemos entender los contenidos objetivados que son el resultado de un esfuerzo de construcción y/o (re)elaboración de conocimientos del sujeto sobre la realidad, normalmente partiendo de la experiencia y la práctica, al interior de un marco conceptual que permite, también, hacer (se) nuevas preguntas sobre dicha realidad.

65. Entendemos la práctica educativa de los maestros como una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y aprendices. Para nuestros propósitos no se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que ocurren dentro del salón de clases, pues incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

por otra, pretende reflexionar y aprender desde y sobre ella. Se trataría, entonces, de un cuerpo de conocimientos de diversas procedencias (filosofía, sociología, psicología, política, etc.) que, a su vez, se nutre, en un proceso reflexivo, de la propia práctica educativa - que es siempre una práctica interactiva⁶⁶-, y del diálogo de la misma con las diversas disciplinas que intervienen en el quehacer educativo. Ese cuerpo de conocimientos lo podemos tematizar como un campo disciplinar y profesional, como un teoría práctica. Esta perspectiva considera al maestro como un investigador que ejerce su trabajo de modo crítico y autónomo, es decir, como un auténtico pedagogo, lo que requiere una formación praxeológica que le permita el surgimiento y desarrollo de procesos de reflexión en y sobre la práctica⁶⁷. Definimos entonces la pedagogía como *teoría de la acción educativa*, en el sentido de una disciplina praxeológica. Es decir que la pedagogía es una teoría práctica, a la vez reflexiva y prospectiva, o sea, orientada hacia el futuro.

En el contexto de esta discusión, hay que señalar que la distinción entre práctica educativa y práctica docente que estamos planteando es de carácter conceptual, ya que dichos procesos se influyen mutuamente: los procesos previos a la acción didáctica dentro del aula, por ejemplo la planeación o el saber didáctico del maestro, se actualizan permanentemente durante la interacción con los propios contenidos, así como con los aprendices; y los procesos posteriores (evaluación, prospectiva, replanteamiento) se nutren de lo ocurrido en el aula. Todo esto se realiza mediado por un proceso de reflexión en la acción, proceso que es esencialmente praxeológico (Juliao 2011).

También es importante considerar para nuestros propósitos, el desarrollo de la pedagogía durante el siglo XX, dado que, según Cambi (2005), tres procesos intervinieron en su estatuto actual, a saber: a) el modo como se consolidaron las ciencias educativas y el florecimiento de una epistemología pedagógica⁶⁸ (fruto de su emancipación de la filosofía y de su incorporación a las ciencias - *empíricas*- de la educación); b) la irrupción de un modelo

66. El concepto de interactividad constituye una de las ideas clave de Coll y Solé (2002). Se refiere al despliegue de acciones que el maestro y los aprendices realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatiza el conjunto de aspectos que el maestro considera antes de iniciar una clase. Este concepto de interactividad incluye lo sucedido en el contexto del aula, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, actividad a la que los autores se refieren como el triángulo interactivo, que otros llaman el triángulo pedagógico.

67. En la actualidad, el modelo de formación para el ejercicio profesional basado en la perspectiva que considera al maestro como "práctico reflexivo" está cobrando fuerza frente al resto de perspectivas (artesanal, personalista y técnica) descritas, tanto en los estudios teóricos, como en los programas de formación y perfeccionamiento docente.

68. Hablar de *epistemología pedagógica* es referirse a la teoría del conocimiento cuando éste está relacionado con las ciencias de la educación.

de pedagogía crítica⁶⁹ (lo cual significó un desplazamiento del ámbito propiamente educativo al terreno de lo sociocultural y la consolidación de un pensamiento crítico sobre la sociedad); y c) el desarrollo de la pedagogía social (como preocupación por las necesidades educativas de las sociedades actuales, por ejemplo, educación de adultos, atención pedagógica a poblaciones en riesgo social y educación de la familia) que se concreta en torno a ciertos modelos de prácticas pedagógicas que tendrán que ver con la pedagogía praxeológica: el de la alfabetización, el de la cultura de masas y el de la educación permanente (Juliao 2007).

Una perspectiva adicional que podemos considerar, desde la reciente normatividad educativa colombiana, nos sugiere que la pedagogía se remite al *“saber propio del maestro constituido por el dominio de las relaciones entre los conocimientos y su enseñanza, por la comprensión del sentido de la actividad del educador dentro de la sociedad y por la capacidad de discernir las formas legítimas de transmisión de los saberes, todo lo cual es objeto de estudio riguroso que trasciende las propuestas del sentido común o de la retórica educativa que permanentemente quiere fijar normas de actuar a la escuela”* (Misión de ciencia y tecnología, 1990)⁷⁰. Si desglosamos esta afirmación podríamos decir que la pedagogía tiene que ver con:

- a. El campo de las relaciones que existen entre el conocimiento y su transmisión o enseñanza (lo cual pertenecería más bien al terreno de la didáctica⁷¹).
- b. La comprensión del sentido del quehacer del maestro al interior de la sociedad (conciencia y responsabilidad sociopolítica del docente).
- c. La capacidad docente de comprender y aplicar las formas válidas para lograr las metas educativas de socializar (transmitir saberes, valores, creencias, etc.) y autonomizar (fomentar la conciencia crítica y dejar que surja la potencialidad del sujeto). Esta es una tarea compleja porque tiene una fuerte carga moral. Como asimismo se alude a “formas válidas”, se está reforzando la idea de un juicio ético sobre los modos

69. La pedagogía crítica se entiende como una propuesta educativa que busca ayudar a los estudiantes a cuestionar y cuestionarse, además de desafiar la dominación, y las creencias y prácticas que la generan. Es decir, es una teoría y práctica (praxis) en la que los sujetos adquieren una conciencia crítica.

70. Ver por ejemplo su uso en <http://menweb.mineducacion.gov.co/lineamientos/ciencias/desarrollo.asp?id=23> (consultado el 6 de marzo de 2011). También en: <http://www.humboldt.org.co/chmcolombia/servicios/jsp/buscador/documentos/LineamientoscurricularescienciasyEducacionAmbiental.pdf>

71. Etimológicamente didáctica viene del griego *didaskhein* que significa *didas-* enseñar y *tékene-* arte, entonces podría decirse que es el *arte de enseñar*. Es la parte de la pedagogía que se ocupa de la sistematización e integración de los aspectos teóricos y metodológicos del proceso de comunicación que implica el acto de enseñar. La didáctica es la acción que el maestro ejerce sobre el aprendiz, para que éste llegue a alcanzar los objetivos educativos previstos.

de educar, es decir, sobre las estrategias de enseñanza adecuadas al contexto y a los sujetos que aprenden.

Desde otra perspectiva, si bien cercana a la anterior, podemos entender el quehacer pedagógico (Astolfi 1997), distinguiendo: a) su lógica (quién enseña y cómo se provoca el aprendizaje); b) su relación con el saber (la comprensión sobre el conocimiento y sus modos de producción); y c) su relación con el poder (los dispositivos de control y regulación de la relación educativa).

También podríamos decir que los campos de preocupación de la pedagogía son:

- a. El enfoque integral sobre lo educativo que asume el maestro (su comprensión sobre el papel de la educación en la sociedad),
- b. Su idea sobre los conocimientos y la cultura a transmitir (su conocimiento disciplinar).
- c. Su función como maestro (su identidad y rol social).
- d. Su actitud frente a la orientación y evaluación escolar (esto es, los usos y sentido que le da a la formación y evaluación).

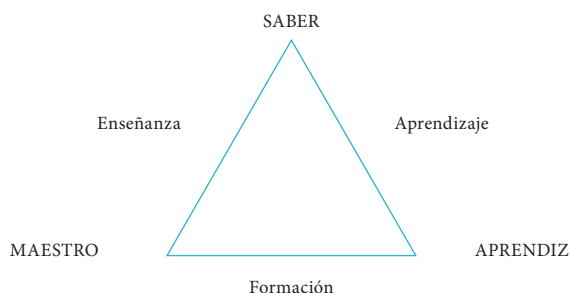
La pedagogía está delimitada, en el pensamiento de Philippe Meirieu, por dos principios: la educabilidad o plasticidad humana (todos tienen la capacidad y pueden aprender) y la libertad o autonomía humana (nadie puede obligar a otro a aprender). Estos dos principios configuran la contradicción pedagógica intrínseca que explica su famosa expresión de que el oficio de maestro es necesario pero imposible. Meirieu percibe en el acto pedagógico una contradicción irresoluble aunque positiva: se trata de la educación como domesticación y de la educación como emancipación. A partir de aquí podemos tomar conciencia de la contradicción que expresan estas parejas de conceptos educativos: instruir y emancipar, liberar y retener, encerrar y desencadenar. Al respecto, es dicente esta reflexión: *“La pedagogía pretende liberar pero no hace más que esclavizar; entre más el pedagogo se convence de la importancia de su actividad, más se compromete, más inventa nuevos y originales métodos y es más peligroso. Lo peor de los pedagogos es lo mejor, y lo mejor es con frecuencia lo peor”* (Meirieu 1992, pág.51).

Bélair (2005), por su parte, se refiere al “ser pedagogo” como a aquella actitud del maestro que analiza su práctica, la cuestiona, reflexiona sobre ella y actúa en consecuencia; lo cual le exige el desarrollo de capacidades de autoanálisis, autoevaluación y autorregulación; así como lo conduce a

repensar sus estrategias, a investigar y conocer investigaciones de otros, a fundamentar su práctica en dichas investigaciones y a comunicarse para no tener que reinventar diariamente su quehacer. Es el sentido dado a la expresión de profesional reflexivo.

Y Houssaye define la pedagogía como “*el involucramiento mutuo y dialéctico de la teoría y de la práctica educativa por la misma persona, sobre la misma persona. El pedagogo es un práctico-teórico de la acción educativa*” (1993, pág.13). Es en ese intersticio entre la práctica y la teoría que la pedagogía encuentra su lugar. La cualidad de pedagogo no se adquiere porque uno realice el oficio de investigador o el oficio de maestro, pues el investigador incrementa el conocimiento de un campo disciplinar, y el maestro transmite el contenido existente de una disciplina. Por el contrario, la calidad de pedagogo es efectiva en una situación educativa cuando el investigador o el maestro se sitúan en esa mezcla teoría-práctica, en coherencia con su oficio y su misión. Como investigador que produce conocimientos (teoría) y tiende a hacer legibles sus escritos ilustrándolos (pedagogía) pensando en el lector (práctica). Así, el maestro en una situación educativa transmite un saber (teoría) a estudiantes (práctica) aceptando ubicarse en ese espacio inestable, en ocasiones improbable e imperfecto que es la pedagogía.

J. Houssaye (1993:13-24) propone un modelo de comprensión de la situación pedagógica en la que el conocimiento conduce a la elaboración pedagógica. Este modelo llamado “triángulo pedagógico” se declina en siete proposiciones y pretende definir cómo funciona el quehacer educativo:



- La situación pedagógica puede ser definida como un triángulo compuesto de tres elementos, el saber, el maestro y los aprendices, de los cuales dos se constituyen como sujetos mientras que el tercero debe aceptar el “lugar del muerto” o, en su defecto, se puede hacer el loco;

b. Toda pedagogía está articulada sobre la relación privilegiada entre dos de tres elementos y la exclusión del tercero con el que sin embargo cada elegido debe mantener contactos. Cambiar de pedagogía significa cambiar de relación de base, o de proceso;

c. Los procesos son tres: “enseñar”, que privilegia el eje maestro-saber; “formar”, que privilegia el eje maestro-aprendices; “aprender” que privilegia el eje aprendiz-saber. Sabiendo que uno no puede tener equivalentemente los tres ejes, hay que privilegiar uno y redefinir los otros dos en función del primero;

d. Una vez instalado en un proceso, uno no puede salir de él; se permanece siempre tributario de su lógica; el cambio sólo puede darse estableciéndose en otro proceso; las lógicas de los tres procesos son así exclusivas y no complementarias;

e. El triángulo pedagógico se inscribe en un círculo que representa la institución. Pero la relación con ese englobante es diferente según el proceso: identidad para “enseñar”, oposición para “formar”, tolerancia para “aprender”;

f. Un proceso se mantiene si el eje central, imponiéndose como primero, deja suficiente juego y compensación a los otros dos. En el caso contrario, el funcionamiento no es satisfactorio: el muerto se hace el loco;

g. Todo proceso está lejos de ser unívoco; admite en su seno prácticas pedagógicas diferentes según la parte realizada en cada uno de los dos ejes anexos; es claro que las familias pedagógicas están primero formadas por la estructura que las constituye y que, por eso, ellas se excluyen.

Lo que nos parece claro con todo lo planteado hasta aquí es que la pedagogía es algo propio del maestro, como sujeto profesional de la articulación de procesos de enseñanza y aprendizaje, situados, pertinentes y significativos. En el siguiente cuadro intentamos sintetizar lo ya planteado con miras a nuestro propósito de construir el concepto de pedagogía praxeológica:

Eje o campo	Concepto	Relaciones o aspectos clave	Caracterización
Pedagogía: Saber del maestro sobre...	El sentido de la educación en la sociedad	Relación del docente con la sociedad y el sistema escolar	Tiene que ver con la comprensión del docente sobre la función de la educación en la construcción de una sociedad justa e igualitaria. Asimismo, remite a la comprensión de su rol y responsabilidad en el sistema escolar, como espacio de construcción de dicho modelo de sociedad.
	Su concepción sobre los conocimientos y la cultura	Relación del docente con el saber socialmente relevante para la escuela.	Se refiere a la comprensión del docente sobre su papel como consumidor, reproductor y traductor <i>pedagógico</i> y <i>didáctico</i> de saberes socialmente relevantes.
	El rol del maestro en la escuela y la sociedad	Identidad y responsabilidad del docente frente a los estudiantes y el aprendizaje.	Es la dimensión clave donde se juega la “profesionalidad docente”. Supone que el maestro se reconoce como corresponsable de la “maximización” de la educabilidad y libertad de los aprendices con los cuales trabaja. Por ende, alude a la capacidad docente para comprender e incorporar las características de los estudiantes en la planificación y práctica de la enseñanza orientada a generar los aprendizajes deseados. Asimismo, se refiere a la generación de la excelencia escolar, esto es, las representaciones docentes sobre los aprendizajes relevantes para la construcción de la sociedad.
	Sus creencias sobre el estudiante. Sus prácticas de enseñanza. El uso de mecanismos de control y regulación de la enseñanza.	Relación del docente con el poder	Dimensión que, por una parte, se refiere a las relaciones del maestro con las autoridades de la institución y del sistema donde ella se inserta. El docente es acá objeto e interlocutor del ejercicio del poder de otros. Por otra parte, también alude a las creencias y prácticas docentes sobre el uso del control y artefactos de poder frente a los estudiantes, especialmente en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para lograr que los maestros sean estos pedagogos se requiere una formación que implique una inmersión gradual en la práctica; un recorrido que les posibilite, a la vez que se comienza a enseñar, a tomar distancia del propio quehacer educativo para reflexionar en torno al mismo⁷². Una reflexión que tiene que ser individual y colectiva en tanto que participan en ella estudiantes, profesores de práctica, docentes de la institución donde se realiza la práctica y el resto de los estudiantes. En este diálogo interactivo sobre la propia experiencia de enseñar, las experiencias de otros, la vida cotidiana en el aula y las teorías pedagógicas que soportan este quehacer, es posible configurar una experiencia que contribuya a formar maestros profesionales y reflexivos. Sin embargo, la reflexión en y sobre la práctica como aspiración formativa, nos remite a una creencia, que, a veces, se convierte en algo vacío por no conocer o tener los fundamentos para implementarla. Se impone, casi imperceptiblemente, un interrogante en el trayecto de la formación: “sí, pero ¿cómo?”, posponiendo quizás otros interrogantes consustanciales: ¿por qué?, ¿quiénes?, ¿en qué contextos?

Todas estas cuestiones muestran la complejidad que supone no sólo abordar las prácticas docentes en su dimensión formativa sino también pensar en la implementación de instancias que favorezcan un pensamiento reflexivo de los estudiantes (acompañamientos oportunos al interior de la institución formadora y en relación con los lugares de práctica profesional –si ese fuera el caso–, la participación de orientadores del quehacer profesional y la articulación con otros docentes que promuevan una visión integral e integradora de los primeros ejercicios docentes). No hay duda que para que los maestros aprendices entiendan lo que es reflexionar sobre la práctica, el aprendizaje debe dotar de sentido a la experiencia. Esto, según señaló Schön, es como encontrarse frente a la “paradoja de Menón”⁷³: *“En el primer caso, no puede ni hacerlo ni reconocerlo cuando lo ve. Por lo tanto, está envuelto en una contradicción: “buscar algo” implica una capacidad de reconocer la cosa que uno busca, pero al alumno le falta al inicio la capacidad de reconocer el objeto de su búsqueda. El instructor está envuelto en la misma paradoja: no le puede decir al alumno lo que éste necesita saber, aun cuando tiene las palabras para expresarlo, porque el alumno en ese momento no sería capaz de entenderlo”.* (1987, pág. 83)

72. Gilles Ferry (1997) señala que formarse es adquirir una cierta forma: *“Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionarse... formarse es ponerse en forma”.* Entonces, para nosotros la formación es totalmente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. Es decir que la enseñanza y el aprendizaje pueden hacer parte de la formación, pueden ser soportes de la misma, pero su dinámica, ese desarrollo personal que es la formación, consiste en hallar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio o profesión.

73. ¿Cómo buscar algo sin saber por adelantado de que se trata o donde hallarlo? Nuestro rol mediador es colocar un “puente” entre lo que sabe el aprendiz y lo que tiene que aprender. Si esto no ocurre, como enfatizaba Platón en “la paradoja de Menón” los conocimientos nuevos no tendrán ningún sentido, y por lo tanto no habría aprendizaje. Porque para Platón el aprendizaje consiste en “recordar” lo que ya se sabe. En síntesis: sabemos algo, y podemos aprender más sobre la marcha, relacionando lo sabido con lo que estamos aprendiendo (estudiando, conociendo, interpretando, investigando).

Por consiguiente, si queremos que los maestros aprendices valoren la reflexión como una competencia clave para su desarrollo profesional, debemos facilitar que la aprecien y vivan como resultado lógico del aprender a enseñar; no como una técnica prefijada (que aporta unos procesos didácticos) sino como un dispositivo o herramienta apropiada para investigar y aprender de las incertidumbres de la práctica. Si los futuros maestros ven a sus educadores como profesionales reflexivos, si experimentan el desarrollo de conocimientos prácticos y profesionales haciendo parte de ese aprendizaje, entonces tal vez sea factible ayudarlos a afrontar la paradoja de su propio aprendizaje acerca de la práctica.

2. Una pedagogía que asume la “reflexión sobre la práctica” como dimensión formativa⁷⁴

Uno de las principales intenciones de Dewey fue, en palabras de Savater, “*acabar con (...) dualismos tan normales que llevan por un lado a la ciencia y por otro lado a la moral (...). Considera que esos dos senderos son convergentes en la propia idea de experiencia humana [cuando] el objeto es visto en su medio, es decir es a la vez una experiencia de objetos y también una experiencia del medio en que se dan los objetos y de la relación de todos los objetos entre ellos*” (2008, págs..261-262).

Varios autores contemporáneos, entre quienes destacamos a Donald Schön, Kenneth Zeichner y Wilfred Carr, han retomado los planteamientos procedentes de John Dewey sobre la importancia de la reflexión en el “oficio de enseñar” (Litwin 2008). La base de este planteamiento está en el “*reconocimiento de que los profesores tienen teorías y que pueden contribuir a la constitución de una base estructurada de conocimientos sobre la enseñanza*” (Zeichner 1993, pág.34). Se trata de un conocimiento que, según Schön, surge de la reflexión-en-la-acción, es decir, que se construye a través de una reflexión metódica sobre las experiencias del quehacer cotidiano. Pero, para poder aclarar mejor el sentido de la “reflexión sobre la práctica”, y su pertinencia para la pedagogía praxeológica, nos parece útil desarrollar tres observaciones: un acercamiento al pragmatismo como filosofía que otorga sentido a esta expresión en el discurso deweyano, la relación teoría/práctica en el enfoque instrumentalista y el concepto de pensamiento reflexivo.

Primero, quizá esta anécdota protagonizada por Dewey nos ilustre brevemente las principales presunciones del pragmatismo: “*El profesor Dewey*

74. Aunque el término “reflexión sobre la práctica” hace pensar en un proceso mental después de una actividad, esto no quiere decir que se limite a ese momento. La reflexión puede ocurrir antes, durante y después de una experiencia práctica, y en cada caso lo que se percibe como una situación problemática puede variar, como también puede cambiar el pensamiento reflexivo y el aprendizaje que de él se genera.

miró [a una joven estudiante británica que había estudiado con B. Russell] con dulzura un momento y dijo “Permítame que le cuente una parábola. Había una vez, en Filadelfia, un paranoico, el cual creía que estaba muerto. Nadie podía convencerlo de que estaba vivo. Hasta que, uno de los médicos, tuvo una idea ingeniosa. Pinchó el dedo del paciente. ‘¿Y ahora, le dijo, está usted muerto?’ ‘Seguro, dijo el paranoico, eso prueba que los muertos sangran.’... Y ahora, decir verdadero o falso, si usted quiere, querrá decir mejor o peor” (Mayer 1967, pág.370).

R. Rorty (1996, pág.243 y ss.) sintetiza en tres características al pragmatismo actual:

- a. Primero, es un antiesencialismo aplicado a conceptos filosóficos como verdad, conocimiento, lenguaje, moralidad, entre otros.
- b. Segundo, plantea que no existe diferencia epistemológica entre la verdad de lo que debería ser y la verdad de lo que es, por lo que no hay oposición metafísica entre hecho y valores, ni desacuerdo metodológico entre moralidad y ciencia.
- c. Tercero, no existen límites para la investigación, a no ser los del diálogo, ni fronteras derivadas de la naturaleza de los objetos, de la mente o del lenguaje; sólo los pequeños límites que suministran las consideraciones de nuestros pares investigadores. Por ello, no existe ningún método que nos diga cuándo hemos conseguido la verdad, o cuándo estamos más cerca de ella que antes.

Ahora bien, sobre la relación teoría/práctica, clave para la pedagogía praxeológica, Dewey señala que, en la perspectiva de una educación liberal, separarlas las afecta a la par: “*la teoría no sólo está aislada de la aplicación de la vida, sino que la práctica es separada de lo intelectual y de todo lo que representa este término*”. Él postula la superación de la ruptura entre teoría y práctica alegando un valor práctico para la teoría y una función intelectual a la práctica. Las razones que aduce para ello obedecen “*primero, al desarrollo de una práctica o arte de conocer, comprendiendo el uso de la experimentación; el desarrollo de la industria sobre la base de la ciencia, y tercero, la concepción evolucionista de la inteligencia como medio de adaptación con sentido del ambiente a la expansión de la vida*”. Dewey concluye que la antítesis no es ahora entre la teoría y la práctica, sino entre “*el pensamiento vago e improbable y el pensamiento con un propósito, entre la práctica ciega y la ilustrada*” (1913, págs. 606-607).

Por otra parte, Dewey distingue dos etapas en el pensamiento reflexivo:
a) un estado de duda, vacilación o perplejidad, es decir, un conflicto mental,

que da origen al pensamiento; y b) un acto de búsqueda o investigación, para hallar algo que desentrañe la duda y disipe la perplejidad (1989, pág.28). Esta exigencia de solucionar un estado de incertidumbre, es el factor generador y estabilizador de los procesos reflexivos. En ellos, a modo de “estados del pensamiento” podemos distinguir una sucesión no precisa de etapas, a saber: a) insinuaciones, en las que la mente salta hacia delante buscando una potencial solución; b) una teorización de la dificultad experimentada (vivida directamente) en un problema a zanjar, una pregunta que requiere respuesta; c) la utilización de una sugerencia tras otra como idea guía, o hipótesis, para conducir la observación (...); d) la construcción mental de la idea o supuesto (razonamiento, que es una parte de la deducción y nunca su totalidad); y e) confirmación de la hipótesis mediante la acción real o imaginada (ibíd. págs.102-103). Aunque estas fases no tienen que llevar ningún orden especial, las cinco fases combinadas constituyen un ciclo reflexivo⁷⁵.

Además, señaló que la investigación es la “*transformación controlada o dirigida de una situación indeterminada en otra que es tan determinada en sus distinciones y relaciones constitutivas y relaciones que convierte los elementos de la situación original en un todo unificado*” (1950, pág.123). Así para Dewey, la investigación adquiere un carácter reflexivo de las condiciones existentes, de límites y posibilidades, acerca de las operaciones que pretenden actualizar ciertas potencialidades de la situación para resolver lo que era incierto y dudoso. Su propósito no es otro que el de generar bienes, satisfacciones y soluciones, e integrar lo que originariamente era una situación incoherente, desordenada y problemática.

En el campo escolar la formación del pensamiento es una cuestión indirecta; por eso “*el método en la formación de hábitos de pensamiento reflexivo se identifica con el problema de crear condiciones que despierten*

75. Korthagen (2001) plantea un proceso formativo para propiciar el aprendizaje reflexivo crítico, que llamó “ciclo reflexivo” y tiene cinco fases. Se conoce con las siglas ALACT por las iniciales de los conceptos ingleses *Action, Looking back to the action, Awareness of essential aspects, Creating alternative methods of action and Trial*: 1. **Action**: ésta es la fase fundamental del proceso, en la que el formador debe poner en práctica varios procedimientos y habilidades para establecer un clima interactivo que fomente la participación activa de todos, dando lugar a una comunidad de aprendizaje e indagación. 2). **Looking back to the action**: en esta fase se inicia un lento proceso de concientización sobre el propio quehacer docente, mediante la interacción con los demás y con uno mismo, dando lugar a la comparación entre lo que uno piensa y lo que piensan los demás, entre lo que se piensa y lo que se hace, etcétera. 3). **Awareness of essential aspects**: en un tercer momento, el maestro, gracias a dichas interacciones y al proceso de reflexión individual y grupal generado, empieza a plantearse interrogantes sobre su práctica, manifiesta sus intereses y detecta algún aspecto de su práctica docente que puede ser mejorado. Ésta es una fase compleja, en la que aflora la implicación emocional que conlleva una acción formativa centrada en uno mismo más que en el contenido. Es importante, pues, que los maestros comprueben que sus preocupaciones y dificultades son similares a las de los demás y que cuenta con el apoyo del formador y del grupo. 4). **Creating alternative methods of action**: cuando se llega a este nivel de concreción se inicia la cuarta fase, en la que, de modo consciente, el maestro busca respuestas para mejorar. Es entonces cuando la teoría ayuda y el formador debe facilitar el camino para encontrarla e interpretarla, si es el caso. 5). **Trial**: por último, esta transformación se aplicará en el ejercicio docente, cerrando un ciclo e iniciando otro.

y orienten la curiosidad, de establecer, entre las cosas experimentadas, las conexiones que promuevan en el futuro el flujo de sugerencias y creen cuestiones y finalidades que favorezcan la coherencia lógica en la sucesión de ideas” (1989, pág.64). La observación, primera etapa de un proceso praxeológico, se convierte en la fuente que provee materia prima a la que, después, se aplicarán los procesos reflexivos.

En este sentido, podemos entender la reflexión como acto mental, como praxis social y como visión crítica de la realidad en la que se está y con la que se interactúa. Esta perspectiva supone no desatender el interés (la curiosidad, la motivación) que puede encauzar los procesos de observación y reflexión dado que éstos se convierten en desencadenantes de genuina indagación, por parte del aprendiz, cuando se trata de una pedagogía praxeológica. Educativamente hablando, la teoría y la práctica han de ser pensadas en una relación dialéctica como instancias de análisis de procesos, encadenamientos, rupturas y contradicciones de la cotidianidad escolar que queremos objetivar pero en la cual también actuamos.

Los aportes de Donald Schön (1992, 1998) aplican esto a la formación profesional mediante el uso del análisis reflexivo. Él plantea la existencia de un modo de pensar característico de los profesionales, que ha de ser desarrollado y trabajado durante su formación. Por eso señala la necesidad de formar para una práctica reflexiva al proponer la implementación de lo que llama un “*prácticum reflexivo*”; se trata de prácticas profesionales que buscan ayudar a los aprendices a adquirir las formas de pensar que les permitirán resolver exitosamente las situaciones que van a vivir después en su ejercicio profesional, cuando se vean enfrentados a lo que llama “*zonas indeterminadas de la práctica profesional*” (1992, pág. 30). Con esta expresión se refiere a situaciones de la práctica concreta, que las teorías y/o manuales formativos no examinan, ni son susceptibles de previsión alguna porque hacen parte de la dinámica de la existencia humana. Así, problematizar la práctica docente supone la persistente reflexión en la acción, de modo que podamos dar cuenta, desde la reflexión, de todo lo que hacemos. Porque al actuar se moviliza el conocimiento implícito y éste, por lo general, es incongruente con la narración que de él hacemos (pág. 35). Podemos indicar que, desde la reflexión, se hace realidad la tan deseada dialéctica teoría-práctica y con ella un análisis construido de las diversas variables que, para ser conocidas, resisten el análisis lineal y simplificador.

El saber docente, es considerado entonces, en esta pedagogía praxeológica, como un sistema de ideas que paulatinamente se irán reformulando a partir de su explicitación, examen analítico, reflexión conjunta entre maestros y pares, la observación y su propia práctica, trasladándolo a una interpretación

de la realidad como un sistema complejo. Finalmente consideramos que la orientación pertinente de los maestros que acompañen a los aprendices, en la situación que puede generar la reflexión, nos permitirá concebir que los maestros “*son parte de una profesión que es emocionalmente apasionante, profundamente ética e intelectualmente exigente*” (Fullan 1999, pág.14).

3. Una pedagogía desde y para procesos educativos críticos y transformadores

Cuando hablamos aquí de educación crítica y transformadora no nos referimos a un método educativo (la praxeología pedagógica, por ejemplo), sino a una teoría pedagógica (la pedagogía praxeológica) -que obviamente requiere de una implementación coherente-, referida a una práctica que de algún modo genera mejores condiciones de vida y ayuda a la emancipación de personas y comunidades. Se trata, entonces, de un enfoque plural, incluso en sus denominaciones: educación crítica, transformadora, liberadora, popular, emancipadora, entre otras. Vamos a considerar los que nos parecen ser los fundamentos (y con los que más nos identificamos) de la educación crítico-transformadora, como elementos que nos ayuden a replantear lo que estamos llamando *pedagogía praxeológica* desde esta corriente educativa.

Como lo dice Mary Boyce, los principios de una pedagogía crítica son tres: a) la educación nunca es neutral, b) la sociedad puede transformarse mediante el compromiso de ciudadanos conscientes y críticos, y c) la *praxis* vincula la educación con la transformación social (Boyce, 1996).

Así una educación crítica parte de la honda insatisfacción que genera una sociedad injusta aunada a la voluntad y el compromiso de transformarla. No hay educación liberadora si no sentimos la necesidad de liberarnos de algo o alguien, no hay educación transformadora si no se experimenta un deseo y una posibilidad de cambio personal y social. No se requiere pensar del mismo modo ni estar de acuerdo en un modelo ideal, ni siquiera poseer una alternativa ya diseñada; basta compartir una utopía para sortear las limitaciones del aquí y el ahora, y creer que la educación puede responsabilizarse de convertir dicha utopía en realidad.

Podemos sintetizar lo que queremos plantear con las palabras de Peter McLaren cuando dice que la pedagogía crítica conduce a analizar la relación entre experiencia, conocimiento y orden social, desde una perspectiva transformadora: “*Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y*

económicas del orden social en general (...). La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica” (1997, pág.270).

Forzosamente, al hablar de educación liberadora, *los fines y medios aparecen relacionados*, si bien no son lo mismo. Los fines son anteriores a los medios; sin embargo, hablar de fines sin referirse a medios para realizarlos conduce al verbalismo; los conceptos se usan con diversas intenciones y sólo al relacionarlos con la realidad se revela su verdadero sentido. Al contrario, hablar de medios sin referirnos a los fines es caer en un activismo superficial, tecnocrático o ingenuo. En el quehacer educativo, y tal vez en cualquier situación social, los medios no son neutros, y menos cuando lo que se busca implica el desarrollo de competencias humanas y de pensamiento que, por definición, sólo crecen mediante la práctica. Una pedagogía praxeológica no se reduce a una metodología, y aún menos se identifica con un método concreto, pero negaría su compromiso con lo real si no contase con medios y métodos coherentes con sus finalidades⁷⁶.

3.1. El fundamento ético y político

La educación nunca es neutral, pudiendo hablar de complementariedad de los proyectos pedagógico y político (Charlot, 2003). La pedagogía praxeológica debe explicitar sus fines y presupuestos para someterlos a crítica. Como afirman Giorux y McLaren refiriéndose a la educación crítica: *“El imperativo de este curriculum es crear condiciones para el ejercicio del poder y la auto-constitución del estudiante como un sujeto activo política y moralmente. Estamos usando el término ejercicio del poder para referirnos al proceso en el que los estudiantes adquieren los medios para apropiarse críticamente del conocimiento existente fuera de su experiencia inmediata, para ampliar la comprensión de sí mismos, del mundo, y las posibilidades de transformar las presuposiciones, vistas como dadas para siempre, acerca de la forma en que vivimos.” (1998, págs.113-114)*

La meta es la emancipación de quienes participan en cada acto educativo y, paralelamente, la creación de condiciones de modo que dicha emancipación sea para toda la sociedad. Ello incluye el empoderamiento

76. Existen muchas experiencias que podrían incluirse dentro de la educación crítico-transformadora, pero no tantas de carácter global, que hayan sido descritas y analizadas de modo extenso. Podemos citar algunos ejemplos: la experiencia en educación de adultos, el análisis etnográfico de la escuela; y finalmente, las experiencias recogidas por Apple y Beane (1997) en *Escuelas democráticas*.

(*empowerment*: tomar el control de las propias vidas de modo personal y colectivo, por parte de las personas y grupos con menos poder) y el ajuste de las condiciones económicas y simbólicas. El fundamento de la acción pedagógica es, por tanto, ético o ideológico: la opción por el amor, la solidaridad humana y el desarrollo personal y comunitario constituyen el punto de partida que planteamos, sabiendo que el modelo socio-político, para que esto sea posible, ha de cambiar. Además, una educación crítica, a diferencia de otros modelos, abre a la discusión pública los fines que busca, es autocrítica, lo que le da mayor racionalidad y valor democrático. Sin embargo, recordemos que Giulio Girardi, quien escribió rotundamente que “*la revolución debe ser educadora; y la educación debe ser revolucionaria*” (1977, pág.78), también dijo que la educación no es liberadora si conduce a someterse a los resultados de la revolución.

3.2. La *praxis*: acción consciente y reflexión transformadora

En la pedagogía praxeológica, “*el conocimiento no se estudia por sí mismo, sino que es contemplado como una mediación entre el individuo y la realidad social más amplia*” (Giroux, 1990, pág.110). El conocimiento es así de otro tipo: a diferencia del saber técnico-instrumental (causa-consecuencia) o del práctico (comprensión, interpretación), aquí el conocimiento incluye un interés emancipador: tomar el control de las propias vidas y transformar la realidad, mediante la reflexión y dominio de las finalidades y no sólo de los medios. Incluye así a los demás tipos de conocimiento al comprenderlos en la *praxis* desde una perspectiva autorreflexiva, como bien señala Habermas.

Tal como la planteamos, la *praxis* logra la síntesis entre teoría y práctica, es la acción consciente y reflexiva que rebasa los límites de lo concreto, sea como acción o como reflexión, pues incluye lo externo del acto concreto, para llegar más allá de él. La correlación entre acción-práctica y teoría-reflexión es dialéctica, pues si el pensamiento influye en la acción, ésta también transforma el pensar, al ponerlo en contacto con lo concreto. Freire define la concienciación como el “*proceso mediante el cual los seres humanos participan críticamente en un acto transformador*” (Freire 1990, pág.120), pues “*el proceso de concientización implica la práctica de transformación de la realidad o no es concientización*” (Freire 1979, pág.80) y defiende tanto la necesidad del contexto teórico (cuando se produce la reflexión) como de la inserción en el contexto concreto, de la realidad social a transformar: “*No puede haber contexto teórico si no es en una unidad dialéctica con el contexto concreto. En este contexto –en el que están los hechos– nos encontramos también nosotros mismos (...). Hablar de contexto teórico es expresar la búsqueda afanosa de la razón de ser de los hechos*” (Freire / Cuadernos de Pedagogía 1984, pág. 42).

3.3. El diálogo como encuentro pedagógico

Cuando pensamos sobre cómo es aprehendido el conocimiento, D. Lusted señala que éste no se traspasa, pues ha de ser entendido en la interacción: *“El conocimiento no se produce en las intenciones de los que creen que lo poseen, ya sea en la pluma o en la voz. Se produce en el proceso de interacción, entre escritor y lector durante la lectura, y entre profesor y alumno durante las acciones en el aula. El conocimiento no es algo que se ofrece sino algo que es entendido. Concebir los campos o los cuerpos de conocimiento como si fuesen propiedad de académicos y profesores es un error. Niega la igualdad de relaciones en los momentos de interacción, y privilegia falsamente un lado del intercambio y lo que éste “sabe” por encima del otro.”* (Lusted, citado en McLaren, y Giroux 1997, pág.62)

Esta cita nos muestra que la opción por el diálogo en educación no tiene sólo alcances para el aprendizaje de conocimientos. Bruner, a propósito de la perspectiva psicológico-cultural que defiende, muestra las capacidades de la conciencia, reflexión, amplitud del diálogo y negociación, viendo que todos esos factores son peligrosos en sistemas autoritarios, por lo que dice que *“la educación es arriesgada, ya que refuerza el sentido de la posibilidad”* (Bruner 1997, pág.62). El diálogo juega un papel primordial en esta creación de posibilidades nuevas, al superar la idea de sujeto-objeto en la educación y obviamente, los límites de la individualidad: *“la toma de conciencia, no se da en los hombres aislados, sino en cuanto traban, entre sí y el mundo, relaciones de transformación, así también, solo ahí puede instaurarse la concientización”* (Freire 1973, pág. 88).

Esta educación, por tanto, no ha de verse como la acción de unas personas sobre otras: *“nadie educa a nadie – nadie se educa a sí mismo – los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo”* (Freire 1997, pág.73). Así, *“el verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos”* (Freire 1990, pág.70).

Desde esta perspectiva, en una pedagogía praxeológica no podemos pensar en un sujeto-profesor que educa a los objetos-alumnos “sacándoles de su ignorancia”, sino en comunidades educativas que aprenden socialmente mediante un diálogo en el que cada uno contribuye desde su diversidad personal y cultural. Ello la constituye en una educación problematizadora que, para Freire, supone superar la contradicción educador-educandos: *“La acción educativa y la acción política no pueden prescindir del conocimiento crítico de esta situación* (la cosmovisión de los individuos y del pueblo), *so pena de que se transformen en “bancarias” o en una prédica en el desierto”* (Freire 1997, pág.116). Sin embargo, no se trata de un espontaneísmo; no se

trata de reconstruir todo el conocimiento de nuevo, ni que sea irrelevante el papel del educador o sus conocimientos: *“estamos abogando por una síntesis entre los conocimientos más sistematizados del educador y los conocimientos mínimamente sistematizados de los educandos, síntesis que se alcanza a través del diálogo. El rol del educador consiste en proponer problemas en torno a situaciones existenciales codificadas para ayudar a los educandos a alcanzar una visión cada vez más crítica de la realidad”* (Freire 1990, pág.75)

Creemos que éste es uno de los ejes centrales de esta propuesta educativa que supone la pedagogía praxeológica: el aprendizaje no coincide con lo que “lleva” el maestro, sino que resulta del diálogo entre la experiencia y conocimientos de las personas que en ese momento tienen el rol de maestro y quienes tienen el rol de aprendices; esos saberes y experiencias son diferentes; por eso es posible el aprendizaje compartido, como creación cultural y no mera transmisión. Ramón Flecha afirma que la participación social, la transformación del contexto y el diálogo son las claves de una educación crítica. Y resume en siete los principios del aprendizaje dialógico que podemos aplicar a la pedagogía praxeológica (Flecha 1997a págs. 13-46):

- Diálogo igualitario: *“El diálogo es igualitario cuando considera las diferentes aportaciones en función de la validez de sus argumentos, en lugar de valorarlas por las posiciones de poder de quienes las realizan”* (pág. 14).
- Inteligencia cultural: *“Todas las personas tienen las mismas capacidades para participar en un diálogo igualitario, aunque cada una puede demostrarlas en ambientes distintos”* (pág. 20). *“Todas las destrezas son funcionales en sus propios contextos y pueden ser transferibles a otros en determinadas condiciones”* (pág. 22).
- Transformación: *“El aprendizaje dialógico transforma las relaciones entre la gente y su entorno. Como dice Paulo Freire, las personas no somos seres de adaptación sino de transformación”* (pág. 28). La transformación es resultado del diálogo, no como en la modernidad tradicional, donde un sujeto transforma a otros, ni en la postura posmoderna que niega la posibilidad y conveniencia de la transformación.
- Dimensión instrumental: *“El aprendizaje dialógico abarca todos los aspectos que se acuerdan aprender. Incluye, por tanto, el aprendizaje instrumental de aquellos conocimientos y habilidades que se considera necesario poseer. El dialógico no se opone al instrumental, sino a la colonización tecnocrática del aprendizaje”* (pág. 33).

- Creación de sentido: todos pueden soñar y sentir, y darle sentido a su existencia, el aporte de cada uno es diferente e irremplazable para los demás. *“La clave para que la enseñanza realice una contribución positiva a esa perspectiva es que promueva la comunicación tú a tú entre las personas”* (págs. 35-36). *“El aprendizaje dialógico afirma (...) que son las personas quienes crean los medios, los mensajes y los sentidos de ambos en nuestras existencias. De esta forma, supera el dogma post-estructuralista que lleva a negar la producción humana de los medios.”* (pág. 36)
- Solidaridad: *“Las prácticas educativas igualitarias sólo pueden fundamentarse en concepciones solidarias.”* (pág. 39)
- Igualdad de diferencias: *“La igualdad es el valor fundamental que debe orientar toda educación progresista.”* (pág. 41). En lo escolar, además de criticarse las reformas de la diversidad se atacan dos posturas: *“la concepción homogeneizadora de la igualdad y su reducción a la igualdad de oportunidades. La primera pretende integrar a todo el alumnado en un currículo homogéneo, llevando así al fracaso a quienes tienen en sus familias y comunidades saberes diferentes a los que impone la escuela. La segunda intenta que toda niña o niño tenga las mismas oportunidades de llegar a las posiciones altas o bajas de una sociedad, pero sin cuestionar las distancias existentes entre ellas. (...) El aprendizaje dialógico se orienta hacia la igualdad de las diferencias afirmando que la verdadera igualdad incluye el mismo derecho de toda persona a vivir diferente.”* (pág. 42)

Resaltemos finalmente que nos parece que la perspectiva comunicativa, para ser liberadora, requiere que, al menos una de las partes del encuentro pedagógico (maestro – saber - aprendiz), aporte una visión crítica y se dé en un contexto de cambio: en caso contrario, el diálogo no supera la barrera del pensar dominante. Así será posible que el encuentro educativo sea un compromiso de todas las personas para cambiar lo que restringe el aprendizaje y la libertad.

3.4. Participación, democracia radical y empoderamiento

En todo modelo educativo no transmisivo se habla de la participación como principio pedagógico. Por eso planteamos que el cambio educativo sólo puede darse mediante la participación comunitaria, más allá de la formal democracia representativa, logrando que toda la práctica educativa se transforme

mediante los aportes teóricos (intereses, prioridades) y prácticos (recursos, colaboraciones, presencia) de asociaciones, padres, instituciones, cuerpo docente y estudiantes. Esta es la idea base de las “escuelas aceleradoras”⁷⁷ iniciadas por H.M. Levin en EEUU o de las “comunidades de aprendizaje”⁷⁸, que en ambos casos, están dirigidas a los centros educativos con muchos estudiantes en situación de riesgo educativo.

Unida a la idea de participación comunitaria está la idea de democracia radical. Henry A. Giroux, ha propuesto contemplar las escuelas como esferas públicas democráticas y contra-hegemónicas, siguiendo el pensamiento de Gramsci y Freire: *“la necesidad de contemplar las escuelas como esferas públicas democráticas es central para una pedagogía crítica viable. Esto significa que las escuelas se han de ver como lugares democráticos dedicados a potenciar, de diversas formas, a la persona y la sociedad. En este sentido, las escuelas son lugares públicos donde los estudiantes aprenden los conocimientos y las habilidades necesarios para vivir en una auténtica democracia. (...) las escuelas como esferas públicas democráticas se construyen en torno a formas de investigación crítica que ennoblecen el diálogo significativo y la iniciativa humana. Los estudiantes aprenden el discurso de la asociación pública y de la responsabilidad social. Este discurso trata de recobrar la idea de democracia crítica entendida como un movimiento social que impulsa la libertad individual y la justicia social.”* (1990 págs.34-35)

Especialmente valioso para nuestro modelo pedagógico es el concepto de empoderamiento, aplicado a las situaciones educativas de grupos con escaso poder en la sociedad. Lo define acertadamente J. B. Martínez: *“Podríamos definir este concepto como el proceso de adquisición de poder o el proceso de transición de una falta de control a la adquisición del control sobre la propia vida y el entorno inmediato. Es identificado con la posesión de poder para actuar o con la adquisición de un status asociado con el juicio de los derechos humanos y privilegios universalmente y supra-culturalmente reconocidos acordados por los miembros de una raza humana”.* (1993 págs.110-111). En el terreno educativo, y específicamente referido a la multiculturalidad y desigualdad, señala que el empoderamiento se refiere a:

“1) Los grupos infrarrepresentados, entre los que se incluyen las mujeres, los étnica y lingüísticamente diferentes, y los pobres a los que se asigna un status no igualitario en la sociedad. Una auténtica

77. Puede verse www.acceleratedschools.net. Existen muchas escuelas trabajando desde hace años como “escuelas aceleradoras” (*accelerated schools*).

78. Ver www.comunidadesdeaprendizaje.net. También pueden leerse varios artículos en Aula de Innovación Educativa, nº72 (1998) y en Cuadernos de pedagogía, nº316 (2002).

sociedad democrática está organizada para proporcionar a todas las personas, cualquiera que fuese su bagaje, elecciones y oportunidades para ejercitar el poder. 2) Todos los grupos de alumnos/as tienen fuerzas y el cambio cultural debería emanar de esa posición. 3) Para determinar las estrategias apropiadas para la reducción de la desigualdad, es indispensable entender la historia de una comunidad o grupo de alumnos/as determinados, incluido el lenguaje, los valores y las convenciones asociadas con significado cultural. 4) El aprendizaje de nuevos roles proporciona a la gente acceso a recursos y dicho aprendizaje ocurre a través de la participación en esos nuevos contextos. 5) La reflexión crítica colectiva es un proceso integral para la participación y el empowerment al llevar las cuestiones a un nivel consciente. Una definición de empowerment engloba tres dimensiones del poder que incluyen las nociones de proceso colectivo, reflexión crítica y respeto mutuo.” (pág. 111)

3.5. El contexto educativo y el contexto social como lugar de intervención praxeológica

En el momento en que una actividad se transfiere al aula, su contexto cambia inevitablemente, se convierte en un quehacer académico y pasa a formar parte de la cultura escolar. Siendo esto cierto, tal vez haya que transformar lo que llamamos contexto y cultura escolar, para que la separación no sea tan evidente. Un contexto educativo enriquecedor es un factor clave para el aprendizaje en la pedagogía praxeológica. En una visión comunicativa del aprendizaje, un contexto educativo enriquecedor es aquel lugar en el que ocurren relaciones humanas vivas y en el que se realizan acciones colaborativas en un ambiente de reto intelectual y práctico. La creación de este contexto, por tanto, es una de las preocupaciones básicas de quienes intervienen en el quehacer educativo desde una mirada praxeológica. Así, la educación se vincula con la comunidad en la que se halla y actúa la institución educativa: cuestiona y reflexiona constantemente sobre los hechos sociales, culturales y políticos más trascendentes y asume una postura frente a las acciones de injusticia, discriminación y violencia.

Por eso la pedagogía praxeológica piensa en la transformación del contexto como lo proponen Vygotsky y diversas teorías sociales (Beck; Giddens; Habermas) y educativas (Freire). Y tiene claro que para lograr dicha transformación, se requiere la participación social. Al tiempo, la práctica educativa y el contexto sociocultural podrán enriquecerse. En ese sentido, podemos considerar, con A. Saldívar que *“la realidad no es vista sólo como escenario, sino como el espacio de interacción donde de manera permanente se están construyendo nuevos conocimientos”* (2001 pág.24).

3.6. La experiencia vital y el deseo como defonantes

No puede existir pedagogía praxeológica si no se tienen en cuenta la cultura y las experiencias de los aprendices (tal vez, tampoco hay aprendizaje relevante de ningún tipo). Como escribe Henry A. Giroux: “*Si se encuentran sometidos a un lenguaje y a un cuadro de creencias y valores cuyo mensaje implícito los considera culturalmente analfabetos, los estudiantes aprenderán poco acerca del pensamiento crítico y mucho sobre lo que Paulo Freire ha llamado la cultura del silencio*” (1990 pág. 110). Por eso, la pedagogía praxeológica gira alrededor de las experiencias y prácticas de los sujetos, situadas obviamente en un contexto y con una clara responsabilidad social, pero partiendo siempre de la experiencia vital y del deseo y las necesidades concretas. ¿Cómo lograr esto?

Giroux dice que los aprendices deben aprender a entender las posibilidades transformadoras de la experiencia y la práctica. Para incrementar su valor, los maestros deben promover que el conocimiento en el aula sea *relevante y pertinente* para la vida de los estudiantes, permitiendo que la experiencia del estudiante haga parte del encuentro pedagógico. También importa que conviertan dicha experiencia en algo *problemático y crítico*, que lleve a investigar los supuestos ocultos de la misma. Y finalmente, han de lograr que el conocimiento y la experiencia sean autonomizantes y emancipadores. Esto es mucho más importante cuando se trata de grupos cuya cultura ocupa un lugar subordinado respecto a la cultura dominante. Giroux propone recuperar las experiencias de los estudiantes, de modo que logren comprender las circunstancias históricas en que ocurrieron y se legitimaron.

¿Cuál es el papel del maestro en un proceso praxeológico? Permitir que este proceso sea consciente, que el contenido sea significativo. Ayudar a los aprendices a generalizar a partir de asuntos concretos de su experiencia y/o práctica. Sacar a relucir las cuestiones de contra quién y contra qué se tienen que topar en el camino de la vida que se han trazado. Giroux y McLaren hablan de ocuparse de la experiencia del estudiante en tres sentidos, intentando integrar los aspectos anti-subjetivos del post-estructuralismo:

“Primero, la concepción post-estructuralista de la experiencia estudiantil permite analizar la subjetividad fuera de las exigencias de la psicología humanista. Desde esta perspectiva, experiencia y subjetividad no colisionan dentro de la noción humanista del ego integrado como la fuente de todas las acciones y comportamientos. Si se considera que la experiencia del estudiante está constituida

de y por diferencias, y enraizada en prácticas contradictorias discursivas y no discursivas, entonces las experiencias que los estudiantes traen a las aulas, así como las formas culturales a partir de las que se producen dichas experiencias, operan entre tensiones permanentes e inabordables. (...) Segundo, la pedagogía de la experiencia del estudiante potencia la crítica de las formas dominantes de conocimiento y de mediación cultural que colectivamente moldean las experiencias del estudiante. (...) [Hay que] ayudar a los estudiantes a analizar sus propias experiencias fuera de los marcos de referencia producidos en la «casa del señor», así como iluminar el proceso por el que son producidas, legitimadas o desconfirmadas. (...) [Tercero] El conocimiento, antes de que se haga crítico, ha de tener un significado para los estudiantes. El conocimiento escolar nunca habla por sí mismo, sino que es constantemente filtrado por las experiencias, el lenguaje coloquial crítico y los conocimientos mutuos que los estudiantes traen a las aulas.” (McLaren y Giroux 1997 págs. 61-62)

Los mismos autores insisten, en otro texto, en la importancia fundamental del lenguaje para un aprendizaje crítico porque mediante él se interpreta la experiencia: *“La lucha sobre cómo nombrar y transformar la experiencia es uno de los problemas más cruciales en la pedagogía crítica y en la lucha por el cambio social.”* (Giroux y McLaren 1998 pág. 150). Éste es el argumento: *“Krystyna Pomerowska escribe que predicar o señalar constituye el núcleo del poder creativo del lenguaje, y que al predicar o señalar “creamos la realidad”(…). La naturaleza del lenguaje que usamos determina cómo podemos construir el sentido de nuestras experiencias, y el tipo de acción social que elegimos para comprometernos es el resultado de la interpretación de nuestras experiencias.”* (pág.151)

Además, creemos que otro elemento es esencial, más allá de los significados y la reflexión racional: la constitución y expresión del deseo, así como su relación con la cultura popular y la dominante. Los mismos autores afirman que *“la producción y regulación del deseo es tan importante como la elaboración de significado”* (Giroux y McLaren 1998 pág.197). Sin embargo, como lo dice Martínez Rodríguez, los deseos y necesidades han sido a menudo relegados en las propuestas pedagógicas; cuando realmente son fundamentales: *“Los educadores radicales han mostrado preferencia por las cuestiones de la ideología y la conciencia y han ignorado la cuestión de los deseos y de las necesidades. La cuestión de la génesis histórica y la transformación de los deseos y de las necesidades que se constituyen en mi mente es la base más importante para una teoría de la praxis educativa radical”* (Martínez Rodríguez 1993 pág.101). La pedagogía praxeológica no

puede dejar de tener en cuenta esta dimensión del deseo y las necesidades de los sujetos y de las comunidades.

4. A modo de conclusión y de planteamientos para continuar la reflexión

Hemos planteado que la pedagogía praxeológica va unida a una praxis liberadora y al conocimiento reflexivo y crítico en y sobre la experiencia práctica de los sujetos. No queremos decir que consista en una simple aplicación de estos dos referentes, sino que se trata de tres modos complementarios de aproximarse a un enfoque teórico, ético y de acción, que definimos como praxeológico, crítico, transformador o emancipador⁷⁹. Forzosamente existirán diferencias según se trate del campo de la intervención social, de los movimientos sociales, de la ciencia social crítica o de la educación, pero pensamos que, teniendo diversos puntos de partida y acciones particulares y concretas, sí existe un hilo conductor común, y que, además, la teoría de la acción⁸⁰ se enriquece si consideramos en cada campo los aportes de los demás. En este enfoque, la educación no asume una posición subalterna (“enseñar lo que otros descubren o defienden”), pues el mismo proceso de acción (*praxis*) y de conocimiento (*teoría*) incluye un componente cultural o educativo. La educación, desde esta perspectiva praxeológica, no se puede considerar al margen de la sociedad en la que interviene. La pedagogía praxeológica se acerca así a la pedagogía social, entendida esta como disciplina que tiene, entre otros objetivos, la tarea de *“la formación y capacitación de los profesionales en la educación social con el propósito de que dichos conocimientos reenvíen a la práctica y contribuyan a mejorarla, en un proceso netamente praxeológico, autorreflexivo, que al mismo tiempo mejora las capacidades y conocimientos de dichos profesionales”* (Juliao 2007 pág.79).

79. Lo que no quiere decir, obviamente, que quienes lo compartan tengan exactamente la misma ideología o la misma postura en cada asunto concreto.

80. Nos parece que una buena expresión de esta cuestión está cuando Bourdieu propone el ejemplo del “juego”, en el que los jugadores, una vez que han interiorizado sus reglas, actúan conforme a ellas sin reflexionar sobre las mismas ni cuestionarlas. De algún modo, se ponen al servicio del propio juego. Dicha interiorización y automatismo de las reglas de juego, que son aquellas que determinan la capacidad de acción de los jugadores, corresponden a ese “cuerpo socializado”, con el *habitus* generado en los diversos campos sociales. El propósito final de la sociología de Pierre Bourdieu, válido desde nuestro punto de vista para toda teoría de la acción, sería la deducción de las reglas del juego partiendo de las acciones observables en los jugadores. El sociólogo tendría primero que determinar que detrás de ciertas acciones se esconde algún tipo de juego; tendría que establecer quiénes están jugando y cómo es cada uno de ellos; cuál es el espacio en el que se desarrolla ese posible juego (campo) y, una vez establecidas todas estas cosas, deducir de las acciones qué tipo de juego es el que están practicando. El juego es el conjunto de todo: acciones posibles, reglas, jugadores, beneficios que obtienen, estrategias para conseguirlos, medios para mejorarlo, terreno, etc.

EJERCICIO PRÁCTICO 2: Concretando el concepto de pedagogía praxeológica

<p>1. Señale tres implicaciones del concepto de pedagogía que atraviesa este capítulo para el quehacer docente.</p>	
<p>2. ¿Cómo asumir la “reflexión sobre la práctica” en el quehacer docente cotidiano? Plantea un ejemplo.</p>	
<p>3. Analice si en la institución en la que usted trabaja o conoce se favorece una pedagogía desde y para procesos educativos críticos y transformadores: ¿cuál de los seis factores de esta pedagogía (3.1 a 3.6) le parece más favorecido y por qué, y cuál menos favorecido y por qué?</p>	

Capítulo 3

La pedagogía praxeológica: Hacia una plena realización del potencial humano

“No hay mayor peso para un ser humano que un gran potencial”
(Ch.Monroe).

“Siempre me ha parecido que a un ser humano sólo le puede salvar otro ser humano”
(H.Konsalik).

*“Los seres humanos hacen su propia historia,
aunque bajo circunstancias influidas por el pasado”*
(K.Marx).

Introducción

Una institución educativa debe darse una visión global de la pedagogía que sintetice sus objetivos y guíe sus acciones educativas. Esta visión ha de ser bastante englobante para servir de marco conceptual y tener en cuenta múltiples circunstancias, adecuadamente flexible para respetar una diversidad conceptual de puntos de vista sobre el quehacer educativo, suficientemente precisa para permitir una sinergia de acciones educativas coherentes y complementarias, muy universal para integrar nuevos valores sociales y nuevas perspectivas sobre los cambios educativos, comprometida con la realidad, la transformación y mejora de las condiciones de vida de los individuos y comunidades, y altamente movilizadora para impulsar al cuerpo docente y los estudiantes, así como a los demás actores del proceso educativo a querer caminar juntos en su desarrollo profesional y a trabajar unidos para mejorar la calidad del sistema educativo.

Es evidente que tal visión de la pedagogía cae en lo ideal, incluso en la utopía. Sin embargo, creemos que una visión de lo ideal en pedagogía puede ser adecuada y atrayente si ella integra un cierto número de valores universales como, por ejemplo, aquellos que contribuyen a la realización de la persona y a la construcción de un mundo mejor. La pedagogía praxeológica no es un método pedagógico (este sería el que habitualmente hemos llamado *praxeología pedagógica*). Ella es más bien una visión, un ideal a conseguir y un marco integrador de la formación a ofrecer a los estudiantes y demás actores del proceso educativo. Dispersa en muchos cursos, la formación de un profesional puede parecer fragmentada. Las diferencias entre la teoría y la práctica, las divergencias de perspectivas ideológicas, los debates y oposiciones entre protagonistas de diferentes enfoques pedagógicos pueden sembrar la confusión y ser percibidos como fuentes de incoherencia. La pedagogía praxeológica quiere ser un marco conceptual integrador, que se adhiere a valores humanistas fundamentales, pero que invita tanto a los formadores como a los aprendices, a un proceso reflexivo y crítico sobre su propia práctica, en el marco de una real flexibilidad curricular⁸¹. Ella busca coherencia y sinergia, pero no le teme al debate y a la controversia. Ella exige compromiso y cuestionamiento continuo. La pedagogía praxeológica quiere guiar la formación inicial y permanente del profesional de la docencia y servir de apoyo a las acciones educativas, pero no pretende simplificar el quehacer educativo ni hacerlo de fácil acceso. Será el esfuerzo sostenido de estudiantes y educadores, y el diálogo permanente de toda la comunidad académica, lo que permitirá a cada uno una apropiación de sus responsabilidades personales y sociales, y a la comunidad educativa evolucionar hacia una pedagogía verdaderamente praxeológica.

En este capítulo, presentamos las grandes líneas de la pedagogía praxeológica. En una primera sección, describiremos brevemente sus bases conceptuales y las principales influencias. Luego intentaremos definir la pedagogía praxeológica y diferenciarla de algunas otras corrientes similares en educación. En la tercera parte, presentaremos las características particulares de la pedagogía praxeológica como modelo educativo. Y, por último, intentaremos plantear los posibles campos de prácticas y modos de acción propios de la pedagogía praxeológica.

81. Somos conscientes de que en todas las teorías modernas de currículo el concepto de flexibilidad curricular aparece como algo *sine qua non*, es decir, inherente al currículo mismo, hasta tal punto que pareciera un pleonasma hablar de “currículo flexible”. Es un concepto elástico y polisémico usado para referirse a múltiples condiciones y características del currículo relacionadas con aspectos también diversos y variados. En todo caso, proponer pedagogías más activas –como lo intenta la pedagogía praxeológica– que permitan al estudiante mayor responsabilidad y autonomía y, a la vez, favorezcan el desarrollo de la competencia investigativa y le permitan mayor protagonismo en su formación y mayor posibilidad de tomar decisiones, es otra forma de propiciar flexibilidad curricular.

1. Bases conceptuales y fuentes de influencia

Desde 1992 comenzamos a trabajar el concepto de “praxeología pedagógica”, como un procedimiento para hacer reflexivas, pertinentes y aplicables las prácticas sociales y profesionales de estudiantes y docentes, pero ya vislumbrábamos que, además de una metodología, nos encontrábamos también ante un modelo pedagógico en construcción. Como fruto de ciertas reflexiones comenzamos a construir esta noción, calificándola como “proyecto en construcción”, o “concepto integrador que propone una visión coherente de la educación” o “proyecto portador de sentido”.

En primer lugar, la búsqueda de consenso sobre la pedagogía praxeológica no tiene como objeto limitar la libertad de cátedra universitaria, ni proponer una uniformidad de enfoque, ni ahogar el pensamiento crítico. Todo lo contrario, la pedagogía praxeológica se presenta a la comunidad académica como un proyecto en devenir, llamado a transformarse y a enriquecerse en la medida en que se va integrando y aplicando en las actividades de formación inicial y en los trabajos de investigación y proyección social de los docentes. La pedagogía praxeológica constituye así un camino suficientemente definido para asegurar una dirección común a los cursos y otras actividades de formación, pero suficientemente abierto para acoger los desarrollos futuros, los cuestionamientos y aportes que contribuirán precisamente a hacer progresar el modelo y su conceptualización.

En segundo lugar, la pedagogía praxeológica ofrece un cierto marco teórico para la formación de profesionales de la educación, reagrupa ciertas concepciones de la escuela y la educación y ciertas teorías del aprendizaje y la enseñanza, y busca de algún modo, una visión coherente de la educación. Y esto es muy importante si estamos de acuerdo con Goodlad (1991), quien después de haber efectuado una amplia encuesta en los Estados Unidos, deplora la falta de marco teórico en la mayoría de los programas de formación de maestros. Recordemos que la tarea de formar integralmente profesionales de la Educación, supone que la reflexión pedagógica, en tanto tiene como objeto la persona humana y su entorno cotidiano, está incluida y latente en los mismos procesos educativos. La pedagogía praxeológica, será el fundamento que los unifique y dinamice, pues la educación no es un fenómeno social entre otros sino que es el fenómeno social más relevante, ya que existir, ser persona, es ante todo educarse, o como lo dice Savater, “*la principal asignatura que se enseñan los hombres unos a otros es en qué consiste ser hombre*” (1997 pág.33). Dicho claramente: el enseñar a otros y aprender de otros es más importante para la constitución de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que se transmiten o se perpetúan, porque del intercambio intersubjetivo con los otros aprendemos significados y del intercambio intrasubjetivo aprendemos a valorar y a darle sentido ético a la vida.

En tercer lugar, hay que subrayar la dimensión ético - política de la pedagogía praxeológica y verla como un proyecto portador de sentido, es decir, un proyecto pedagógico pertinente para la misión educativa de una institución. Así, la pedagogía praxeológica opta por un enfoque pedagógico resueltamente comprometido en el proceso de construcción de una sociedad pacífica y justa que permita a todos el logro de mejores condiciones de vida, basada sobre la realización de cada ser humano, la creación de relaciones interpersonales de respeto mutuo y cooperación, así como sobre la generación de procesos autogestionarios, el respeto a los derechos de las personas y comunidades, la protección del medio ambiente y la solidaridad local y global. Incluso si la pedagogía praxeológica se caracteriza como un “proyecto en construcción” y busca la coherencia teórica y conceptual, ella no es neutra. Ella preconiza valores y creencias particulares, y un cierto conocimiento crítico que conduce al desarrollo de una toma de conciencia humana y social, de corte planetario (Ferrer 1997).

En cuarto lugar, hay que reconocer que la pedagogía praxeológica se basa en numerosas fuentes. En realidad la vemos como una “construcción ecléctica” y una síntesis de corrientes pedagógicas. El hecho que muchas personas – una comunidad académica - hayan participado, durante varios años, en esta síntesis, expresa o explícita que sus fuentes sean múltiples y variadas. En retrospectiva, en ella encontramos las principales escuelas de pensamiento que inspiran diferentes modelos de intervenciones educativas (como, por ejemplo, la selección que realizan Joyce, Weil y Calhoun (2004)). No obstante, hay que reconocerlo, es primordial la influencia subyacente de la corriente humanista y de aquellos enfoques pedagógicos que valorizan la participación activa del aprendiz en el proceso educativo: el movimiento de la Escuela Nueva (Freinet, Montessori, Dewey, etc.), el enfoque fenomenológico (Rogers, Schütz), los enfoques praxeológicos (sobre todo de corte francófono: Altet, Barbier, Bourdieu, Perrenoud), el movimiento de Educación Popular latinoamericano y la IAP (Fals Borda, Torres) y, sobre todo, la pedagogía crítica de Freire, aunada a las ideas de muchos representantes de la teoría crítica en general (Habermas, McLaren).

Incluso si todas estas influencias no tienen el mismo peso, podremos reconocer las fuentes de cada una de las características singulares de la pedagogía praxeológica, sus conceptos y constructos teóricos de origen diverso. Nosotros no vemos ahí contradicción en tanto que todos ellos reconocen la unicidad del ser humano, su autonomía y participación activa en el proceso educativo que tiene como objeto favorecer el desarrollo de su potencial humano, y el valor de la educación para la construcción de una mejor sociedad. El elemento constructivista del paradigma cognitivista está muy presente pues entendemos que el conocimiento es una construcción procesual, lo que hace claro que el aprendizaje sea

invariablemente una reconstrucción y una constitución subjetiva. Es decir, aprender es, para la pedagogía praxeológica, la construcción del sujeto en todas sus dimensiones.

Encontramos otros elementos propios de una pedagogía cognitiva, como la importancia de una pedagogía centrada en lo concreto y lo experiencial (Brown, Collins y Duguid 1989), el tratamiento activo de la información, la metacognición y el pensamiento reflexivo (Schön 1992, 1998). Las características singulares de la pedagogía praxeológica que vamos a presentar tienen varios elementos en común con diferentes enfoques sobre la enseñanza personalizada, individualizada o diferenciada. Los escritos sobre la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad (véase Lenoir y Sauvé 1998) están presentes en la pedagogía praxeológica como lo están los trabajos de Deci y Ryan (1985), que tratan sobre las condiciones de la motivación intrínseca y de la autodeterminación en el comportamiento humano. Encontramos incluso algunas influencias asociadas a la corriente behaviorista que revelan la importancia del dominio del aprendizaje y del papel formativo de la evaluación de los aprendizajes escolares.

¿Cómo integrar perspectivas conceptuales tan diversas sin contradecirse o caer en un eclecticismo a ultranza? Corriendo el riesgo de simplificar mucho, podemos resumir como sigue los fundamentos de la pedagogía praxeológica, a partir del modelo educativo institucional:



En la base, encontramos una pedagogía de inspiración humanista, fundada en la fenomenología⁸². Este enfoque define la unicidad de cada persona, precisando ciertas condiciones relativas a la realización de sí mismo como persona (Rogers 1979) y sobre todo, a la actualización, desde su

82. Concebimos la educación integral de personas y comunidades como “el proyecto esencial de la pedagogía”, en el marco de una epistemología derivada de la fenomenología de Husserl y Schütz que articula el conocimiento científico con el mundo de la vida.

experiencia práctica, del potencial humano de cada uno (Maslow 1998); de ahí el calificativo de praxeológica. La premisa central es que en condiciones de aprendizaje óptimas, aquellas que genera, entre otras, la reflexión sobre la propia acción práctica, los seres humanos tenderán a realizarse plenamente y aceptarán responsabilizarse de su propio desarrollo. Es el componente base de nuestro modelo educativo que hemos llamado “desarrollo humano” o proceso de realización personal.

A esta visión autonomizante la pedagogía praxeológica integra elementos de responsabilidad social, como la concientización (Freire 1997) y el compromiso que despierta a la persona y la invita a querer participar de un proyecto de sociedad fundado sobre la paz, la justicia y la solidaridad, contribuyendo a la construcción de comunidades autogestionarias. Corresponde al proceso de responsabilidad social que, en nuestro modelo educativo, tiene un carácter de innovación social, de investigación aplicada y comprometida con la comunidad.

En fin, para favorecer la implementación de esta pedagogía praxeológica, se propone que se desarrolle un proceso dialéctico entre la teoría y la *praxis*, es decir, un enfoque que relacione acciones y ambientes educativos que pueden ser en apariencia contradictorios, alrededor del desarrollo de las competencias para la acción en el proceso cognitivo que supone el quehacer educativo. Este enfoque dialéctico integra la dimensión liberadora y autonomizante de la pedagogía humanista y la pedagogía crítica a la dimensión socializante más tradicional de la educación.

2. Definición de la pedagogía praxeológica

En el desarrollo de este proceso investigativo se ha ido construyendo la siguiente definición de *pedagogía praxeológica*: se trata de un proceso interactivo de socialización/autonomización, a partir de un trabajo reflexivo sobre las prácticas (que llamamos “praxeología pedagógica”: ver - juzgar - actuar - devolver creativo)⁸³, que se adapta a las características individuales de cada aprendiz y a los contextos socio-culturales, y que busca actualizar el potencial de cada uno en sus dimensiones intrapersonal, interpersonal

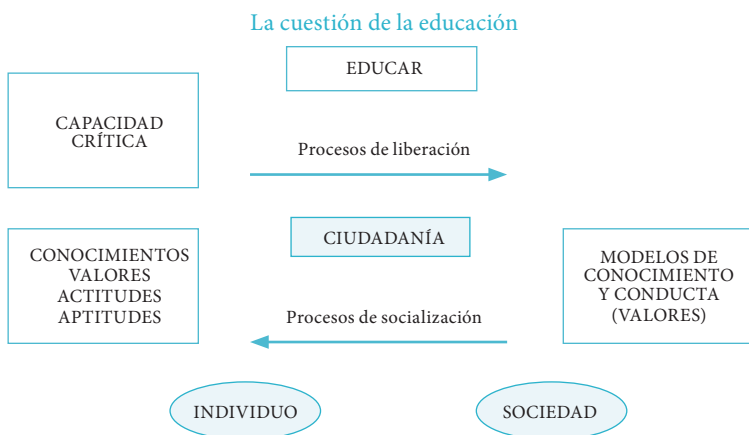
83. Hemos asumido la definición de Yves St-Arnaud y Alexandre L’hotellier, investigadores canadienses, que refinaron la teoría de Schön y la llamaron *praxeologie*, en tanto que pretende transformar la investigación asociando el saber (logos) y la acción (praxis). Ellos la definen así: “La praxeología es un proceso investigativo construido, de autonomización y de concientización del actuar (en todos los niveles de interacción social) en su historia, en sus prácticas cotidianas, en sus procesos de cambio y en sus consecuencias” (1992 pág. 95), es decir, una lógica uniforme y constante de la acción y del aprendizaje humanos. La praxeología proporciona instrumentos prácticos para determinar si la acción que se realiza es eficaz y cuáles serían las otras acciones de mejora a emprender. Creemos que la acción, más que ser simplemente la aplicación de un conocimiento, puede ser la fuente misma de este conocimiento.

y social, al tiempo que contribuye al desarrollo autogestionario de las comunidades en las que ellos interactúan. Esta pedagogía comprende varios elementos interdependientes y complementarios que, reunidos, constituyen una concepción de vida y una filosofía educativa.

Para captar bien el sentido de la pedagogía praxeológica, hay que comprender su enfoque dialéctico y distinguir su perspectiva de aquellas que adoptan otros enfoques pedagógicos que también parten de la unicidad de la persona. La pedagogía praxeológica supone una acción dialéctica que aúna fuerzas frecuentemente percibidas como contrarias, pues el pensamiento humano tiende a favorecer las dicotomías (calor/frío; negro/blanco; noche/día; vida/muerte; pasado/futuro). En educación, frecuentemente nos posicionamos con referencia a una ideología de izquierda o de derecha, como humanistas o behavioristas, como adeptos de la enseñanza individualizada o de la enseñanza en grupo, como partidarios de un enfoque global o de un enfoque analítico, etc. Muchas son las dicotomías en educación, y la evolución de nuestras prácticas educativas está marcada por posiciones teóricas y metodológicas que van y vienen de un extremo al otro.

Frecuentemente, intentamos vender un nuevo enfoque educativo caricaturizando el enfoque opuesto; disminuyendo su valor y sus aspectos positivos, se vuelve fácil de eliminar. Ahora bien, un enfoque dialéctico pretende más bien unir las fuerzas en oposición, ver su complementariedad, en vez de forzar a elegir entre un enfoque u otro. En realidad, los contrarios no existen porque la realidad última aúna los contrarios. En la conclusión de este capítulo, volveremos sobre el aspecto dialéctico de la pedagogía praxeológica, una vez hayamos explicado sus diferentes elementos constitutivos. Aquí sólo vamos a ilustrar la relación dialéctica que supone el proceso de socialización-autonomización que está a su base.

Un análisis de las ideologías educativas que guían los diferentes sistemas escolares revelaría, sin duda, una gran variedad de posiciones más o menos conscientes y definibles. Corriendo el riesgo de simplificar, nosotros podemos decir que ciertas ideologías se reagrupan cerca del polo que se podría llamar socializante mientras que otras se encuentran alrededor de un polo autonomizante o liberador (Landry y Robichaud 1985). El siguiente gráfico sintetiza este planteamiento:



Las ideologías socializantes son las más comunes y reflejan los objetivos que pretenden la mayoría de los sistemas escolares occidentales tradicionales. El término socialización adquiere muchos sentidos en sociología, antropología y psicología. Aquí le damos el sentido original que tiene en la sociología de la educación desde Durkheim. Según esta perspectiva, *“el sujeto social es conformado por las estructuras sociales en la medida en que éstas son primeras o anteriores al individuo”* (Assogba 1999 pág.26). De ahí se desprende que la educación es una *“presión ejercida sobre el niño para conformarlo a imagen de su medio social”* (pág. 28). Los padres y maestros pasan a ser *“los representantes y los intermediarios de la sociedad global”* (ibid). La socialización, en esta perspectiva determinista, comporta *“dos categorías de actores sociales: la generación de los adultos y la generación de los jóvenes, es decir, aquella que no está aún madura para la vida social (...)”*. *La educación o la socialización consiste en que la primera generación ejerce una acción sobre la segunda”* (pág. 30). Para Durkheim, la educación es la *“socialización metódica de la joven generación”* (Durkheim 1975, pág.51). Según Assogba (1999 pág.24), esta sociología tiende a definir la socialización como *“el proceso por el cual la persona humana, ser individual y ser social, procede al aprendizaje de los objetos, valores, modos de actuar, de pensar y de sentir propios de sus grupos de pertenencia y de la sociedad más amplia”*.

En suma, socializándose, el individuo interioriza los elementos socioculturales fundamentales de su medio. Aún hoy, el sistema escolar es frecuentemente descrito como aquel cuyo rol es la transmisión del capital cultural de la sociedad. Se tiende a favorecer la transmisión de los valores, conocimientos, creencias y costumbres grupales, sobre todo aquellas del grupo que detenta el poder en la sociedad, lo que contribuye a reproducir o incrementar las desigualdades e injusticias entre los grupos poderosos y

los grupos minoritarios marginales (Bourdieu y Passeron 1985). El objeto último de esta ideología escolar es socializar al individuo en los valores sociales dominantes, para incluirlo y llevarlo a que contribuya con la sociedad o el Estado.

Por otra parte, las críticas a esta ideología socializante le oponen otra ideología que llamamos autonomizante y que pone el acento sobre el desarrollo del pensamiento crítico y de la autonomía individual (corresponde al llamado *empowerment*⁸⁴). Ella pretende el desarrollo de una conciencia crítica (Freire 1970; ver Ferrer y Allard 2002) incluso la apropiación, por los individuos y grupos oprimidos, de sus destinos individuales y colectivos. “*La concientización es un compromiso histórico. Es también conciencia histórica: es inserción crítica en la historia, implica que los hombres asumen la tarea de sujetos que hacen y rehacen el mundo. Exige que los hombres crean su existencia con el material que la vida les ofrece*” (Freire 1997 pág. 26). Es una ideología liberadora y concientizante. Más que buscar la reproducción de los valores dominantes de la sociedad, pretende concientizar los individuos y grupos, e incluso transformar la sociedad. Estrictamente hablando, la autonomización corresponde también a una forma de socialización pero, esta vez, en el sentido que dan a este término las teorías interaccionistas (Assogba 1999), que confieren una intencionalidad al actor social y sostienen que “*los actores sociales, por sus acciones individuales, participan en la definición y la transformación de la sociedad*” (pág. 32).

En vez de confundir estos sentidos divergentes del término socialización, nosotros preferimos conservar los términos *socialización* y *autonomización* para hacer valer las oposiciones, incluso las dicotomías que encontramos en las teorías y prácticas educativas. Ya lo dijimos: la dicotomía puede ser caricatural en sus efectos, incluso si expresa verdades. Es al considerar el extremo de cada polo de una dicotomía cuando constatamos la importancia de unir las dimensiones contrarias en una realidad más auténtica y completa. Un enfoque socializante, llevado al extremo, deviene totalitario mientras que el anarquismo podría ser el resultado de un enfoque autonomizante extremista. En el campo de los valores, no obstante, el pensamiento dialéctico no es necesariamente neutro; puede acentuar, como polo positivo de su continuum, una u otra de las dimensiones contrarias unificadas o puede darse valores complementarios equivalentes. Muy frecuentemente, una ideología educativa privilegia una dimensión en reacción a otra. Por ejemplo, los humanistas (Maslow 1998; Rogers 1979) y la pedagogía crítica (Freire

84. El concepto de fortalecimiento, en su significado inglés de “acrecentar en poder” (*to empower*: favorecer la adquisición de poder, rendir en grado de), conduce a la idea del poder como dimensión favorable, algo que fortalece en lugar de someter; implica la posibilidad y la oportunidad de poder hacer más que la de ser dominados.

1970, 1997) valorizan la autonomización en oposición a la fuerza dominante de la socialización como proceso de condicionamiento y de transmisión de valores dominantes.

Es en oposición a esa fuerza, a veces alienante, que el rol liberador de la autonomización puede concebirse como fuerza positiva. Pero la autonomización puede también ser descrita como una fuerza constructiva a partir de sus valores inherentes. Como lo mencionamos en la descripción de sus influencias, la pedagogía praxeológica se inspira en el movimiento humanista que fue descrito, en el campo psicológico, como “tercera fuerza” en razón de su oposición al behaviorismo y al psicoanálisis; ella posee entonces un lado revolucionario, pues se opone a la pedagogía tradicional que acentúa la transmisión vertical de los conocimientos y valores, e incluso a la socialización determinista. Sin embargo, poniendo en relación dialéctica los dos extremos de ese continuum (la socialización determinista, de una parte, y la autonomía anarquista, de otra parte), la pedagogía praxeológica no polariza y percibe la educación como un proceso de socialización-autonomización. El individuo interioriza muchos elementos socio-culturales de su medio y valores sociales, pero ejerce un pensamiento crítico capaz de rechazar ciertos de ellos y transformar algunos contenidos culturales. Es un proceso que socializa a la persona autonomizándola y que la autonomiza socializándola. Incluso si valoriza el polo liberador, la pedagogía praxeológica reconoce la dimensión socializadora como faceta indispensable de la educación. La pedagogía praxeológica, favoreciendo la dialéctica socialización/autonomización, transforma el proceso de socialización; éste ya no será simplemente una transmisión cultural de contenidos, sino una socialización construida activamente en una relación educativa fundada en el diálogo y la reflexión.

Este enfoque dialéctico no es lo único que distingue la pedagogía praxeológica de otros enfoques educativos fundamentados en la unicidad de la persona. Enfoques como el de la enseñanza individualizada, personalizada o diferenciada tienen en común el reconocimiento de la unicidad de la persona y el objetivo de adaptar la enseñanza a las particularidades de la persona.

Estos últimos enfoques, no obstante, tienden a poner el acento en los medios para asegurar la individualización sin comprometer el objetivo de socialización subyacente. La pedagogía praxeológica tiene en común con esas otras pedagogías la naturaleza individualizante de la enseñanza. No obstante, ella añade elementos complementarios (por ejemplo la cooperación, la concientización y el compromiso, la participación y la autonomía) y acentúa ante todo la finalidad de la acción educativa (la actualización del potencial humano y el desarrollo de comunidades autogestionarias) más que los medios y dispositivos para la individualización.

La pedagogía praxeológica supone entonces un proceso dialéctico de socialización- autonomización que reconoce una multitud de dimensiones complementarias centradas sobre la actualización del potencial humano como finalidad educativa (ver los elementos descritos en la sección siguiente). Otro factor para definir la pedagogía praxeológica es su naturaleza interactiva. Favorecer la globalidad del desarrollo humano no es únicamente el rol del sistema educativo en tanto que agente de la primera generación que transmite saberes y valores a la segunda generación. Abierta al diálogo inter-generacional, la pedagogía praxeológica favorece, ciertamente, la socialización de los jóvenes por los adultos, pero también la socialización de los adultos por los jóvenes e incluso la socialización intra-generación. El proceso interactivo es entonces un diálogo entre seres humanos.

3. Elementos de la pedagogía praxeológica: aspectos complementarios

La pedagogía praxeológica reagrupa un número importante de elementos interdependientes y complementarios. En esta última parte de este texto, describiremos brevemente cada uno de dichos elementos que podrán ser trabajados y reconstruidos por la comunidad académica. El objetivo aquí es ilustrar la naturaleza multiforme de la pedagogía praxeológica, que actualiza enfoques cuya característica común es que contribuyen a la actualización del potencial humano de las personas y comunidades. Ellos nos parecen los más pertinentes y útiles para describir la pedagogía praxeológica como hoy la concebimos y ejercemos, si bien sabemos que una versión ulterior de esta pedagogía podría añadir nuevos elementos como también reducir su número para evitar ciertas redundancias. En notas de pie de página se referencian los autores que pueden ser consultados para profundizar cada uno de estos elementos.

3.1. Pedagogía de la unicidad y de la responsabilidad⁸⁵

Reconocer la unicidad de cada persona, es reconocer su derecho fundamental a una educación adaptada a sus necesidades, aptitudes y particularidades. Pero, en ese reconocimiento la responsabilidad es compartida. Si, de un lado, el sistema educativo se flexibiliza en la adaptación y aplicación de

85. A la base de este elemento se encuentra el Humanismo como corriente psicológica que abarca al ser humano en su totalidad, que incluye aspectos como la capacidad que éste tiene para su desarrollo personal, capacidad de cambio y para impulsar su propio potencial. La filosofía humanista genera una nueva concepción del hombre que defiende la libertad y la tendencia del ser humano a desarrollarse y promoverse, incluso más allá de los límites humanos, como lo plantea Teilhard de Chardín. Los autores que más nos aportaron en esto son Rogers y Frankl. Ver: Landry, R., Robichaud, O. (1985); Rogers, C. (1979, 1981).

las actividades educativas, del otro, el aprendiz es invitado a responsabilizarse del trabajo de actualizar su propio potencial. La enseñanza, entonces, ya no es más un proceso de transmisión (responsabilidad del maestro), sino un proceso de construcción que implica un diálogo entre un formador y un formando, en el que ambos se realizan y se actualizan.

El aprendiz ha de tener acceso a actividades educativas que lo impulsen, a la vez, a tomar conciencia de su unicidad y a reconocer su potencial de autonomía y responsabilidad. Cada aprendiz es invitado a tomar conciencia de su *autopoiesis*⁸⁶, ese poder de realizarse a partir de sus propios recursos que es lo propio de los seres vivos (Maturana 1990). Las actividades educativas son concebidas no sólo para promover el aprendizaje, sino también para favorecer la autodeterminación; por eso deben desarrollar en el aprendiz sentimientos de autonomía, de competencia y de pertenencia, que son los mediadores de la autodeterminación (Deci y Flaste, 1995; Deci y Ryan, 1985)⁸⁷, de modo que la persona progresivamente se vuelva capaz de asumir la tarea de desarrollar su potencial. Hemos comprobado que esto se logra más fácilmente cuando centramos la formación en un proceso reflexivo y de devolución creativa sobre la propia formación y las prácticas sociales, educativas y profesionales. Proponemos que el quehacer educativo conduzca al aprendiz a responder estas preguntas durante su proceso formativo: a) ¿Soy yo único?, b) ¿Cuáles son las características que me particularizan?, c) ¿Cómo responsabilizarme de la permanente actualización de mi unicidad?, d) ¿Cómo mi unicidad se une a mi alteridad?, e) ¿Cómo mi unicidad y mi alteridad se unen en la realización de un proyecto de vida y profesión?

Al sentido común de la palabra educar, del verbo latino *educare* (nutrir, instruir; sería el sentido de socializar), añadimos otra acepción que viene del verbo *educere* (conducir fuera de; en el sentido de autonomizar). El aprendiz es invitado a salir de su estado de alumno que debe ser nutrido e instruido, para “entrar en humanidad” (Jacquard 1991 pág.213) como sujeto que construye su devenir en solidaridad con los otros. Al terminar su escolaridad, podrá continuar viviendo su unicidad y esta se actualizará porque aprendió así a definirse y a darse un proyecto de vida y trabajo único.

86. La *autopoiesis* (del griego αυτο-, “sí mismo”, y ποιησις “creación” o “producción”), es un neologismo propuesto en 1971 por los biólogos chilenos Humberto Maturana y Francisco Varela para designar la organización de los sistemas vivos. Una descripción breve sería decir que la *autopoiesis* es la condición de existencia de los seres vivos en la continua producción de sí mismos.

87. Deci & Ryan (1985, 2000) exponen la Teoría de la Auto-Determinación TAD (*Self-Determination Theory*), la cual es una macroteoría de la motivación humana, referente al desarrollo y funcionamiento de la personalidad dentro de contextos sociales. La TAD se enfoca sobre el hecho de que el comportamiento humano es resultado de la propia voluntad o de la auto-determinación, es decir, que las personas endosan sus acciones al más alto nivel de reflexión y comprometen sus acciones con un total sentido de la opción.

3.2. Pedagogía de la alteridad, la acogida y la pertenencia⁸⁸

El individualismo y la competencia (Johnson y Johnson 1999) hacen parte de la educación, desde hace mucho tiempo. Ellos responden a características humanas bien conocidas en psicología social: la tendencia a la categorización social, a la creación de estereotipos y a la discriminación. El papel de una pedagogía de la alteridad, acogida y pertenencia es desarrollar una cultura del respeto a la diversidad y de valorización de las diferencias, así como favorecer la creación de un clima de aprendizaje que muestre la riqueza de la divergencia de puntos de vista y la alegría de aprender en un contexto de diálogo. La educación, desde la alteridad, tiene una necesaria dimensión social, ética y política; es altruismo y compromiso. Despojar a la educación de estas dimensiones es reducirla al más puro adoctrinamiento.

Lograrlo implica que el profesor acoja los saberes de los estudiantes, sus experiencias y puntos de vista; su posición frente a los saberes ayudará a producir un sentimiento de pertenencia particular. Así relacionamos las diversas posiciones frente al saber y su trasmisión, y las prácticas de acogida y pertenencia. En todo caso, en la pedagogía praxeológica, asumimos una interpretación del saber, en una perspectiva hermenéutica crítica, cuya finalidad es ayudar a aparecer las opiniones e ideologías, destruir “la falsa consciencia” que deforma nuestras interpretaciones y promover, mediante la reflexión crítica ayudada por la explicación científica, una comunicación más libre de prejuicios, más transparente, que nos conduzca a un consenso liberador. Es que la educación, para Freire, es una tarea permanente porque se funda sobre la perfectibilidad de los seres humanos, seres en devenir, seres que se saben inacabados. “*La educación concientizante no es un fixismo reaccionario, es un futurismo revolucionario*” (Freire 1997 pág.67).

Es decir que la persona que se percibe como única y autodeterminada buscará actualizar su potencial en el marco del sistema educativo si tiene el sentimiento de que su unicidad es respetada. Las características de alteridad, acogida y pertenencia de la pedagogía praxeológica invitan a los educadores a poner en práctica no solamente una relación con el saber sino también una relación entre seres humanos que sea propicia al desarrollo de un sentimiento de bienestar y de pertenencia. En el núcleo mismo de la acción educativa no está, por tanto, la relación profesoral-técnica de un experto en la enseñanza,

88. Si asumimos que educar es llevar a término la prohibición de reducir lo Otro a lo Mismo, lo múltiple a la totalidad, en palabras de Lévinas (1993), comprendemos que este segundo elemento de la pedagogía praxeológica, se enraza en una antropología de la alteridad que dice que la acogida del otro significa sentirse reconocido, valorado, aceptado y querido por lo que uno es y en todo lo que es. Los autores que nos inspiran en esto son M. Buber, P. Ricoeur, J. Lacroix, E. Lévinas, E. Mounier, entre otros. Ver al respecto: Michaud, C. 2002; Levinas, E. 1993; Bárcena, F. y Mèlich, J. C. 2000.

sino la relación ética que la define y constituye como tal acción educativa: el grupo-clase se convierte en una comunidad de aprendices y maestros, las prácticas sociales y profesionales permiten interactuar e intervenir con personas muy diferentes, y toda la institución educativa se transforma en un medio de vida estimulante, invitante y valorizante. El medio educativo adquiere las características de un lugar social⁸⁹ que cultiva el respeto de la vida, el respeto de la diversidad de los seres vivos y personas, la aceptación incondicional de las personas, la valorización de la interacción humana y del diálogo, y la pasión de aprender. La relación educativa se convierte ante todo en una relación de diálogo entre seres humanos.

3.3. Pedagogía de la participación y de la autonomía⁹⁰

Un sistema educativo no puede esperar desarrollar personas autónomas, responsables y comprometidas cultivando una pedagogía de la trasmisión y la pasividad. Para formar sujetos comprometidos en un proyecto de sociedad y responsables de la actualización de su potencial humano, la educación debe ella misma convertirse en un proceso que favorezca la responsabilidad y la autodeterminación. La pedagogía praxeológica favorece la participación activa de los aprendices en la gestión del aprendizaje, al promover la reflexión sobre la propia práctica socio-educativa y generar “comunidades de aprendizaje”. La gestión participativa invita a los aprendices a apropiarse los objetivos de aprendizaje, a participar en la elección de las actividades educativas, a realizar la reflexión de sus propias prácticas y a autoevaluar su aprendizaje. Ellos dejan de ser sólo alumnos y se convierten en agentes de su formación. Ellos aprenden la metacognición, es decir, la habilidad para analizar sus estrategias de aprendizaje; eso que llamamos “aprender a aprender”. Una pedagogía que favorece la toma de conciencia de su unicidad y de su alteridad, que crea un clima de aprendizaje respetuoso de las diferencias y que invita a los aprendices a participar en la gestión de su aprendizaje genera las bases del desarrollo de la autonomía y del pensamiento crítico.

Tal como nosotros lo hemos ya mencionado, la autodeterminación de la persona reposa sobre la satisfacción de sus necesidades de autonomía,

89. Asumimos aquí el planteamiento de Marc Augé de que el espacio se refiere sólo a una distancia; el lugar, en cambio, es algo propio, un espacio de vínculos y significados personales y comunitarios; un sitio que me identifica.

90. Obviamente detrás de esta característica de la pedagogía praxeológica están las ideas de P. Freire (1997) pero también la psicología cognitiva como estudio de los procesos mentales implicados en el conocimiento, y sobre todo su idea de la cognición como “trampolín para la acción”; así como la ciencia cognitiva en general. Por eso los autores que nos han inspirado en este aspecto son J. Piaget, J. Bruner, F. Varela y H. Gardner. Ver al respecto: Gravel y Vienneau 2002, Gardner, H. 1987, Bruner, J. 1966.

competencia y pertenencia. Varias investigaciones realizadas por Deci y Ryan (2000) demuestran que cuando las condiciones de vida y de aprendizaje favorecen la satisfacción de estas necesidades, la persona desarrolla la confianza, las habilidades, y la motivación propicias al desarrollo continuo de la autodeterminación. Pero como “nadie es el sujeto de la autonomía de nadie” (Freire 1997), se trata de una maduración progresiva de cada ser humano que él mismo transforma según su propio ritmo; pedagógicamente debe ser tenida en cuenta para centrar el proceso “sobre las experiencias que estimulan la decisión y la responsabilidad, es decir, sobre las experiencias respetuosas de la libertad” (pág. 118). Este proceso que ocurre en la vida y nunca termina, exige comprometerse en un trabajo de concientización. Pero, atención, autonomía no significa para nada la adopción de una perspectiva individualista. Dado que la pedagogía praxeológica es dialéctica, entiende el acto de conocimiento como un acto colectivo: el ser humano sólo existe como tal en sus relaciones con los otros: “el sujeto pensante no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos (...). Es el “nosotros pensamos” el que asegura el “yo pienso” y no al contrario” (pág. 84).

Aquí tenemos un reto: el uso de la metodología praxeológica puede llevarnos a un trabajo aparentemente individual, a olvidarnos del aporte del otro, a no tener en cuenta la mirada de los demás. Se hace necesaria la implementación de comunidades de aprendizaje, de comunidades de práctica reflexiva, como grupos que se encuentran en un mismo entorno, virtual o presencial, y que tienen un interés común de aprendizaje con diversos objetivos e intereses particulares. A través de ellas buscamos establecer procesos de aprendizaje a largo plazo que apunten a la innovación, el desarrollo de capacidades, el mejoramiento de la práctica y el fortalecimiento de los vínculos (sinergias) entre los participantes. (Torres, 2001).

3.4. Pedagogía de la concientización y del compromiso con el desarrollo⁹¹

Para la pedagogía praxeológica, la persona consciente de su unicidad descubre al mismo tiempo su alteridad; aprende que ella es también el producto de una herencia. Se da cuenta que posee características y aptitudes particulares y un potencial de autodeterminación que hacen de ella una persona capaz de encargarse de su propio destino. Así, mientras más analiza

91. La constante de esta característica de la pedagogía praxeológica es el problema de la correcta interpretación de la realidad. Para apoyar esta labor Freire plantea el método de la concientización que busca, mediatizada por la praxis educativa, existenciar las condiciones del mundo humano, las contradicciones que le imprimen su movimiento y que, al ser percibidas como tales, impiden la adaptación del hombre a una realidad que lo aplasta en sus potencialidades creadoras. La concientización implica mucho más que el mero hecho de “despertar” o tomar conciencia: es comprometerse. Ver al respecto: Ferrer y Allard 2002; Freire 1970, 1997.

lo que hace de ella un ser único y autónomo, más se da cuenta que es al mismo tiempo el producto de su herencia biológica, cultural y social; es a la vez ella sí misma y otro. Tomando conciencia de que está condicionada por su herencia biológica, su ambiente cultural y sus interacciones con los demás, ella enfrenta su alteridad. En otras palabras, toma conciencia de su condición de humanidad, como lo dice Albert Jacquard (1991).

Por eso, la pedagogía de la concientización y del compromiso con el desarrollo, inspirada en la pedagogía crítica (Freire 1970) y en la educación en perspectiva planetaria (Ferrer 1997), impulsa entonces a la persona no solamente a recibir la cultura que le es transmitida por el sistema educativo y las otras instituciones sociales, sino también a ejercer una mirada crítica sobre los conocimientos, las creencias y los valores vehiculados por ellas. Como lo dice Freire, se trata de aprender a “leer el mundo”. Esta pedagogía lleva a los aprendices a tomar conciencia de las relaciones que gobiernan la existencia humana y, en gran parte, determinan las condiciones de vida de la humanidad y de toda la biodiversidad (Ferrer y Allard 2002). Por medio de la reflexión crítica y del diálogo, aprenden a posicionarse en su identidad personal y colectiva.

Desde la pedagogía praxeológica consideramos que el proceso de concientización requiere una cuádruple relación dialéctica cuyos componentes están inseparablemente interrelacionados: el primero concierne a la que se establece entre el opresor y el oprimido y que sólo se supera por medio de la acción emancipadora. La segunda relación se da entre el sujeto aprendiz y los objetos de saber en tanto que útiles conceptuales para “leer” el mundo; esta requiere la mediación del proceso de concientización. La tercera relación implica al maestro y al sujeto aprendiz y reposa sobre la situación existencial como proceso mediador. La cuarta relación es la que se da entre el sujeto aprendiz y el mundo, que es mediatizada por el saber científico (la postura epistemológica).

Los aprendices son así invitados a descubrir la riqueza y creatividad de las diferentes culturas, incluida la propia, siempre ejerciendo una mirada crítica sobre los valores subyacentes y las condiciones de vida que generan⁹².

92. Inspirándonos principalmente en las reflexiones de Freire, de Shön, de Osorio (1999), de Magendzo, Donoso y Rodas (1997), presentamos algunos dispositivos pedagógicos que pueden favorecer la concientización crítica y el compromiso: a) Técnicas de discusión: intercambio de opiniones, debates en equipos y en plenaria, cuestionamientos; b) Técnicas de reflexión ética: clarificación de valores, resolución de dilemas; c) Actividades de investigación: proyectos colectivos, estudios de caso, entrevistas, análisis de contenido; d) Evocación de figuras o personajes como fuente de inspiración; e) Representaciones visuales que muestren las dos caras de una problemática o la pluralidad de miradas; f) Técnicas de creatividad: juegos de roles, poemas, canciones, obras de arte, mitos y alegorías, caricaturas, proverbios y citas de contextos culturales variados, de épocas históricas diversas y de varias disciplinas, para desencadenar la reflexión.

Las costumbres y relaciones con el ambiente humano se relacionan con las necesidades de la naturaleza y la biodiversidad. Los estudiantes, ciudadanos del mundo y futuros líderes de la sociedad en construcción, son llamados a comprometerse en la historia de la humanidad y en el desafío de mantener el equilibrio de su ecosistema. La pedagogía praxeológica le apuesta al desarrollo del pensamiento crítico y a la práctica de una cultura del diálogo, propone una acción que reflexiona críticamente y una reflexión crítica moldeada por la práctica y validada en ella, para sensibilizar a los aprendices sobre sus roles y responsabilidades sociales, y así, incitarlos a comprometerse en un proyecto de sociedad que pretende la creación de un mundo de paz, justicia y solidaridad.

3.5. Pedagogía del dominio y evaluación del aprendizaje⁹³

El concepto estadístico de curva normal ha permitido a los psicólogos y educadores comprender mejor la distribución estadística de las habilidades humanas; ha contribuido a la definición de la inteligencia y a la medición de las aptitudes. Pero el concepto, durante mucho tiempo, ha influido negativamente sobre las expectativas en materia de aprendizaje, llegando incluso a limitar la confianza en el potencial de aprendizaje humano (Bloom 1977). La importancia dada a la curva normal ha cultivado el mito de que sólo una pequeña parte de los alumnos es capaz de un verdadero dominio de los aprendizajes. Por el contrario, la pedagogía praxeológica plantea que muchos son capaces de un nivel elevado de aprendizaje cuando se consagran el tiempo necesario y las condiciones son adecuadas. En otras palabras, como lo afirma Bloom (1977), la curva normal refleja el aprendizaje de los alumnos solamente en dos condiciones: a) cuando el tiempo consagrado al aprendizaje y la enseñanza es uniforme para todos, y b) cuando no hay enseñanza.

Por el contrario, cuando las actividades de aprendizaje se adaptan a los estudiantes y la duración de las actividades está conforme a sus necesidades, gran número de ellos son capaces de lograr un rendimiento de nivel superior. La evaluación, en el contexto de esta pedagogía, tiene como objetivo principal no tanto la certificación de los aprendizajes, sino su mejora. El aprendiz participa de un proceso de autoevaluación que lo invita a aplicar los resultados de la evaluación en la continuación del proceso de aprendizaje. A las actividades de enseñanza se añaden, de ser necesario,

93. Bloom, con su grupo de investigación de la Universidad de Chicago, desarrolló una taxonomía jerárquica de capacidades cognitivas que eran consideradas necesarias para el aprendizaje y que resultaban útiles para medir y evaluar las capacidades del individuo. Su taxonomía fue diseñada para ayudar a los profesores a clasificar objetivos y metas educativas. Su teoría se basa en la idea de que no todos los objetivos educativos son igualmente deseables. Por ejemplo, la memorización de hechos, si bien puede ser importante, no es comparable a la capacidad de analizar o de evaluar contenidos. Ver al respecto: Landry y Richard 2002; Bloom 1977.

actividades correctivas o reguladoras y de refuerzo que van a apoyar al aprendiz en la mejora de su aprendizaje. La pedagogía praxeológica no puede entonces uniformar el tiempo y las actividades de aprendizaje. Ella busca, flexiblemente, aplicar la autonomía del aprendiz y los recursos colectivos del grupo-clase al servicio del incremento de las competencias en cada uno de los aprendices (Landry y Richard 2002). Como lo confirma la investigación (Bloom 1977), el nivel de dominio de los aprendizajes anteriores determina el nivel futuro de competencias en el aprendizaje escolar de un modo que no lo logran las aptitudes ni la motivación. El dominio del aprendizaje es en sí mismo movilizador de energía y de motivación, y su práctica disminuye el lugar preponderante acordado a la aptitud como determinante del aprendizaje.

En últimas, se trata de evitar la incoherencia entre el modelo educativo y las prácticas que lo concretan y los procesos evaluativos de las mismas, poniendo éstos al servicio del quehacer educativo. Y a ello contribuye el hecho de que los maestros reconocen cada vez más la importancia de responsabilizar al aprendiz de su propio aprendizaje, la implantación cada vez mayor de los enfoques colaborativos, la necesidad de procesos educativos adecuadamente flexibles, el lugar asignado al rol regulador de la evaluación formativa así como la evolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación; todas estas son condiciones que podrán permitir a los maestros ver con mayor confianza y aplicar este principio del dominio y evaluación del aprendizaje como parte fundamental de la pedagogía praxeológica.

3.6. Pedagogía de la cooperación⁹⁴

Además de favorecer la apropiación por parte del aprendiz de su desarrollo personal y su formación, la pedagogía praxeológica quiere mejorar la experiencia del aprendizaje mediante la colaboración y la ayuda mutua. Una cultura que valoriza los esfuerzos colectivos está llamada a cumplir los retos de un proyecto social que busca un mundo de paz, justicia y solidaridad; esto no lo puede lograr una educación centrada en el individualismo y la competencia. La pedagogía praxeológica alienta la solución de problemas en grupos y el desarrollo de las habilidades sociales propias del trabajo en equipo (Gamble 2002), convencida de que ser competente no es un valor incompatible con ser cooperador o solidario. Como lo demuestra Johnson y Johnson (1999), la aplicación de ciertas técnicas de aprendizaje cooperativo genera un mejor rendimiento al combinar el esfuerzo colectivo con la responsabilidad

94. Las ideas de Dewey, Freinet y Piaget nos sirvieron de base para la discusión sobre la pedagogía de la cooperación. Los orígenes de esta pedagogía cooperativa son paralelos a los de la "escuela nueva". ¿Por qué la cooperación ocupa un lugar accesorio, y hasta a veces perturbador, en la práctica educativa? El propósito es examinar la cooperación desde la explicación sociocultural del proceso de aprendizaje, mediante la caracterización de la cooperación como acción pedagógica, convencidos de que aprender y cooperar es educar dos veces. Ver al respecto: Suarez 2010.

individual. Este modelo educativo permite a grupos de aprendices vivir la experiencia de la colaboración y la interdependencia en la resolución de problemas complejos, así como vivir una real democracia participativa.

Las investigaciones sobre el sujeto educativo señalan la importancia de trabajar por el desarrollo de las habilidades sociales y disposiciones afectivas requeridas para la cooperación, antes de implementar los diferentes enfoques del aprendizaje cooperativo. Un criterio fundamental de la cooperación, según Dewey (1931), es el compartir, que no tiene que ver tanto con la división y la distribución de las tareas como con “*el intercambio de ideas, opiniones y puntos de vista*”. Durante sus intercambios, ocurrirá que los estudiantes no estén de acuerdo, pero es muy importante, según Dewey, que ellos puedan expresar sus divergencias. Vygotsky, por su parte, considera que la actividad en común es el aspecto central del desarrollo de las estructuras cognitivas; es ella la que le permite interiorizar los saberes. Así, en la perspectiva socio-constructivista, que se inspira en las teorías de Piaget y Vygotsky, el aprendiz es concebido como un actor que construye sus conocimientos en y por sus interacciones sociales. La cooperación es considerada una necesidad intrínseca a la construcción del conocimiento. Obviamente, hay que saber crear el equilibrio entre la cooperación y la responsabilidad personal.

La pedagogía praxeológica quiere desarrollar, al interior de la clase y de la institución escolar, una cultura de cooperación cuyo fundamento es la autonomía de los individuos; para ello utiliza flexiblemente los recursos de aprendizaje virtual, presencial y otras tecnologías adecuadas. Por eso entiende el trabajo como actividad organizada, cooperativa y responsable; como actividad útil al individuo y al grupo; como instrumento de aprendizaje individual y social, teórico y práctico. Pero también quiere ser cooperativa abriéndose a otros modelos y pedagogías, obteniendo lo mejor de cada uno de ellos, para generar una pedagogía praxeológica (práctica) y cooperativa, como lo planteó Freinet (1978). La educación para la democracia requiere que la escuela se convierta en una institución que sea un lugar de vida para el aprendiz, en la que éste sea un miembro de la sociedad, tenga conciencia de su pertenencia y a la que contribuya desde sus potencialidades.

3.7. Pedagogía integral y reflexiva⁹⁵

Según diversas investigaciones sobre el cerebro humano, el aprendizaje se incrementa con la experiencia concreta y un enfoque experiencial de la

95. Aquí se asumieron las ideas de Donald Schön (1992, 1998) sobre el práctico reflexivo que se va auto-construyendo en un aprender a aprender colectivo, interactivo, dinámico, interrelacionando, tejido en conjunto por el colectivo de actores inmersos en el proceso de aprendizaje. La reflexión, el diálogo se realiza sobre los problemas a enfrentar y sobre el proceso de acción/reflexión mismo, esto es sobre el saber, el saber hacer, el intuir y el poder.

enseñanza. Grandes pensadores como Dewey y Piaget lo afirman: es explorando a fondo lo concreto que lo abstracto se hace más comprensible. Desgraciadamente, incluso en la escuela primaria, las actividades de aprendizaje son, por lo general, librescas y separadas de la realidad. La educación puede aislarse de la sociedad (Landry 1985) o separarse de la comunidad y de su ecosistema.

La pedagogía praxeológica asume como postulado que el aprendizaje es más significativo para los aprendices cuando ellos pueden analizar situaciones concretas y reales de su vida diaria y son invitados a la reflexión y a la resolución de problemas de su cotidianidad (Pruneau y Lapointe 2002). Nosotros estamos convencidos que la idea de formar profesionales reflexivos es la de desarrollar la reflexión en la acción (Schön 1992, 1998). Se trata de lograr que los estudiantes sepan y sepan hacer. Es la cuestión de “*pensar en lo que se hace mientras se está haciendo*”. Reflexionar en la acción, sin interrumpirla, es reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo. La reflexión en la acción es una conversación reflexiva con los elementos y materiales de una situación, es un hacer lo que decimos y decir lo que hacemos. En nuestro quehacer educativo hemos aprendido que se forman profesionales reflexivos a partir de: a) organizar el proceso formativo en torno a una práctica; b) en un proceso de retroalimentación entre acción y reflexión (devolución creativa); c) una definición adecuada de los roles de los actores del proceso educativo; d) el diálogo entre los actores; y e) el arte de la tutoría, del proceso de acompañamiento, presencial y virtual, de los aprendices.

En la práctica, por ejemplo, la integración de materias alrededor de núcleos problémicos puede generar situaciones de aprendizaje significativos que estimulen el aprendizaje de cada una de las disciplinas de modo contextualizado y vital, sobre todo si se incluye en ello la práctica social o profesional que realizan los estudiantes. Por otra parte, esta concepción privilegia la capacidad de producir conocimientos y generar teorías, desde la práctica, entendida esta como una sumatoria de ideas, creencias y constructos. Los programas escolares normalmente ponen el acento sobre el saber (los conocimientos o el nivel inferior de la taxonomía cognitiva) mientras que la acentuación del saber-hacer tiende a realizarse en contextos que no reflejan situaciones reales o significativas para los alumnos. Asociando una pedagogía integradora y reflexiva a otras de sus características, como la pedagogía de la concientización, la pedagogía praxeológica permite el desarrollo de otras dimensiones del saber, como el saber-ser, el saber-devenir y el saber vivir juntos (ver también Delors 1996). A través del diálogo, la confrontación de ideas y la resolución de problemas, usando la metodología praxeológica, esta pedagogía desarrolla el sentido crítico y el espíritu de investigación que favorecen el conocimiento de sí mismo, la apertura a los otros y una mejor comprensión del mundo, en un proceso de “reflexión en la acción” pues según Schön, “*nuestra acción de pensar sirve para reorganizar lo que estamos haciendo mientras lo estamos haciendo*” (1992 pág. 37).

3.8. La pedagogía de la inclusión⁹⁶

La última característica de la pedagogía praxeológica cierra el proceso volviendo a la pedagogía de la unicidad. La pedagogía praxeológica reconoce no solo el carácter único de cada aprendiz, sino también el derecho de cada uno a ser “escolarizado” en un contexto educativo lo más incluyente posible, de modo que se pueda enseñar y aprender en la diversidad. Pensar la institución escolar como un lugar para todos no es una utopía, sino una construcción colectiva que implica tomar en cuenta a cada sujeto como un ser único con características propias que lo hacen participar en los diversos contextos de modo diferente.

La pedagogía de la inclusión hace parte de los movimientos de la integración escolar, que favorecen la integración óptima del aprendiz con dificultades de aprendizaje o de adaptación al interior del grupo; nosotros lo hemos convertido en un principio institucional: “*Educación para todos*”. Según esta filosofía inclusiva de la educación, cada aprendiz tiene el derecho de aprender y de actualizar su potencial, y cada uno debe poder beneficiarse de los recursos y ambientes de aprendizaje que son los más propicios para favorecer su desarrollo integral como persona (Vienneau 2002).

Incluso si las necesidades particulares del aprendiz pueden exigir medidas excepcionales, la filosofía de base es ante todo inclusiva (Arnaiz 2003). Para el conjunto de los aprendices, el contacto con la diversidad y la diferencia contribuye a una mejor comprensión de la complejidad de la condición humana y se convierte en una fuente de solidaridad entre las personas.

Promover una educación inclusiva supone la superación de un modelo educativo instructivo y de transmisión para pasar a un modelo de reflexión e investigación a partir de la práctica, de educación “en y para la diversidad”; exige un nuevo planteamiento de institución educativa enfocada a la calidad, no discriminatoria, participativa, que asuma la heterogeneidad como factor de enriquecimiento. En consecuencia, una educación inclusiva es una educación de calidad (Arnaiz, 2003), porque el desarrollo de la inclusión educativa exige un análisis constante de las prácticas educativas y de los procesos de cambio escolar. Ofrecer una educación de calidad, sin discriminación de ningún tipo, implica transitar hacia un enfoque praxeológico que tenga

96. La inclusión es un concepto teórico de la pedagogía que hace referencia al modo como la institución debe dar respuesta a la diversidad. Es un término que surge en los años 1990 y sustituye al de integración, hasta ese momento dominante en la práctica educativa. Su supuesto básico es que hay que modificar el sistema escolar para que responda a las necesidades de todos, en vez de que sean los alumnos quienes deban adaptarse al sistema, integrándose a él. La opción consciente y deliberada por la heterogeneidad constituye uno de los pilares centrales del enfoque inclusivo. Ver al respecto: Arnaiz 2003; Ortiz y Lobato 2003.

en cuenta la diversidad de identidades, necesidades y capacidades de las personas, y favorezca el pleno acceso, la terminación exitosa de los estudios y los logros de aprendizaje de todos, con especial atención a quienes se hallan en cualquier situación o riesgo de exclusión.

4. Campos de prácticas y modos de acción propios de la pedagogía praxeológica.

Al considerar los posibles campos de prácticas y modos de acción propios tocamos el objeto mismo de la pedagogía praxeológica; en ellos podemos actuar siguiendo las cuatro fases del método praxeológico: ver – juzgar – actuar – devolver creativo. Trataremos de llegar a ejemplos concretos a la manera de “paradigmas de la práctica” (Bodemann 1978).

4.1. Tres campos de práctica esenciales

Tratándose de la pedagogía praxeológica como la estamos construyendo, consideramos esenciales tres campos de práctica: a) la apropiación individual y colectiva del saber, el saber-hacer y el saber-ser, realizada mediante diversos dispositivos educativos; b) la mediación cultural y artística, o tecnológica, en medio de las comunidades con las que trabajamos; y c) la participación en la vida pública y la democracia activa. Los tres campos no se encuentran necesariamente separados, al contrario, en las diversas acciones que podemos realizar con las personas y comunidades, pueden mezclarse sinérgicamente, y complementarse unos a otros. ¿Qué implican estos tres campos para la pedagogía praxeológica?

4.1.1. La apropiación individual y colectiva del saber, el saber-hacer y el saber-ser⁹⁷.

Este campo de práctica, indispensable y consustancial a la vida en sociedad, adquiere formas variadas, que implican diversos modos de acción:

- a. El modo iniciático, propio de las sociedades primitivas o tradicionales, que encontramos en los ritos de paso al estado adulto, pero también en la actualidad, en las llamadas “tribus urbanas”.
- b. La socialización progresiva y racional propia de los sistemas escolares modernos; aquí el saber es transmitido o construido a partir de los aportes de diversas disciplinas y según diversas estrategias didácticas,

97. Al respecto se puede consultar toda la discusión referente a la formación por competencias en la educación superior. Se puede consultar, por ejemplo, Salas, W. *Formación por competencias en educación superior. Una aproximación conceptual a propósito del caso colombiano*. Documento consultado en febrero de 2011 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/1036Salas.PDF>

que van desde la memorización hasta formas de transposición didáctica bastante elaboradas.

c. La pedagogía praxeológica que tiende a considerar la globalidad del individuo, su singularidad, los saberes y competencias que ya posee (así sea en estado embrionario); la persona, al mismo tiempo sujeto (proceso de emancipación) y objeto de la educación (proceso de socialización), procede por ensayo y error, mediante reflexión e investigación sobre sus propias prácticas, por confrontación individual y colectiva de los saberes teóricos y los saberes de la práctica.

Estas tres formas de apropiación no están estrictamente diferenciadas ni separadas en la vida cotidiana, incluso si el sistema escolar privilegia la enseñanza disciplinaria o el ingreso a la vida laboral está marcado por procesos iniciáticos. En todo caso, la apropiación individual y colectiva de esas competencias que hemos llamado saber, saber-hacer y saber-ser es un proceso construido, con sus procedimientos y modos de acción validados y transferidos, así como contestados y cuestionados. Así, la apropiación generalmente se inscribe al interior de procesos más amplios como la democratización del saber, la preparación de élites, la emancipación de los individuos y colectividades, el desarrollo técnico y económico, entre otros, lo que nos confirma su carácter netamente político.

Para nosotros este campo hace parte de la misión universitaria e implica que continuemos reflexionando y construyendo estrategias didácticas adecuadas y pertinentes para una formación integral y un aprendizaje significativo, en un proceso permanente de rediseño y renovación curricular. Y en ello no podemos olvidar que la inteligencia práctica y praxeológica del quehacer educativo mueve saberes y competencias numerosas, complejas y entrelazadas. Podemos hablar de multidisciplinariedad o de eclecticismo porque tendremos que recurrir a un poco de todo: ciencias sociales, psicología, pedagogía, saberes disciplinares, economía, derecho, administración, contabilidad, artes, filosofía... así como de un buen sentido práctico, imaginación y compromiso.

Un ejemplo de ello, es que hace más de 30 años que el profesor Pierre Parlebas⁹⁸ de la Sorbona de París, creó los principios y conceptos fundamentales de la *praxeología motriz*, cubriendo la necesidad disciplinar

98. La dimensión científica y cultural de la obra de Parlebas en el ámbito de las prácticas físicas, de los juegos y de los deportes, es comparable al aporte de Darwin en el ámbito de la biología, Freud en el campo de la Psicología o de Marx en el terreno de la economía política. Su influencia en diversos grupos de investigadores españoles y de otros países (Francia, Italia, Latinoamérica...) originó que en cada uno de esos colectivos se tomaran iniciativas diferentes, pero complementarias en el estudio y aplicación de las distintas expresiones o ámbitos del deporte, los juegos o las prácticas motrices en general.

de mostrar modos de estudiar, investigar e interpretar las prácticas físicas desde una óptica original, a partir de los rasgos que las distinguen. La praxeología motriz centra su análisis en los aspectos propios del juego deportivo, o sea en la acción motriz desplegada por los individuos que actúan, abordándola desde el ángulo tradicional y preciso de la reflexión e investigación praxeológica. Examina también los recursos de la educación física, basándose en las prácticas motrices para alcanzar sus objetivos. Creemos que esas actividades que desatan una auténtica pasión entre los niños y suscitan los acontecimientos más seguidos a nivel mundial, es decir, los juegos y los deportes, son menospreciados paradójicamente por investigadores y educadores. Así se abre un campo importante para la investigación pedagógica y, sobre todo, para la reflexión sobre las didácticas adecuadas a la enseñanza de esta disciplina, que se presta mucho más que otras, para el análisis de las prácticas y de los saberes de la acción.

4.1.2. La mediación cultural y artística

Este campo de prácticas se legitima porque hemos constatado, en diversas acciones de proyección social universitaria, que la apropiación artística y cultural, tanto como el reconocimiento de las identidades culturales y expresiones artísticas emergentes, sobre todo entre los jóvenes, no significa necesariamente una relación directa e inmediata entre la población o el público, por una parte, y las culturas y obras artísticas de otra parte. La apropiación de las mismas no es algo evidente, como lo ha señalado Bourdieu (1969). Todo esto es también válido, *mutatis mutandis*, para el caso de la apropiación y aplicación de las tecnologías.

Las prácticas de mediación cultural son complejas; tratando de simplificar podemos señalar dos dobles articulaciones de la mediación cultural y artística (pero que, insistimos, también serían válidas para la apropiación de las tecnologías):

- a. La primera, favoreciendo la democratización de la cultura mediante acciones que faciliten el acceso (social, geográfico y económico) a la oferta de bienes y servicios culturales: casas y centros culturales, museos, grupos de teatro o danzas, entre otras. En este caso, la mediación cultural sería un instrumento de la animación socio-cultural, favoreciendo las expresiones culturales emergentes, pero el referente es la obra cultural o artística.
- b. La segunda, considerando la mediación cultural como parte de un proceso más amplio de democracia cultural, en el que el referente ya no es tanto la obra cultural cuanto la población, la comunidad, generalmente excluida, a la cual se da existencia, derecho de ciudadanía,

mediante la expresión pública de sus diversas expresiones culturales. Este es el caso de las sub-culturas urbanas.

Para ambas formas una cuestión se plantea desde la pedagogía praxeológica: ¿cuál es la concepción de cultura predominante? ¿La definición artística: la cultura como cuerpo de obras valiosas en un momento histórico determinado? ¿La definición antropológica: la cultura como estilo de vida? ¿La definición discursiva: la cultura como comportamiento declarativo sobre sí mismo, los otros y el mundo? No hay duda que la cultura y el arte pueden ser pensados y usados como mediación entre los mismos individuos, en lo que se ha llamado acción socio-cultural (Passeron 1991). Esta concepción praxeológica de la cultura y el arte supone que ellos reúnen e integran personas y colectividades, si bien también pueden dividir y oponer. Se trata entonces de repensar, al interior del proceso pedagógico praxeológico, el papel de la cultura en general y del arte y la función estética en particular, para comprender mejor este campo complejo de prácticas que es la mediación cultural y artística. Y ello porque la dimensión estética permite una nueva mirada sobre el mundo. Se plantean entonces unas preguntas para continuar la reflexión y mejorar las prácticas en este sentido:

- Si el arte es una mediación entre sí y el mundo, ¿qué significa hacer la mediación praxeológica de esta mediación, sea como democratización de la cultura o como democracia cultural?
- ¿Cada obra artística, sobre todo las contemporáneas, no produce una ruptura en el sujeto, una nueva apropiación de lo real y un conflicto frente a las representaciones culturales dominantes? Y si ese es el caso, ¿la verdadera mediación cultural no sería precisamente abrir estos espacios de confrontación?
- ¿Cómo pasar de la confrontación estética, más sensible, de los que crean a la confrontación política, más intelectual, de los que debaten y gobiernan?
- ¿Cuáles serían los modos de acción y procedimientos que generarían este debate estético que pueden volver sensibles (y estéticas) las opciones políticas?

Al interior de un proceso pedagógico de corte praxeológico podemos avanzar algunas pistas de trabajo en este campo: el debate de los derechos culturales y estéticos; la cuestión de la interculturalidad; la construcción del paisaje urbano y rural como cuestión estética, social, económica y política a la vez, que interroga el modo de desarrollo predominante en nuestras

sociedades; la promoción de la escritura que es a la vez obra y producción de sentido crítico; la transposición artística de las cuestiones sociales (bajo todas sus formas: cine, video, fotografía, teatro...); el aprendizaje de la retórica como arte de interpelar, argumentar, convencer, contradecir, pero también de escuchar y comprender.

4.1.3. *La participación en la vida pública y la democracia activa*

¿Qué es participar en la vida pública y ser activo en la democracia? Generalmente tiene que ver con lo que llamamos el comportamiento ciudadano o la construcción de ciudadanía, mucho más allá del simple ejercicio del derecho al voto o del ejercicio ciudadano restringido a la “clase política” a la cual supuestamente se le delegó el poder. Participar es asunto de todos los ciudadanos, incluidos aquellos que aún no tienen el derecho al voto. La vida pública para todos es la presencia de todos en el espacio público tal como lo definió Habermas: “*esfera de personas privadas reunidas en una esfera pública (haciendo) un uso público del razonamiento*” (1997 pág. 38), expresión compleja que plantea tres cuestiones esenciales a los propósitos de la pedagogía praxeológica:

- ¿Qué significa concretamente hacer uso público del razonamiento cuando uno no es un personaje público sino simplemente un individuo entre otros?
- ¿Dónde están, en nuestras sociedades actuales, esos espacios públicos que no podemos confundir con los lugares o servicios públicos?
- ¿Cómo construir, hacer, vivir, animar (en el sentido de dar vida) esos espacios públicos y cómo hacer entrar el conjunto de las personas privadas en un estatuto y comportamiento de ciudadanos?

La civilidad consiste en reconocer al otro como otro yo, con igual dignidad, implicando el respeto mutuo de las personas. La tolerancia de la alteridad y de la diferencia son elementos esenciales de la ciudadanía y la civilización, pero en su práctica tienen que ver esencialmente con el espacio privado y las relaciones interpersonales, así como con el derecho positivo (respetar y hacer respetar la ley que garantiza el bien común): son actos públicos que reenvían a un acto personal y privado. Por eso, desde esta óptica, podemos describir la ciudadanía según tres principios activos:

- Considerar que los problemas políticos son problemas de todo el mundo y que los problemas de cada uno pueden ser problemas políticos.

- Ocuparse de problemas que parece que no nos conciernen o que no tienen que ver con nuestras competencias: del urbanismo sin ser yo urbanista, de la justicia sin ser jurista o de la educación sin ser maestro.
- Participar en la construcción de la norma y de la ley, sabiendo cómo y dónde el ciudadano preocupado por los problemas de todos pone su voluntad al servicio de la creación del derecho: sindicatos, asociaciones de usuarios, juntas de acción comunal, localidades...

Es fácil entender que la práctica ciudadana no es cosa sencilla; requiere aprendizaje. Por eso una pedagogía praxeológica tiene que generar esos aprendizajes y competencias: apropiación de la palabra, escuchar, capacidad de análisis y reflexión, argumentación, conocimiento de hechos y procesos, respeto de las reglas de deliberación y toma de decisiones, entre otras. Ella debe, igualmente, permitirnos hallar respuestas a esos grandes interrogantes de la educación para la ciudadanía y del incremento de las actitudes incivilizadas. En otras palabras, como lo plantea Castoriadis, hacer de la autonomía un proyecto.

Más que plantear abandonar la perspectiva del poder como proyecto, Castoriadis habla de la capacidad de los individuos para liberarse de un poder omnisciente recobrando su capacidad para gobernar: *“Si (los ciudadanos) no son capaces de gobernar, lo que es toda la vida política pretende precisamente ayudarlos a desaprender, a convencerlos que hay expertos a quienes se deben confiar estos asuntos. Hay entonces una contra educación política. Así como las personas deberían habituarse a ejercer toda clase de responsabilidades y a tomar iniciativas, ellas se habitúan a seguir o a votar por las opciones que otros les presentan. Y como las personas están lejos de ser idiotas, el resultado, es que ellos cada vez creen menos, y se vuelven cínicos (...) Las instituciones actuales alejan, disuaden de participar”* (Castoriadis 1998 págs. 22-23). Hoy los progresos de la razón sirven a dos proyectos que se entremezclan e interactúan al tiempo que se oponen:

- El proyecto de autonomía como *“actividad de auto-institución explícita y lúcida”* (Castoriadis y Gérard 2000 pág. 69) que *“designa la apertura, el cuestionamiento de sí mismo ligado a la capacidad de la sociedad y los individuos para cuestionar las leyes, la institución y los significados de la sociedad”* (pág. 61)
- El proyecto capitalista *“demencial, de una expansión ilimitada (...) que desde hace mucho va dejando de concernir sólo a las fuerzas productivas y la economía para volverse un proyecto global”* (pág.

140) como proyecto ilimitado pero que no puede sobrevivir si no es alimentado por los comportamientos mismos que caracterizan el proyecto de autonomía.

¿Cómo emanciparse de esta doble tensión? Pasando, sugiere Castoriadis, de la heteronomía a la autonomía: *“La sociedad soporta la heteronomía racionalizando la representación de un origen extra social de la institución”*. Este origen extra social surge de un orden divino o natural. Se cultiva la representación de una sociedad sólidamente establecida y se fomenta su absorción por parte de cada actor: *“el problema (...) es al fin de cuentas que la sociedad se reconoce como fuente de su propia autoridad y que ella se auto-instituye explícitamente”* (Castoriadis y Gérard 2000 pág. 50). Ahora bien, detrás de esta idea está pasar de una heteronomía auto instituida a una autonomía que constata que toda sociedad, organización o institución es creada por la persona, tiene que ver con lo humano y puede ser cambiada por ellas. Se trata para los actores, de comprender que la sociedad les pertenece, que ella no funciona sino por su participación más o menos activa y que cada uno puede entonces trabajar para repropársela.

“En la autonomía, los humanos escogen plenamente las instituciones de las que ellos quieren dotarse para hacer funcionar su sociedad, ellos las controlan totalmente, y pueden cambiarlas en todo momento” (pág. 54). Cada uno de nosotros debe dejar de considerar la política como un dominio separado y especializado, y debe aprender a verla *“como un trabajo que concierne a todos los miembros de la colectividad concernida, presuponiendo la igualdad de todos y buscando volverla efectiva”* (Castoriadis 1996 pág. 123). Y para hacerlo hay que articular la praxis y la poiesis en un proceso en el cual, para cada individuo, el pensamiento y la acción se completan y se enriquecen mutuamente *“ya no más sólo interpretar el mundo, sino transformarlo”* permitiendo *“interrogarse sobre la ley y sus fundamentos y no quedarse fascinado por esta interrogación, sino instituirlos”* (Castoriadis y Gérard 2000 pág. 131). Es la tarea auténtica y profunda de la praxeología pedagógica.

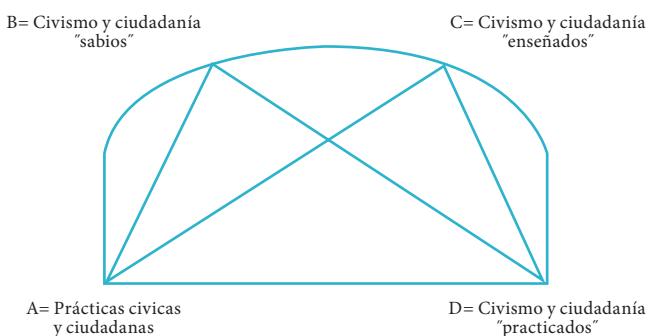
Este proyecto de una sociedad autónoma existe obviamente desde que se comenzó a hablar de democracia y *“la tradición del proyecto de autonomía se confunde con la tradición democrática”* (Castoriadis y Gérard 2000 pág.94). Obviamente, la democracia actual está muy lejos del proyecto de autonomía: ella debe ser extendida, profundizada, y Castoriadis habla de *“radicalización de la problemática democrática”* (Castoriadis y Gérard 2000 pág.92). Pero incluso si *“es cierto que ese proyecto político está muy lejos de ser realizado, no se trata de una pura visión del espíritu. Porque la democracia existente es una sociedad autónoma en potencia y, esto es decisivo, porque ella ya existe parcialmente en actos”* (Castoriadis y Gérard 2000 pág.109).

4.2. Modos de acción y procedimientos

Con los modos de acción y los procedimientos tocamos el corazón de la pedagogía praxeológica, en tanto que son actos encadenados según reglas, en una especie de racionalidad práctica⁹⁹ inscrita en un proceso construido y orientado según una finalidad concertada. Cuando estos modos de acción logran una racionalidad validada por la experiencia y formalizada en un discurso que asegura la transferibilidad, a la vez teórica y práctica, ellos se convierten en procedimientos, especie de dispositivos tecnológicos que adquieren el grado de modelos de acción o, incluso, de paradigmas de la práctica.

Estos modos de acción, y sus tácticas y estrategias, son múltiples en el terreno de la pedagogía praxeológica, tanto como en otros campos de la actividad humana. Podemos citar, a modo de ejemplo, las pedagogías activas de la escuela nueva, los métodos Freinet, el modelo scout, las universidades populares y... remontarnos hasta la dialéctica y la mayéutica socrática, formalizada por Platón en sus Diálogos. Cómo no se trata aquí de proceder a listar o clasificar diversos modos de acción, vamos, a partir de un ejemplo concreto, a plantear las posibilidades que se abren a la pedagogía praxeológica en la creación de diversos modos de acción pertinentes a su finalidad.

Por parecernos importante para el trabajo educativo que estamos realizando, el ejemplo se inscribe dentro de un proceso de educación para el civismo y la responsabilidad ciudadana. El siguiente esquema nos va a permitir, didácticamente, plantear todas las posibilidades praxeológicas:



99. La racionalidad práctica describe un uso de la razón que destaca la propiedad que ella tiene para orientar y dirigir la acción. Y en la medida en que esa orientación traduce el significado y sentido de lo que hacemos, se dice que es una razón práctica. Desde los inicios de la filosofía se reconoce este uso práctico de la razón. Es más, cuando definen al ser humano como animal racional, lo que nos dicen, a nuestro entender, es que existe una especie de circularidad entre pensar, ser y hacer, que define la especificidad de ser humano. Así, la desconexión entre ellas, provoca unas disfunciones, una falta de armonía, que le hacen ser menos humano. Y así, dejar de pensar, es dejar de ser; y dejar de hacer, es dejar de ser y de pensar. En este sentido, desde la pedagogía praxeológica proponemos entender la racionalidad práctica como la posibilidad que tiene un agente de poder "dar cuenta reflexiva" de las actividades que resultan determinantes para el sentido de lo humano, tanto individual como colectivo.

A partir del esquema, vemos la complejidad y multiplicidad de los posibles modos de aprendizaje del civismo y la ciudadanía:

- El aprendizaje más directo es el que va de A (prácticas cívicas y ciudadanas) hacia D (civismo y ciudadanía practicados), es decir, de la práctica a la práctica en una especie de “trasmisión por ósmosis”, en la proximidad: para llegar a ser buen ciudadano, se trata de observar cómo actúa un buen ciudadano, retomar sus discursos, gestos y posturas. Es lo que ocurre en la tradición del “compañerismo” que ocurre en la familia, grupos de amigos, (barras, pandillas), sindicatos, partidos políticos y asociaciones.
- El aprendizaje que va de B (civismo y ciudadanía sabios) hacia D (civismo y ciudadanía practicados) nos reenvía a procedimientos a la vez intelectuales y voluntaristas por los cuales un *habitus* cívico y ciudadano se crea incorporando progresivamente saberes teóricos que se convierten en disposiciones adquiridas. Se puede así, aprender de modo autodidacta, la ciudadanía y la democracia leyendo a Platón, Aristóteles, Montesquieu, Rousseau, Tocqueville, entre otros.
- Este aprendizaje de la teoría a la práctica, de lo racional a lo real, puede hacerse pasando al punto C (civismo y ciudadanía enseñados) mediante transposiciones didácticas del saber sabio al saber enseñado (de B a C). Es el caso de los cursos de instrucción cívica o de acciones educativas más activas como el aprendizaje de la democracia en la Ciudad de los Niños, organizando elecciones, replicando parlamentos que deliberan, etc.
- El saber enseñado puede nutrirse igualmente de prácticas reales de civismo y ciudadanía (punto A): llevar a los estudiantes a un consejo municipal o a una reunión pública donde se debaten las cuestiones de la ciudad.

En cualquiera de los casos la cuestión que se plantea es ¿cómo se pasa del saber cívico y ciudadano enseñado a la práctica real del civismo y la ciudadanía? ¿Cuáles son los procedimientos de apropiación más eficaces de este saber-hacer? El saber sabio del civismo y la ciudadanía no corresponde necesariamente a la realidad; él se nutre, ciertamente, de una reflexión crítica sobre prácticas reales de civismo y ciudadanía, incluso si podemos construir una democracia y una ciudadanía ideales o incluso utópicas. La República de Platón se nutre tanto de la república ateniense real como de una referencia al mundo de las ideas que modela la república ideal. Así,

podemos imaginar un procedimiento de aprendizaje que haría pasar al aprendiz por todos los puntos (A,B,C,D) como es el caso, por ejemplo, de la dialéctica praxeológica ascendente y descendente. Por el diálogo, la contradicción y la crítica podemos remontarnos de prácticas reales de civismo y ciudadanía, hasta la idea de ciudad ideal y luego, descender a la ciudad real para enseñar y construir comportamientos políticos fundados en la justicia, la paz y el amor.

Todas las combinaciones pueden entonces ser imaginadas y ejecutadas para educar en el civismo y la ciudadanía y contribuir a la construcción de la sociedad y el desarrollo de la democracia. La elección de los modos de acción más pertinentes viene determinada por la experiencia y la experimentación evaluadas en función de objetivos previamente definidos, en contexto marcados por lo que es a la vez posible y justo al interior de los procesos socio-políticos en curso.

A partir de este ejemplo, nos parece importante terminar con dos últimas observaciones:

a. El aprendizaje del civismo y la ciudadanía que pareciera corresponder al tercer campo de prácticas sugerido para la pedagogía praxeológica (la participación en la vida pública y la democracia activa) toca igualmente los otros dos: la apropiación individual y colectiva del saber, saber-hacer y saber-ser que, en este caso son esencialmente saberes prácticos; e igualmente, si bien en menor grado, la cuestión de la mediación cultural o tecnológica por confrontación de estilos de vida y visiones del mundo y de la sociedad.

b. Los campos de práctica de la pedagogía praxeológica no deben confundirse con sus campos de aplicación, que son mucho más amplios y pueden concernir todas las actividades humanas y todos los campos donde el individuo es o puede ser actor de cambio y transformación: la acción social y solidaria de responsabilidad social, la enseñanza y la investigación, el desarrollo local y regional, la economía solidaria, la política y la acción pública, el trabajo comunitario, los medios alternativos de comunicación social, la acción cultural y la creación artística, etc. En todos estos campos hay modos de acción que tienen que ver con la pedagogía praxeológica (así como habrá otros que no tienen que ver con ella), mientras buscan el desarrollo personal y comunitario, le otorguen al sujeto un papel activo y promuevan procesos reflexivos y críticos.

Conclusión

La pedagogía praxeológica cuenta, entonces, con un número suficiente de características educativas que recogen diversas orientaciones pedagógicas complementarias, creando una sinergia de efectos que contribuyen a la actualización del potencial humano y al desarrollo personal y colectivo. Esta sinergia es el resultado de una dinámica dialéctica que une dos fuerzas opuestas, pero complementarias: una que acentúa la transmisión del capital cultural humano; y otra que pretende la autonomización o la acción reflexiva y crítica, y que permite la apropiación de un proyecto de vida.

A los elementos socializantes del quehacer educativo tradicional como proceso de transmisión cultural, la pedagogía praxeológica añade, en oposición dialéctica, la acción educativa que libera, responsabiliza y hace autónomo al aprendiz. Éste, aprendiendo a integrar su cultura y a apreciar esa herencia que le es transmitida, y al mismo tiempo, captando la diversidad y aprendiendo a actuar inclusivamente, desarrolla también su autonomía, es decir, de una parte, la habilidad para mirar de modo crítico las ideas y valores de su sociedad y su cultura y de otra parte, a responsabilizarse de su propio destino.

A modo de conclusión, ampliamos con otros elementos que muestran la pertinencia de concebir la pedagogía praxeológica en esta perspectiva de la dialéctica socialización / autonomización. De modo esquemático se presentan en la siguiente Figura que refleja que, de una parte, la educación es un sub-sistema de la sociedad cuyo primer objetivo es la transmisión cultural (Rocher 2006). De otra parte, que sea cual sea la ideología educativa que se privilegia, el proceso de enseñanza y aprendizaje no puede generar un cortocircuito en la persona (Landry y Robichaud 1985).

Un individuo puede aprender en grupo, con el grupo o sin el grupo, pero siempre son los sujetos quienes viven e integran las experiencias de aprendizaje. Ésta, incluso si es ampliamente favorecida por los contactos con otros sujetos, siempre es una acción de representación y de interiorización de la experiencia, la cual es individual, personal e idiosincrática. En otras palabras, la realidad educativa siempre debe integrar la visión de la sociedad y la perspectiva del individuo. Si la enseñanza es una acción social, el aprendizaje es una acción personal. En la persona educada, estas dos perspectivas pasan a ser recíprocas.

Elementos de la dialéctica socialización- autonomización

Sociedad	Individuo
Enseñanza (acción social)	Aprendizaje (acción personal)
Socialización	Autonomización
Alteridad (los otros)	Unicidad (Yo)
Proyecto de sociedad	Proyecto de vida
Herencia biológica y cultural	Individualidad
Normas sociales	Libertad personal
Derechos	Responsabilidades
Cooperación	Individualismo

En tanto que acción social, de un sub-sistema de la sociedad, la enseñanza no escapa a las normas, valores, tradiciones, costumbres y conocimientos del grupo social que rige el sistema educativo. En el mundo occidental, el discurso de la escuela socializante es sobre todo de inspiración liberal y respeta las opciones individuales y la libertad de expresión, pero el objetivo subyacente parece ser promover la participación en las instituciones sociales y la reproducción de los valores sociales. Según ese discurso, para tener éxito, es necesario que el aprendiz encuentre el medio para hacer suyas las normas y valores que le permitirán jugar un papel social y contribuir con la sociedad, es decir, actuar como ciudadano. Al rol social promovido por este discurso socializador, la pedagogía praxeológica añade dialécticamente un discurso de autonomización: aquel de la actualización del potencial humano de las personas, del desarrollo del pensamiento crítico y de la afirmación personal. Ella invita a cada individuo a hallar su unicidad como persona y a asumir un proyecto de vida. La dialéctica proyecto de vida / proyecto de sociedad impulsa a cada uno a descubrir, a la vez, lo que él tiene de único como persona y lo que tiene de común con los demás. Su unicidad se enfrenta a su alteridad. El aprendiz descubre que si él tiene una individualidad, comparte también una herencia biológica y cultural con la humanidad y el resto del mundo vivo. ¿Cómo pueden coexistir las normas sociales con la libertad personal de los individuos? ¿La sociedad puede conferir derechos y omitir las responsabilidades? Son preguntas que el aprendiz tiene que plantearse al ser invitado a situar su proyecto de vida en el marco de un proyecto de sociedad.

La dialéctica socialización - autonomización crea así una nueva síntesis. La educación no es una “socialización metódica de la generación joven”, como lo planteó Durkheim, impuesta de arriba hacia abajo, de la sociedad hacia el individuo. Ella no es tampoco una búsqueda de la autonomía al margen de los marcos sociales como lo quería Rousseau para su Emilio. La nueva síntesis es una socialización autonomizante o una autonomización socializante. La búsqueda de la autonomía se hace en el marco de un compromiso social

mientras que los valores de la sociedad son transmitidos por intermedio de una conciencia crítica.

La dialéctica de la pedagogía praxeológica se resume entonces en un diálogo democrático¹⁰⁰. La reflexión crítica, el compartir experiencias personales, los debates de opiniones, la resolución de problemas y conflictos en grupos, la búsqueda de consenso, el respeto de las diferencias, la autogestión de la propia vida, el espíritu científico, la aceptación de la duda son múltiples facetas del diálogo democrático. Fundada sobre la conciencia crítica, la autonomización de las personas contribuye a liberarlas de ideologías alienantes para favorecer la construcción de una visión consciente, fundada sobre el respeto de los derechos individuales y colectivos. La persona autónoma participa en un proyecto colectivo de socialización, una socialización que ya no es transmitida sino construida. El desarrollo de una conciencia crítica contribuye también a la acción en sociedad tanto como a la acción sobre la sociedad. La finalidad última es una verdadera transformación de la sociedad, o la “construcción de la ciudad ideal”.

EJERCICIO PRÁCTICO 3: Los componentes de la pedagogía praxeológica

A partir de tu experiencia actual en el ejercicio de la docencia reflexiona sobre cómo estás implementando los componentes de la pedagogía praxeológica y/o sobre cómo podrías implementarlos mejor.

VER-JUZGAR: ¿Lo estoy haciendo? ¿Cómo?	ACTUAR-DEVOLVER CREATIVO: ¿Cómo podría hacerlo mejor?
1. PEDAGOGÍA DE LA UNICIDAD Y LA RESPONSABILIDAD: ¿Reconozco el derecho de cada uno a que su educación esté adaptada a sus necesidades, aptitudes y particularidades? ¿Cómo lo hago? ¿Mi proceso de enseñar es aún vertical o es un proceso de construcción dialógica en el que ambos nos construimos interactuando alrededor del conocimiento? ¿En qué se ve lo uno o lo otro?	

100. Las sociedades democráticas dan por supuesto el carácter democrático de la educación; pero ésa es una obviedad que hay que revisar. Es cierto que los partidos políticos incluyen en sus programas un capítulo referido a temas educativos, y que los gobiernos elegidos han de rendir cuentas a la sociedad sobre la educación que se considera socialmente deseable y sobre el funcionamiento de las instituciones educativas. Sin embargo, ese es solo un aspecto de la educación democrática, así sea fundamental porque es la base de los sistemas educativos democráticos, pero insuficiente a todas luces si el sentido de la democracia no impregna todos los escenarios y procesos que configuran el quehacer educativo. Desde esta perspectiva, las instituciones educativas que pretenden contribuir eficazmente a formar a la ciudadanía para el ejercicio de la democracia, han de dotarse de los instrumentos pedagógicos, canales de participación y sistemas organizativos requeridos para favorecer la práctica democrática y la adquisición de competencias y valores tales como la capacidad deliberativa y las habilidades para el diálogo.

2.	PEDAGOGÍA DE LA ALTERIDAD, ACOGIDA Y PERTENENCIA: ¿Desarrollo una cultura de respeto a la diversidad y valorización de las diferencias? ¿Genero un clima de aprendizaje que muestre la riqueza de la diversidad de puntos de vista y la alegría de aprender en contexto de diálogo?
3.	PEDAGOGÍA DE LA PARTICIPACIÓN Y LA AUTONOMÍA: ¿Favorezco la participación de los aprendices en la gestión del aprendizaje, promoviendo la reflexión sobre sus prácticas de aprendizaje? ¿Promuevo “comunidades de aprendizaje” o práctica reflexiva o semilleros de investigación?
4.	PEDAGOGÍA DE LA CONCIENTIZACIÓN Y DEL COMPROMISO CON EL DESARROLLO: ¿Facilito que cada uno descubra su alteridad como compromiso con el otro? ¿Promuevo una mirada crítica sobre los conocimientos, creencias y valores, en procesos de investigación aplicada o praxeológica?
5.	PEDAGOGÍA DEL DOMINIO Y AUTOEVALUACIÓN DEL APRENDIZAJE: ¿La forma como evalúo tiene como objetivo principal no tanto la certificación de los aprendizajes, sino su mejoramiento?
6.	PEDAGOGÍA DE LA COOPERACIÓN Y LA DEMOCRACIA: ¿Desarrollo, en clase y en la institución, una cultura de cooperación democrática fundada en la autonomía de los individuos? ¿Utilizo flexiblemente los recursos de aprendizaje virtual, presencial y otras tecnologías adecuadas promoviendo aprendizajes cooperativos?
7.	PEDAGOGÍA INTEGRAL Y REFLEXIVA: ¿Asumo que el aprendizaje es más significativo cuando los aprendices pueden analizar situaciones concretas y reales y los invito a la reflexión y resolución de problemas de su cotidianidad y de su comunidad? ¿Favorezco en mis cursos el desarrollo de otras dimensiones del saber, como el saber-ser, el saber-devenir y el saber vivir juntos?
8.	PEDAGOGÍA DE LA INCLUSIÓN: ¿Reconozco el derecho de cada uno a ser escolarizado en un contexto educativo lo más incluyente posible, de modo que se pueda enseñar y aprender en la diversidad de experiencias, contextos, creencias, opciones y saberes?

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Capítulo 4

La acción educativa, entre praxis y pöiesis¹⁰¹. Individualización, socialización y reflexividad.

“Cuando escucho... entiendo, cuando veo... comprendo. Cuando hago... aprendo”
(María Montessori)

“Estudiar no es un acto de consumir ideas, sino de crearlas y recrearlas”
(Paulo Freire)

Adoptamos, para comenzar, la siguiente regla metodológica: substituir un razonamiento basado en entidades (individuo y/o sociedad) por un razonamiento en términos de procesos (individuación - o individualización - y socialización). En efecto, recurrir a entidades cuasi-metafísicas para argumentar sobre fenómenos esencialmente históricos conduce a agravar las oposiciones (el individuo contra la sociedad o inversamente) hasta presentar dichos fenómenos como alternativas cuando, en realidad, son procesos complementarios aunque contradictorios y, en todo caso, contemporáneos, paralelos y en progreso conjunto. Además, tal endurecimiento facilita evidenciar esas alternativas: es fácil mostrar, contra las teorías contractualistas

101. Para este capítulo recurrimos al tránsito que comienza con la diferencia (no contraposición) planteada por Aristóteles entre *praxis* y *poiesis* (que podemos retraducir como acción y actividad) y que es retomada por pensadores contemporáneos como Karl Marx, Hanna Arendt o Cornelius Castoriadis. Distinción que nos permitirá, luego, pensar y comprender mejor las finalidades y funciones asociadas al quehacer educativo, así como diferenciarlas de las tareas y actividades concretas que el educador realiza con los sujetos de la educación. Al fin y al cabo, este es nuestro verdadero anhelo: poder pensar y debatir alrededor de la cuestión “¿qué tipo de profesional es el educador?” e intentar pensarlo y explicarlo desde lo que hacen y desde las visiones que ellos mismos tienen de las personas con las que trabajan.

(Rousseau, por ejemplo, pero también las teorías sobre el “contrato social” que fundamentan la ideología moderna, liberal e individualista), que no hay individuo sin sociedad (usando, por ejemplo, el famoso caso de los “niños salvajes”); y contra las teorías metafísicas (holistas) de la sociedad que, inspirándose, por ejemplo, en Durkheim o Marx, encontrarán el motor de la historia, sea en la “conciencia colectiva”, sea en las “fuerzas de producción”, que las críticas no faltan (de M. Weber a R. Boudon y A. Touraine) para recordar la importancia del actor social (representaciones, motivaciones y estrategias).

A la inversa, razonar en términos de proceso, por ejemplo a partir del modelo de N. Elias (2000), sobre todo si se considera el componente normativo de los dos procesos de la individualización (acceso a una mayor autonomía y responsabilidad) y de la socialización (desarrollo de la cooperación y de la solidaridad entre los individuos)¹⁰², permite identificar los tres niveles en los que se manifiesta el carácter ambivalente y paradójico de la acción educativa en una pedagogía praxeológica en tanto que ella es, a la vez, individualizadora y socializadora.

Se trata en primer lugar, a nivel analítico, de la causalidad presente en la acción educativa, que tiene que ver, a la vez, con la *praxis* y la *poïesis*¹⁰³. La *praxis* es el común denominador de la condición humana, y tan sólo desde ella el hombre puede establecer relación con la naturaleza mediante la *poïesis*. En tanto acción individualizadora (con su respectivo componente normativo), la acción educativa y pedagógica es del orden de la *praxis*. Los

102. Contra las interpretaciones que reducen su teoría de la socialización a una teoría de la colectivización y de la estatización, E. Balibar (1993 pág.89) recuerda que en Marx, hay “una línea de evolución progresiva de los modos de producción” que “clasifica todas las sociedades por referencia a un criterio intrínseco: la socialización, es decir, la capacidad para los individuos de controlar colectivamente sus propias condiciones de existencia”. Ver también, J. Robelin, *Marxisme et socialisation*, Méridiens-Klincksieck, 1989.

103. *Poïesis*: Aristóteles reserva este concepto para designar aquello que nos conduce a una obra (*ergon*), actividad material de producción o fabricación, en la que se da un control explícito sobre lo producido y que, por lo tanto, puede ser evaluada dentro de los límites que regulan su validez respecto a un modelo (una idea previa). La actividad cesa cuando la obra está terminada y su objetivo cumplido. Construir una casa o hacer un dibujo son ejemplos de una actividad exterior al agente que las produce y que cesa cuando el producto se consigue. De esta manera, la actividad (*poïesis*) deviene un medio para lograr un fin que sólo necesita de la pericia del “artesano” y de un material a transformar. *Praxis* por el contrario, remite a una actividad que no se acaba, que no se agota en la producción o fabricación de objetos y que, por decirlo de modo simple, no produce nada. Aristóteles dice en su *Metafísica* que la *praxis* es una acción que no tiene otro fin que ella misma, que perfecciona al agente y no tiende a la realización de una obra fuera de este agente: su fin último no es más que el ejercicio mismo de la acción. Por ello es una acción que tiene que ver con la vida pública, la relación con los otros, la política, la virtud y “la vida buena”. La *praxis* es una acción que requiere de otros humanos para poder existir ya que en ella aparece la identidad singular de cada persona, identidad que sólo puede mostrarse en las relaciones con los demás que responden a ese sujeto que aparece en su propia acción. Por todo ello, la distinción de Aristóteles acaba remitiéndonos a dos tipos de acciones que se materializan de forma diferente. Por una lado, la *praxis* como actividad que se funda y encuentra sus fines en ella misma y sobre el agente que la ejercita y que, como tal, nos acerca al dominio de la ética. Por otro, la *poïesis*, como actividad de producción de un objeto, como medio para un fin y que, en consecuencia, nos acerca al dominio de la técnica.

filósofos, en particular, han insistido en esto desde hace mucho (Platón que dice en el Menón que “*aprender es recordar*”, o San Agustín que en *De Magistro* concluye la inexistencia de la enseñanza propiamente dicha). La acción educativa o pedagógica no es una acción causal o transitiva entre el maestro y el aprendiz; no es el lugar de una transmisión propiamente dicha. Por eso existen, sin duda, las dificultades para establecer, más allá de las correlaciones estadísticas, relaciones de causalidad en el campo escolar, en materia de éxito y de fracaso por ejemplo. Parecería entonces, retomando la clásica distinción, que la acción educativa tiene que ver con la categoría de la *praxis* y no con la de la *poiesis*. Pero, por otra parte, tal asimilación no basta en la medida en que la *praxis* designa, en primer lugar, una acción de sí sobre sí mismo que es, ella misma, su propio fin, sin intervención exterior. Y ese no es el caso de la acción educativa que obliga, a pesar de todo, a distinguir la acción misma de su objetivo de una parte, y el productor y el producto, de otra parte¹⁰⁴. Tal es precisamente lo que la constituye como acción socializadora (con, aquí también, su componente normativo, que resulta de la intención de iniciar al aprendiz en las relaciones con los otros).

En definitiva, parece que la verdadera paradoja de esta acción – el enigma teórico, analítico, que ella representa – está precisamente en esa mezcla “imposible” – en el sentido en que Freud lo entiende cuando clasifica la enseñanza en la categoría de los “oficios imposibles” - de *praxis* y de *poiesis* que la define. Toda acción educativa o pedagógica exitosa implica una dimensión de auto-educación. No se puede educar, enseñar o formar a alguien contra su voluntad, cualquiera que sea, por otra parte, la modalidad según la cual ese consentimiento fue obtenido (discusión racional, seducción o manipulación). Sin embargo, la dimensión de la heteronomía permanece irreductible y una acción (auto) educativa, cualquiera que sea, no puede depender sólo de la *praxis*. Así, la autodidáctica en sentido estricto no es posible.

Además, en razón del componente normativo, que implica una “referencia a los valores” en el sentido de M. Weber – de las dos funciones que fundamentan esta ambivalencia, individualización y socialización, la acción educativa se convierte en el objeto de una pregunta, particularmente significativa para las sociedades modernas en tanto que ellas son dominadas por el anhelo de eficiencia. Así, F. Tinland (1997), muestra, de una parte, cómo la búsqueda de eficiencia, cambia de sentido según que se consideren las relaciones del hombre con el mundo o las relaciones del hombre con el hombre en el quehacer pedagógico y social, por ejemplo: “*Detrás de un mismo*

104. En *Les sciences de l'éducation* (PUF, 1976), G. Mialaret no deja de recordar que el término “educación” puede entenderse en tres sentidos: Designa, en primer lugar, una institución social, el sistema educativo; pero designa también, a la vez, el resultado de una acción, su “producto”, y la acción misma entendida como “proceso”.

anhelo de eficacia, la oposición de las actitudes, en principio, es completa: la una consiste en servirse de eso que cae bajo la influencia de los medios utilizables para conformar lo real a objetivos que le son exteriores, la otra, que consiste en considerarse, en el uso de los medios, como al servicio del otro...” (págs. 321-322). Pero él muestra, de otra parte, que hay “comunidad de origen” detrás de esta oposición y que tenemos que ver con los dos lados solidarios que resultan de una misma escisión: “*La objetivación del mundo tal como es descrita por una física que es, inicialmente, una mecánica, va a la par con su contraparte, que es, si se quiere, la subjetivación del hombre*” (pág.322)¹⁰⁵. Y esto porque, “*el problema fundamental está ligado, en último análisis, a la antinomia de la eficacia, que valoriza la estructura y la dinámica de nuestras sociedades contemporáneas, ordenadas alrededor de una racionalidad en la que el ajuste medios-resultados es esencial, y el respeto del otro, en sus potencialidades, sus diferencias, y su derecho a ser él mismo y a devenir lo que proyecta ser*” (pág.329).

Históricamente, es en el mundo del quehacer donde esta antinomia aparece, en tanto que es, a la vez, el lugar privilegiado de la aplicación técnica de los conocimientos científicos y el del reencuentro cooperativo con el otro. Pero es también en esta esfera de la actividad laboriosa - cuya forma dominante ha sido, en nuestras sociedades, el trabajo asalariado - que ella ha podido resolverse en la práctica, incluso si es verdadero, por otra parte, que los fenómenos de dominación, explotación y alienación que han marcado históricamente su desarrollo (Marx, entre otros, veía en el salario una forma moderna de esclavitud) han traducido la supremacía de la razón instrumental y estratégica sobre la razón comunicativa y sobre el orden de la cooperación y la interacción humanas. En la medida en que la educación, en las sociedades contemporáneas, está esencialmente orientada por la perspectiva de la inserción socio-profesional, entendida en un sentido amplio, la crisis actual del quehacer (laboral) está, de hecho, en el corazón de la actual reflexión sobre las finalidades de la educación. Y es claro, la crisis de la socialización laboral afecta hoy los mecanismos de la socialización escolar. Así encontramos, en el plano normativo, la cuestión de la articulación entre *praxis* y *poiesis* de la acción educativa en tanto que

105. La filosofía cartesiana es aquí ejemplar. Descartes funda filosóficamente la ciencia moderna rompiendo con todo enfoque “antropomórfico” o “animista” de la naturaleza reduciéndola a una combinación de materia y de movimiento, dando paso así al proyecto moderno de volver al hombre “maestro y poseedor de la naturaleza”. Pero él abre también, y del mismo golpe, el campo de las “filosofías de la subjetividad” poniendo la autonomía del yo, como sujeto pensante, que será luego el fundamento de los enfoques morales (Kant) jurídicos (derechos humanos) o políticos (el liberalismo) modernos. Separando, radicalmente, el sujeto (el hombre) y el objeto (el mundo), Descartes inaugura el reino de la razón moderna en tanto que ella es a la vez teórica (la ciencia y sus aplicaciones técnicas) y práctica (la moral, el derecho), razón instrumental (o estratégica) y razón normativa (o comunicativa). Él contribuye así a plantear la cuestión, que ocupará a gran número de filósofos posteriores (Hegel, entre otros) de la posible (y ¿necesaria?) rearticulación de esos dos componentes (lo racional y lo razonable).

ella busca, a la vez, la promoción de las individualidades y singularidades y la producción de un efecto de socialización eficaz.

En fin, esta cuestión normativa sólo adquiere todo su significado en el nivel político, aquel que sugiere Kant, por ejemplo, cuando, en sus *“Reflexiones sobre la educación”*, reformula la paradoja que, según él, está en el centro de uno de los problemas fundamentales de la educación: “¿Cómo cultivar la libertad desde la rigidez?”; nivel político que también sugiere cuando enuncia, al mismo tiempo, el principio de una posible respuesta a esta cuestión escribiendo: *“uno de los más grandes problemas de la educación es el de conciliar bajo una tensión legítima la sumisión con la facultad de servirse de su libertad”* (2009 pág. 10). Es la legitimidad o la legalidad de la tensión, que puede y debe ser reconocida por el educando, la que conduce su consentimiento en la medida en que, en la forma general de una tensión jurídica, él es llamado a reconocer una legislación de la que él es, potencialmente, el autor según la fórmula de Rousseau: *“La obediencia a la ley que uno se da es libertad”* (*El contrato social* Libro I, 1-8).

La tensión entre individualización y socialización parece entonces resolverse en un modelo jurídico de la acción educativa, que es acción heterónoma (*poiësis*) en la medida en que pone a actuar a un educador (productor) y un educando (producto), pero también acción autónoma (*praxis*) porque el educando es llamado a reconocerse en la figura del educador, pensándose como el autor (potencial) de la ley de la cual emana la autoridad a la que se somete.

Sin embargo, es precisamente en ese mismo momento en que ella parece disiparse, que la contradicción entre individualización y socialización alcanza su plenitud. En efecto, la paradoja educativa adquiere toda su importancia en el marco de una sociedad legalista, es decir, regida por un Estado de derecho en el que cada sujeto de la ley es también, potencialmente, su autor: una sociedad democrática (Habermas 1997). Pero, *“la educación consiste siempre en entrar en una cultura que precede al individuo y en un mundo ya existente y no creado por mí. Además, no hay proceso educativo sin la existencia de autoridades y sin tradiciones culturales. Pero, el individuo democrático se define en oposición a todo eso. Él surge en una negación de la dependencia, en una especie de autocreación de sí mismo, en una suficiencia (...). El rechazo a ese ser precedido hace que al individuo democrático le cueste admitir las autoridades. Porque siempre una autoridad pide una implicación personal del individuo para reconocerla”* (Coq 1995 pág.177). Tocqueville, L. Dumont y N. Elias han analizado suficientemente esta institución del individuo como valor cardinal de las sociedades modernas; por eso no es necesario insistir en ello.

Si, con la ayuda de Rousseau, la solución kantiana a la paradoja constitutiva de la educación puede ser pensada desde el modelo de la libertad de los antiguos (un individuo se realiza plenamente en su participación en la comunidad política que lo hace un ciudadano), entonces la reflexión de G. Coq nos orienta hacia la libertad de los modernos (un individuo no puede realizarse plenamente sino cuando se beneficia de las garantías ofrecidas por un Estado de derecho, que protegen su esfera privada de toda injerencia de la fuerza pública o social). Se puede comparar aquí esta perspectiva evocada por G. Coq con aquella de H. Arendt y preguntarse cuál es la más pertinente para pensar las condiciones del proceso educativo, con su doble componente individualizante y socializante, en el marco de una sociedad moderna, es decir, democrática: ¿Es el punto de vista arendtiano de una educación centrada en una función conservadora y centrada sobre el principio de autoridad, en la cual la función socializadora supera claramente a la función individualizante, al punto de ser confundida con un procedimiento de aculturación y de inculcación?¹⁰⁶ ¿Es el punto de vista moderno de una asunción del individuo que conduce a renunciar a todo lo comunitario? Siempre ocurre que estas dos concepciones de la educación divergen sobre una oposición más fundamental relativa a la representación de la misma acción política.

Así, P. Canivez, por ejemplo, opone, ilustrándolo sucesivamente con los planteamientos de H. Arendt y de E. Weil, una concepción “antigua” de una “moderna” de la acción política: *“De un lado, la acción política puede ser distinguida radicalmente de la gestión de los negocios. Hay, entonces, que definirla oponiéndola tanto a la técnica como a la administración. Así la acción no está subordinada a objetivos determinados: la prosperidad, el crecimiento de la productividad y del bienestar, la regulación de las relaciones sociales. (...) esta perspectiva conduce a ubicar la finalidad de la acción en la acción misma, a considerarla como un modo de existencia tanto del individuo como de la comunidad. De otro lado, se puede insistir sobre las relaciones estrechas entre la acción política y la gestión de los problemas económicos y sociales. En ese caso, la acción política busca la organización y la transformación de la sociedad conforme a ciertos valores”* (1990 págs.130-131).

En ese sentido la acción política, entendida como *praxis* (H. Arendt), retoma la perspectiva comunitarista (la libertad de los antiguos concebida como una participación en la vida de la ciudad a partir de una adhesión

106. Incluso si ese principio de autoridad vale sobre todo en el segundo tiempo de la educación, aquel de la educación pública, que tiene como vocación proteger el mundo humano de los niños, esos “recién venidos”, esos “bárbaros” que se despliegan en ondas sucesivas sobre ese mundo, porque él está ya presente en el primer tiempo de la educación familiar y se expresa, bajo la forma de la dependencia del niño, a través del anhelo de proteger el niño del mundo; e incluso si, también, esta función conservadora y protectora se justifica -paradójicamente- en el deseo de preservar lo que es nuevo y revolucionario en cada niño, en el rechazo de programar el futuro impide a las nuevas generaciones la posibilidad de innovar.

fuerte a valores comunes o compartidos); mientras que la perspectiva individualista liberal (la libertad de los modernos) es inseparable de una representación más técnica y menos normativa (la *poïesis*) de la acción política, en la medida en que es el Estado mismo, en tanto Estado de derecho, el que debe dar al individuo las garantías y las protecciones necesarias para su desarrollo, incluso contra las injerencias excesivas del mismo Estado, como fuerza pública.

Pero estos términos (“antiguos” y “modernos”) corren el riesgo de inducir una representación demasiado cronológica (dos fases sucesivas, holística e individualista, en palabras de L. Dumont, 1983) cuando la distinción tiene, sobre todo, un valor operatorio para el periodo contemporáneo, permitiendo identificar tendencias contradictorias, como un proceso en interacción¹⁰⁷. Se comprende así, por ejemplo, la dimensión totalmente moderna del debate actual entre comunitaristas y liberales que no opone a los partidarios de todo retorno a la antigüedad a aquellos de la modernización; sobre todo si se considera que la cuestión de la ciudadanía está en el centro de ese debate.

Esas dos referencias (libertad de los antiguos, libertad de los modernos) se relacionan dialécticamente y no oponen, de un lado, a los proponentes de una sobresocialización sin hacer caso del individuo y, del otro, a los defensores de un individuo desligado de toda tensión colectiva. Así, si la “libertad de los antiguos” presupone lo comunitario (objeto de identificación), es a pesar de todo en la perspectiva de una realización plena y total del individuo en su vocación de ser político. En cuanto a la “libertad de los modernos”, si ella se inscribe en una perspectiva individualista, es también en referencia a una colectividad organizada por cierta forma de solidaridad interindividual e intergeneracional. Por eso, las verdaderas cuestiones son las siguientes: ¿Cuál individuo? ¿Cuál solidaridad?, más allá de la oposición simplificadora entre individuo y sociedad. ¿Se trata del individuo aristotélico, llamado a coincidir con su naturaleza o su esencia (perfección) o del sujeto de derecho, el ciudadano de la tradición liberal que se caracteriza precisamente por un llamado a superar todas las tradiciones en el sentido de la universalidad? ¿Se trata de la solidaridad sistémica impuesta por los mecanismos del mercado o de una solidaridad construida alrededor de valores comunes (políticos, religiosos,...), o incluso de esa solidaridad deliberada, reflexiva, que está, por ejemplo, en el origen de los dispositivos de la protección social? Cualquiera que sea la respuesta dada a esas preguntas, resulta, en particular, que el problema de la educación, en su forma contemporánea, no puede reducirse a la alternativa individualización o socialización. Hay que llegar a la cuestión de su articulación.

107. L. Dumont reconoce de otra parte la persistencia de tendencias holísticas en las sociedades modernas e individualistas.

Como lo plantean Ulrich Beck y Elisabeth Beck-Gernsheim (1998 págs.14-18):

La individualización significa justo el principio opuesto: la biografía del ser humano se desliga de los modelos y de las seguridades tradicionales, de los controles ajenos y de las leyes morales generales y, de manera abierta y como tarea, es adjudicada a la acción y a la decisión de cada individuo. La proporción de posibilidades de vida por principio inaccesibles a las decisiones disminuye, y las partes de la biografía abiertas a la decisión y a la autoconstrucción aumentan. La biografía normal se convierte en una biografía elegida, con todas las obligaciones y las “heladas de la libertad” (Gisela von Wysocki) que este cambio conlleva. [...]

La individualización significa, por tanto, un fenómeno complejo, ambiguo y opalescente. Mejor dicho, la individualización significa una transformación de la sociedad, cuya multiplicidad de significados no puede ser arreglada ni en la realidad, ni con explicaciones de conceptos por más necesarias que sean. Por un lado, llegan la libertad y la decisión, por el otro, la obligación y la realización de las exigencias internalizadas del mercado. Por una parte, la autorresponsabilidad, por otra, la dependencia de condiciones que se sustraen absolutamente a la intervención individual. Y dichas condiciones son precisamente las que causan la singularización y unas dependencias completamente diferentes: la autoobligación a la estandarización de la propia existencia. Los individuos liberados se tornan individuos dependientes del mercado laboral y, por consiguiente, dependientes de la formación, de regulaciones socio-jurídicas y de prestaciones, de planificaciones del tráfico, de plazas y horarios de guarderías, de becas y de planes de jubilación.

En ese contexto, el sentido de la educación se diluye, porque el contenido de la socialización se vuelve problemático. Y es que las justificaciones de la educación (o dicho de otro modo, los contenidos que damos a la socialización) se orientan respecto a las pretensiones de validez, que Habermas ha intentado relacionar con las funciones del lenguaje (lo cual es un acierto). Beck ha hablado de la pérdida de sentido de la educación, en la sociedad global, frente a la preparación para el trabajo y la transmisión de la ciencia. Por un lado, entra en crisis la norma del empleo y, por otro lado, la ciencia actual ya no parece sólo parte de la solución, sino también parte del problema. Pero se podría señalar que la crisis no afecta sólo a esas dos fuentes de sentido tradicionales que son el trabajo y la ciencia, sino a todas las traducciones posibles del quehacer educativo socializador, como correspondería, por

otra parte, al final del proyecto ilustrado (Hernández 2006). Beck utiliza la metáfora de la “estación fantasma”, a la que ya no llegan trenes, aunque los viajeros mantienen las filas para adquirir billetes que despachan funcionarios que ignoran lo que ocurre. En ese sentido, se podría hablar de una “escuela zombi”, que permanece muerta-viva (Hernández 2004). Bajo estas condiciones de la individualización, sin embargo, la escuela corre básicamente el peligro de convertirse en un mundo aparente, de ser anacrónica, de introducir en sociedades que ya no existen o que sólo tienen significado para pequeñas subculturas. Esto explica las múltiples quejas de que la escuela hoy decaiga en una pura transmisión del saber.

Brater (1999) plantea como alternativa a todo esto unos presupuestos metódicos precisos:

a) La materia (los contenidos) tiene que dejar de ser un objetivo para convertirse en un pretexto del aprendizaje. Este principio pedagógico, señala Brater, permite desplazar el centro de gravedad de la formación y la educación más allá de la transmisión del saber o de la discutible socialización, hacia la formación de capacidades, o a favorecer las competencias del actuar autónomo a partir de sí mismo, y no a partir de orientaciones preparadas.

b) En segundo lugar, el aprendizaje tendría que pasar de ser una aceptación pasiva a una experimentación y descubrimiento autónomos. Para ello se requieren dos momentos: una reconstrucción metódica y organizada de la práctica escolar y la estructuración de las acciones para favorecer el encuentro con uno mismo y la formación de la capacidad para obrar de forma autónoma y autodeterminada, bajo las condiciones de la individualización.

c) El tercer criterio es que el aprendizaje no debiera darse en situaciones cognitivas concretas, sino en situaciones de acción lo más cercanas posibles a la vida y auténticas, como un momento evidente (natural) del obrar. En síntesis, la demanda central a la escuela del futuro debiera ser reintegrar la escuela a la vida, permitir el aprendizaje allí donde ocurre la vida.

Por otra parte, en el marco de una reflexión más amplia sobre el proceso de secularización (Habermas 2006), característico de las sociedades modernas, M. Gauchet es uno de quienes destacan la complejidad del proceso educativo, en particular cuando se inscribe en una institución típicamente moderna pero que sólo recientemente ha sido llevada a romper con sus características arcaicas (holísticas), a alinear su funcionamiento explícito

sobre su fundamento implícito: la institución escolar¹⁰⁸. Esos análisis ilustran de modo ejemplar la dialéctica de la modernidad como “proyecto inacabado” según la fórmula de J. Habermas (1981), en el sentido en que el proyecto de la modernidad se entiende más como un proyecto de emancipación que de racionalización (M. Weber).

Precisamente, Habermas (1988) aplica esta perspectiva dialéctica al concepto de publicidad. Este aparece, en primer lugar, en el “momento utópico” del pensamiento liberal, como el principio constitutivo de una esfera pública compuesta de individuos cultivados, que disponen de una facultad de razonar adquirida en la esfera privada, y que la hacen pública para someter a la crítica racional y argumentada el ejercicio del poder político del Estado. Esta esfera pública está constituida por los cafés y salones pero también por la prensa como lugar de discusión crítica. Mediadora entre la sociedad y el Estado, esta esfera, individualizante y socializante a la vez, da nacimiento a una “opinión pública” orientada hacia el interés general. En ese modelo, la esfera privada o familiar, si bien autónoma, permanece abierta al espacio público. Las tres esferas, privada, pública y política son distintas, si bien están articuladas. Pero, en un momento posterior, caracterizado por un doble movimiento de socialización del Estado y de estatización de la sociedad (aparición del Estado social), la esfera privada, replegándose sobre ella misma, pierde su función formadora en beneficio de otras instancias sociales sometidas al principio de publicidad que ya no es más constitutivo de un espacio público con vocación crítica sino de una esfera social refeudalizada con vocación esencialmente integradora y manipuladora (la publicidad en sentido contemporáneo)¹⁰⁹.

Habermas aplica esta lectura dialéctica a la institución familiar que actualmente está marcada, a la vez, por “*la difuminación de la esfera privada*”

108. Recordando los orígenes religiosos de la forma escolar (las pequeñas escuelas cristianas y los colegios de jesuitas en el siglo XVII), se subraya la naturaleza ética o moral, moralizadora, del proyecto ejecutado en el proceso de la escolarización europea.

109. Habría que confrontar este enfoque habermasiano de la esfera social intermediaria entre privado y público (político) a la lectura que propone H. Arendt (Cap.2. de La Condición Humana págs.37-97). Las condiciones que permiten entender hoy la política se contagian de ciertos elementos que resultan del orden social alrededor de conceptos surgidos con la modernidad en torno al paradigma de la productividad y que terminan por manifestarse en el funcionamiento de la esfera pública. Hoy, el sentido de la política, a la luz de este paradigma, no es el de la libertad sino el de la necesidad y, por ello, el quehacer político se ubica en el ámbito del consumo en una renovada práctica y lectura de lo económico. La premisa de la cual se parte históricamente es que los consumidores entran en la esfera del mercado buscando intereses privados y los ciudadanos, por el contrario, entran en la esfera de la política persiguiendo intereses comunes. Por tanto, ser ciudadanos y ser consumidores serían dos cosas distintas. Hannah Arendt rescata la experiencia de la democracia clásica griega para mostrarnos las diferencias que existían en su inicio entre las esferas del mercado y la política. Para ella estas dos actividades son radicalmente diferentes. La capacidad del hombre para organizarse políticamente está en franca oposición a la asociación de un hogar, familia o mercado. Los griegos comprendían que en la esfera del mercado el hombre se encontraba sometido; en cambio en la esfera de la política el hombre ejerce su libertad.

y la pérdida de un acceso seguro a la esfera pública”¹¹⁰. Pero el análisis vale, más globalmente, para el conjunto de la sociedad en sus relaciones con el Estado. La reflexión habermasiana saca así a la luz la dialéctica que se instaaura, después del momento utópico del pensamiento liberal, entre un Estado liberal que promueve al individuo como valor supremo y un Estado social al cual le llega la carga de garantizar, procediendo a su necesaria socialización, las condiciones mismas de esta promoción en la medida en que el mercado (y “su mano invisible”) no es ese mecanismo ideal o justo de asignación de recursos que había imaginado, inicialmente, el pensamiento liberal.

La moral de la solidaridad que está en la base de los dispositivos del Estado-providencia (justicia redistributiva, protección social, entre otros) ha permitido, históricamente, combinar la libertad de los modernos (respeto de los derechos individuales) y libertad de los antiguos (participación en la definición y la gestión del interés colectivo). Pero esta moral está hipotecada por la filosofía del progreso sobre la cual reposa (crecimiento económico, mantener el pleno empleo, persistencia del equilibrio demográfico, movilidad social) y que se ha mostrado frágil durante estas últimas décadas. El Estado social, sin embargo, sigue creciendo pero reforzando los mecanismos de dominación y alienación social mediante un dispositivo del cual habla J. Donzelot (1994 pág.177) evocando “la elisión de la responsabilidad”, es decir, el precio a pagar, del cual se ha tomado conciencia desde los años 1960.

Ese modelo republicano ha entrado en crisis en razón, parece, del proceso de modernización que afecta sus instituciones constitutivas que participan de eso que J. Habermas llama su “sobrecarga ética” (1998): primero la institución escolar, pero también las otras instituciones con las cuales la escuela cumple una función, a la vez fundadora y mediadora, es decir, las instituciones familiar, laboral y nacional. En ese proceso de modernización (o de desinstitucionalización) se asiste, retomando el vocabulario habermasiano (1987 pág. 90ss), a una disolución de la acción regulada por normas (que estaban dadas, precisamente, por dichas instituciones) en el doble registro de la acción estratégica y de la acción dramaturgica. En esta disolución, los procesos de la individualización y la socialización tienden a disociarse: el primero, bajo la influencia de un empuje del individualismo, incluso de narcisismo, que incita al desinterés por lo colectivo pero que genera también fenómenos de sufrimiento ligados a la dificultad de construir una identidad subjetiva sin soporte intersubjetivo¹¹¹; el segundo, evolucionando

110. En el mismo sentido, ver, por ejemplo, F. De Singly que, en *Sociologie de la famille contemporaine* (Nathan, 1997), evoca sucesivamente “la dependencia de la familia en referencia al Estado” (cap.1), “la autonomía de la familia contemporánea por referencia a la paternidad” (cap.2) y “la autonomización del individuo por referencia a la familia contemporánea” (cap.3).

111. Ver al respecto: A. Ehrenberg (1998), *La fatigue de etre soi-même*, París: Calmann-Levy; y G. Lipovetsky (1992), *Le crépuscule du devoir*, París: Gallimard.

en el sentido de la instrumentalización y de la responsabilización de la relación con el otro, pero generando también fenómenos de dependencia, de asistencia, de penalización (la evolución de la sociedad del *welfare* hacia una sociedad del *workfare*) y de victimización¹¹². Las experiencias juveniles contemporáneas, en razón del hecho de que se organizan precisamente alrededor de la escuela, es decir, alrededor de ese fenómeno central que es su propia desinstitucionalización, son ejemplos de esas evoluciones.

No es posible, sin embargo, descubrir, más allá de las dificultades actuales para articular socialización e individualización y más allá de los fenómenos de alienación que ellas engendran, tendencias vigentes que signifiquen la progresiva emergencia de otras modalidades, necesariamente más reflexivas, en la medida en que las instituciones tradicionales (escuela, familia, iglesia) no tienen más la fuerza legitimadora requerida para dispensar a los individuos de apropiarse, de modo consciente y deliberado, en la construcción de esta articulación¹¹³.

Es eso lo que parece sugerir, por ejemplo, P. Rayou¹¹⁴ cuando analiza la experiencia de los bachilleres, prolongando trabajos de F. Dubet pero también buscando superar la oposición de los dos registros, instrumentales y expresivos, en los cuales ella se despliega, para llegar a un componente propiamente político, incluso si el término debe ser tomado en un sentido menos restringido del que tiene hoy. Existe un proceso de socialización política vivido por los mismos estudiantes al margen de la institución oficial y que da así nacimiento a una “ciudad invisible” en la cual los actores buscan, en las condiciones difíciles de anonimato generadas por la masificación de la enseñanza secundaria, conciliar la doble exigencia del respeto del individuo y de la ejecución de ciertas formas de solidaridad.

Habermas mismo vislumbra ese paso al nivel reflexivo en el análisis consagrado a las evoluciones contemporáneas de la estructura familiar¹¹⁵. Pero podríamos también ilustrar ese movimiento a partir de análisis consagrados a esas otras instituciones que tomaron tradicionalmente en carga la articulación de los dos procesos de la individualización y de la

112. Ver, en ese sentido, L. Engel, *La responsabilité en crise* (Hachette, 1995), que describe la institución judicial hoy planteada entre una lógica de la indemnización de los prejuicios y una lógica de la imputación de la falta. Pero también A. Garapon y D. Salas, *La République pénalisée* (Hachette, 1996).

113. A. Giddens es uno de los principales sociólogos contemporáneos, con J. Habermas, en haber acordado un lugar central a esta tendencia de la acción social a ser, de más en más, reflexiva. Ver *La constitution de la société* (PUF, 1987) y *Les conséquences de la modernité* (L'Harmattan, 1994).

114. P. Rayou, *La Cité des lycéens* (L'Harmattan, 1998); ver también su artículo “Pour dessus le marché...” en *Revue Française de Pédagogie*, n°116, 1996.

115. Ver “L'individuation pour la socialisation” en *La pensée postmétaphysique* (A. Colin, 1993). Ver también los trabajos de F. de Singly, I. Théry, J.C. Kaufmann..

socialización y que hoy sufren profundos cambios: el trabajo, al menos en su forma asalariada¹¹⁶ y la nación¹¹⁷.

Ahora bien, los análisis de S. Duchesne permiten clarificar el alcance político y general de esos cambios sectoriales, distinguiendo, desde dos concepciones antitéticas de la ciudadanía (la ciudadanía por herencia y por escrúpulos), dos modelos - uno fundamentalmente tradicional en el sentido en que privilegia la fuerza legitimadora de la tradición mientras que el otro, emergente, es más reflexivo porque no insiste sobre esta fuerza - para pensar la articulación contemporánea de la individualización y de la socialización. Pero esos análisis testifican también la consideración creciente sobre la dimensión política y deliberativa, inherente a tal o cual problema social particular, por el pensamiento sociológico contemporáneo. Parece que las diferentes contribuciones participan, más o menos directamente, de una voluntad de actualizar las condiciones de posibilidad de una restauración del espacio público entendido como espacio de deliberación en el cual, articulando cortesía y política, civilidad y civismo, individuos preocupados por ellos mismos buscan, de modo reflexivo, refundar la solidaridad.

Esta tendencia a una reflexividad creciente en la acción social, que se manifiesta por el desarrollo de ciertas prácticas como la discusión, la negociación, la contractualización, la asociación o la coordinación, puede entenderse, siempre en el vocabulario habermasiano, como una promoción de la acción comunicativa, en tanto medio para superar la alternativa congelada de la acción estratégica y de la acción dramática. Pero esta promoción, que acompaña el movimiento de desinstitucionalización, se acompaña de una distanciamiento crítico de las tradiciones en las que se operaba el proceso de individualización-socialización; no solo la “libertad de los antiguos” en un marco que hoy se ha vuelto una problemática (las identidades nacional, laboral y familiar) y que no podría ser perpetuada sino corriendo el riesgo, sin duda, de la penalización, sino también la tradición liberal misma (la “libertad de los modernos”) de la cual parece que se encuentra hoy prisionera de un enfoque muy restrictivo de la libertad, valorizando exclusivamente las “libertades negativas” (es decir la protección de los individuos y de la esfera privada contra las injerencias del poder político y de la fuerza pública) en detrimento de las “libertades positivas”, que no se reducen a la sola participación política¹¹⁸.

116. Ver el artículo de J. Habermas titulado “La crise de l’Etat-providence et l’épuisement des énergies utopiques”, en *Ecrits politiques* (Cerf, 1990).

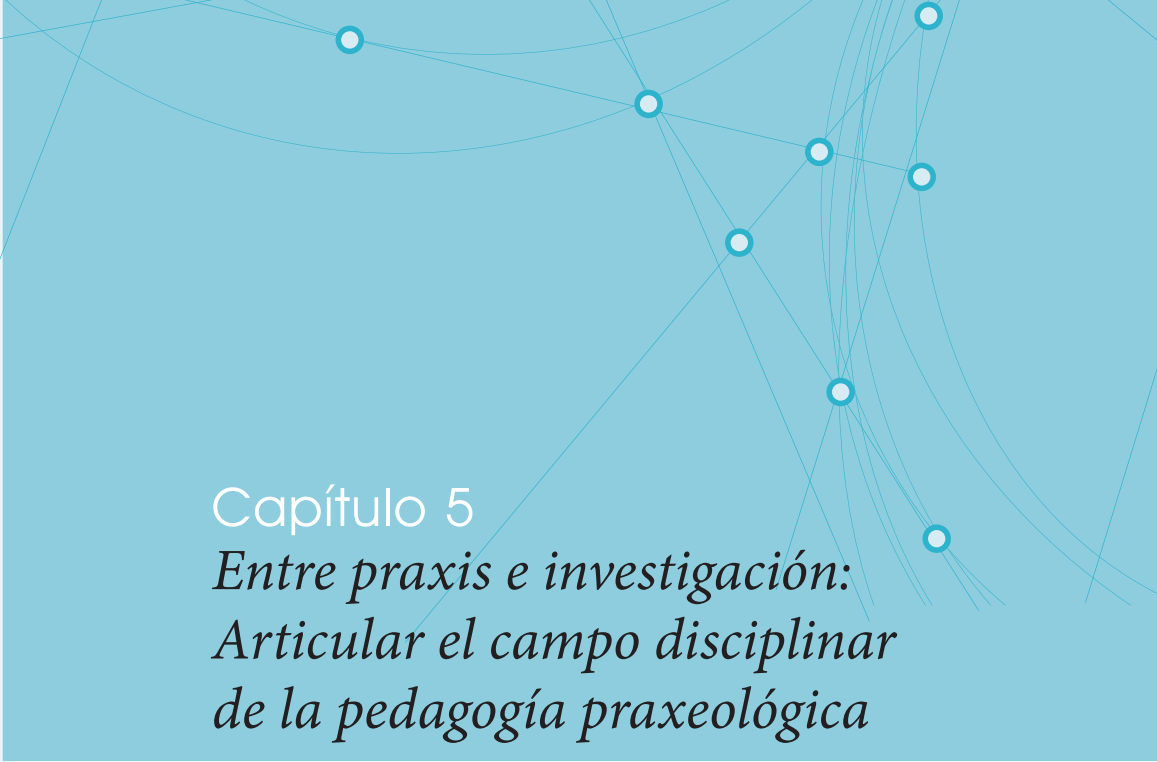
117. Ver, por ejemplo, E. Balibar y I. Wallerstein, *Race, nation, classe. Les identités ambiguës* (La découverte, 1997) y, sobre la cuestión de la superación de la forma nacional, J.M. Ferry, “Qu’es-ce qu’une identité post-nationale?”, *Esprit*, n°164, 1990.

118. Para una inflexión de la tradición liberal que la mantendría a pesar de todo a distancia de las tentaciones comunitaristas o republicanas, ver S. Medida y A. Renaut, *Alter ego. Les paradoxes de l’identité démocratique* (Aubier, 1999).

En ese sentido, hoy la cuestión importante es aquella de una nueva figura de la ciudadanía, tal como ella podría surgir de una reactivación de esta esfera pública, intermediara entre esfera privada y esfera política que Habermas había planteado en su obra *El espacio público*. Una auténtica pedagogía praxeológica no puede soslayar la cuestión de la construcción de ciudadanía, entre autonomización y socialización, en todos los procesos educativos que se generan, sean institucionalizados (lo escolar: el aula y otros ambientes de aprendizaje) o no (lo educativo en general: la ciudad educadora).

EJERCICIO PRÁCTICO 4: La acción educativa como construcción de ciudadanía.

1. Concepto de ciudadanía: Define la ciudadanía en una palabra (tu representación mental)
2. Expresa si el ambiente de aprendizaje en que ejerces la docencia promueve o no la participación, la cooperación, la autonomía y el autoconocimiento. ¿Por qué si o por qué no?
3. Expresa de qué forma podrías transformar los espacios de aprendizaje de modo que promuevan la participación.
4. ¿Cómo funciona la estructura de la institución donde ejerces la docencia? ¿Promueve o no la participación real de los estudiantes?
5. Dado que uno de los aspectos centrales de la ciudadanía es que los estudiantes tengan la capacidad de reflexionar y actuar para hacer respetar y valer sus propios derechos y los derechos de los demás, ¿Cómo implementar un modelo de participación-acción-reflexión?
6. Describe una experiencia de participación que hayas desarrollado en tu escuela y que haya sido útil para crear ambientes y espacios de construcción ciudadana.



Capítulo 5

Entre praxis e investigación: Articular el campo disciplinar de la pedagogía praxeológica

“¿Qué pedagogos éramos cuando no estábamos preocupados por la pedagogía!”
(Daniel Pennac)

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

1. El objeto de estudio de la pedagogía

Parece existir amplio consenso en que el objeto de la pedagogía es la educación. Pero también lo hay frente a la complejidad de dicho objeto y las inmensas dificultades que presenta su comprensión, dado que por lo general ha sido sobredimensionado, generando múltiples prejuicios. Hoy, gracias a estudios humano-sociales que permiten tener en cuenta la subjetividad, la reflexividad, la dialecticidad y la comunicación intersubjetiva, en todas las formas y medios de reflexión e investigación educativa, se vislumbra un nuevo escenario que permite reconfigurar las posibilidades de esta tarea reflexiva e investigativa y así, redimensionar el campo de la pedagogía como campo disciplinar y profesional cuyo objeto de estudio e investigación es la educación.

Pérez-Gómez (1994 pág.101) afirma que, a diferencia de lo que ocurre en las ciencias naturales, el objetivo de la investigación educativa *“no puede reducirse a la producción de conocimiento para incrementar el*

cuero teórico del saber pedagógico”, puesto que este conocimiento ha de incorporarse en el pensamiento y la acción de los implicados en el proceso, ya que *“la intencionalidad y el sentido de toda investigación educativa es la transformación y el perfeccionamiento de la práctica”*. Esto significa asumir la necesaria intercomunicación entre investigación y transformación de la realidad, entre teoría y práctica, entre consciencia e intencionalidad. Significa aceptar que todo proceso de investigación educativa se convierte en un proceso de aprendizaje que le dará a la práctica nuevas posibilidades de superar sus dificultades, de recrearse constantemente, de auto-evaluarse y así, modificar su propio objeto de estudio.

Ahora bien, para concretar lo específico de la pedagogía praxeológica (su campo disciplinar) hay que hacer otras apuestas e invertir en ellas, buscando consenso y rigor científico y dejando atrás lo supuesto o “ya visto”. Por eso decimos que habrá que considerar las siguientes perspectivas:

- Partir de un nuevo dimensionamiento de la cuestión del sentido¹¹⁹;
- Considerar la cobertura de lo educativo como algo relativo que ha de reestructurarse a partir de las demandas sociales, sin perder nunca de vista su dimensión primordial: la humanización de las personas;
- Considerar que quehacer educativo y saberes pedagógicos son indisolubles: la práctica fecunda las teorías y éstas iluminan las prácticas;
- De esta forma hay que subrayar el papel de la investigación como fecundadora de las propias prácticas, asumiendo su carácter emancipatorio (y por eso pedagógico), en el sentido de difusión de sus propios saberes, al mismo tiempo en que dichos saberes se hacen y se reorganizan gracias al propio quehacer investigativo;
- La intencionalidad de las prácticas educativas, tanto las escolares, como las realizadas en otros espacios sociales, es siempre colectiva y mediatizada por la reflexión, emancipatoria y crítica, de profesionales formados para ello (los pedagogos considerados profesionales de la educación);

119. Plantear esto compete por principio a la filosofía, como reflexión sobre el sentido de la realidad en general. La interpretación del sentido sólo se puede comprender partiendo de su origen histórico y mirando hacia el futuro.

- La pedagogía tiene un foco esencial: la praxis educativa, tanto la que se realiza en las escuelas, como la que se realiza en otras instancias de la sociedad. La relación con tal praxis tiene una intención de humanización y orientación de dicha práctica, ofreciendo condiciones a los sujetos para auto-transformarse, al tiempo que las mismas prácticas se van transformando y adecuando a las nuevas condiciones.

Así, la dimensión privilegiada es la *praxis* educativa, práctica social intencionada, donde confluyen las intencionalidades y expectativas sociales, donde se establecen los contextos de la existencia humana en un determinado grupo social, donde se concretiza la realidad subjetivada, en un proceso histórico-social que se renueva permanentemente. Así, la *praxis* educativa será aprehendida como la realidad pedagógica. Es lo que plantea Pimenta (1997) cuando afirma que la actividad docente es siempre *praxis*, ya que necesariamente supone:

- instituir una intencionalidad, que dirige y da sentido a la acción;
- conocer la realidad que se va a transformar, su intencionalidad, que es establecida en función de dicho conocimiento;
- intervenir, planeada y científicamente, con miras a la transformación de la realidad social.

En el límite, podemos afirmar que la actividad docente organizada de modo mecánico, causal y espontáneo, sin explicitación de las intencionalidades, deja de ser praxis educativa, no es auténtico quehacer docente. Freire (1997 pág.32) lo dice claramente: *“hace parte de la naturaleza de la práctica docente la indagación, la búsqueda, la investigación. De lo que se precisa es que, en su formación permanente, el profesor se perciba y se asuma, como profesor y como investigador”*.

Para la filosofía marxista la *praxis* era entendida como la relación dialéctica entre persona y naturaleza, en la que la persona, al transformar la naturaleza con su trabajo, se transformaba a sí misma. Marx (1972) afirma, en la octava tesis sobre Feuerbach, *“que toda vida social es esencialmente práctica. Todos los misterios que dirigen la teoría encuentran su solución en la praxis humana y en la comprensión de dicha praxis”*. Y Kosik afirma que la *praxis* es la esfera del ser humano y, por tanto, no es una actividad práctica contrapuesta a la teoría, sino la *“determinación de la existencia como elaboración de la realidad”* (1967 pág. 222).

Por otra parte, Carr considera que lo característico de la praxis es ser una forma de acción reflexiva que puede transformar la teoría que la determina, tanto como transformar la práctica que la concretiza. En la *praxis*, dice Carr “*ni la teoría ni la práctica tienen prioridad, cada una modifica y revisa continuamente la otra*” (1996 pág. 101). El autor diferencia el concepto de *poïesis* (forma de saber-hacer no reflexivo), del concepto de *praxis* (acción eminentemente reflexiva), y así afirma que la práctica educativa nunca será inteligible, como forma de *poïesis*, cuya acción está regida por fines prefijados y gobernada por reglas predeterminadas. Para él, la práctica educativa sólo adquirirá inteligibilidad “*cuando sea regida por criterios éticos inmanentes a la misma práctica educativa*”, criterios que sirven para distinguir una buena práctica de una práctica indiferente o mala. Consideramos importante esta referencia a la inteligibilidad de la práctica educativa: ella solo es inteligible como *praxis*. Para Carr, fuera de la *praxis*, la práctica es *poïesis*, una acción que no modifica “la técnica que la rige”. La *praxis* es activa, es vida, da movimiento a la realidad, la transforma y es transformada por ella.

Es por eso que los estudios históricos sobre la práctica educativa, que usaron metodologías que no consideraban la realidad de la *praxis*, nos hablaban de la “tecnología” de la práctica, de las acciones visibles y observables de dicha práctica. Pero su sentido latente, dinámico, elaborado y transformador del proceso, nunca fue captado. Se estaba usando otro concepto de práctica, como lo afirma Kosik (1967 pág.218) “*la praxis se identificó con la técnica, en el sentido más amplio de la palabra, y fue entendida y practicada como manipulación, técnica del actuar, arte de disponer de personas y cosas, en suma, como poder y arte de manipular el material humano o las cosas*”.

Por eso, el auténtico quehacer educativo solo puede ser considerado como *praxis*, integrando, según Kosik, dos aspectos: el laboral y el existencial; manifestándose tanto en la acción transformadora de la persona, como en la configuración de la subjetividad humana. Cuando se deja de considerar esa dimensión existencial, la *praxis* se pierde como significado, y puede ser manipuladora. Entender la *praxis* como transformación y creación es comprender una nueva forma de ser humano, una nueva concepción de mundo y vislumbrar una nueva dimensión del campo conceptual de la pedagogía.

Otra característica importante de la *praxis*, analizada por Vásquez (1967 pág.240) es su carácter finalista, anticipador de los resultados que se espera lograr; lo mismo enfatiza Kosik (1967 pág. 221) al afirmar que en la *praxis* “*la realidad humano-social se desvela como lo opuesto al ser dado, esto es, como formadora y al mismo tiempo forma específica del ser humano*”. Tal vez por ello es que el autor dice que la *praxis* es objetivación del ser humano y dominio de la naturaleza, así como realización de la libertad humana. Se

destaca, por tanto, que la praxis le permite al ser humano conformar sus condiciones de existencia, trascenderlas y reorganizarlas. “Solo la dialéctica del propio movimiento transforma el futuro...” y esa dialéctica muestra la esencia del acto educativo: su característica finalista, según Vásquez, o la construcción “de lo opuesto al ser dado”. De ahí que Gutiérrez (1988) afirme que el maestro, cuando tiene la convicción de estar preparando personas para una sociedad justa y democrática, actúa de forma radicalmente diferente a cuando su mayor preocupación es el cumplimiento de los diferentes apartes de un programa.

Adentrarnos en estas diversas concepciones, identificar, explicitar y discutir los sentidos que fundamentan dichas diferencias es parte de la tarea de la pedagogía; así como identificar con el colectivo social los presupuestos ideológicos que las fundamentan.

En definitiva, la *praxis* educativa, objeto de la pedagogía, se caracteriza mediante la acción intencional y reflexiva de la práctica, a diferencia de muchas otras prácticas sociales, que pudieron entenderse, en otros momentos, como prácticas educativas, pero que al prescindir de estas condiciones y por no estar organizadas intencionalmente, no serían objeto de estudio de la pedagogía, pese a estar incluidas en el amplio campo de lo educativo. La *praxis* educativa acontece prioritariamente en lugares formales, especialmente en la escuela, pero no exclusivamente, pues también ocurre en la familia, en el trabajo, en los procesos de comunicación social, entre otros, donde exista una intencionalidad por concretizarse, permeada por un proceso reflexivo de fines y medios. La *praxis* pedagógica podrá ejercerse donde la práctica educativa acontece. La *praxis* pedagógica será el ejercicio del quehacer científico sobre la *praxis* educativa¹²⁰.

Podemos entonces establecer que el objeto de la pedagogía, como campo disciplinar y profesional de la educación, será el esclarecimiento reflexivo y transformador de dicha *praxis*. Hay pedagogía cuando se reflexiona sobre la educación, cuando el saber educar, implícito e intuitivo en toda sociedad (y que puede desarrollarse, como lo muestra la historia, de modo artesanal) se convierte en *un saber sobre y desde la educación* (sobre sus ¿para qué y por qué?, sus ¿cómo?, sus ¿cuándo?, sus ¿con quién?, sus ¿hacia dónde?). El desarrollo de la pedagogía implica la sistematización de dicho

120. Debido a la confusión que los términos práctica educativa y práctica pedagógica producen, queremos aquí colocar un ejemplo de dicha distinción. Un maestro, al dar una clase, está ejerciendo una práctica educativa. La acción de un pedagogo, tratando de comprender científicamente esa práctica del maestro, será una práctica pedagógica. Esa acción de pedagogo podrá ser realizada por el propio maestro, quien, fruto de un proceso formativo, se vuelve investigador, y entonces, estará ejerciendo, al tiempo, la práctica educativa y pedagógica, lo cual es, como veremos después, uno de los dos objetivos de la pedagogía. Resaltamos, sin embargo, que ese acto pedagógico del maestro sobre su propia práctica sólo logrará sus objetivos, cuando sea realizada colectivamente, en la dialéctica de lo social.

saber, de sus modelos, métodos y procedimientos, y la delimitación de su objetivo concreto; dicho de otro modo, su configuración como disciplina teórico-práctica, como *teoría de la práctica educativa* y como *teoría práctica de la educación*. La pedagogía es una teoría práctica cuya función es orientar las prácticas educativas.

2. Replanteando la epistemología de la pedagogía praxeológica

Para comprender bien lo que hasta aquí hemos planteando, hay que invertir el razonamiento epistemológico construido a lo largo de la historia, e incorporar los nuevos saberes hoy existentes; eso significa presuponer que:

- A cada *praxis* educativa le corresponde una teoría implícita que la fundamenta; lo mismo ocurrirá con la *praxis* pedagógica;
- Será necesario esclarecer esa teoría implícita, para transparentarla, objetivarla, comprenderla y transformarla;
- Es preciso considerar que las prácticas educativas y pedagógicas solo podrán ser transformadas a partir de la comprensión de los presupuestos teóricos que las organizan y de las condiciones en que históricamente se están dando;
- También es necesario considerar que la práctica, como actividad socio-histórica e intencional, está en constante proceso de redireccionamiento; es decir, hay que asumirla con responsabilidad social crítica;
- Corresponde a la pedagogía, como teoría de la educación, ser la interlocutora interpretativa de las teorías implícitas en la *praxis*, y, también, ser la mediadora de su transformación, con fines cada vez más emancipatorios.
- Corresponde a la pedagogía ser la ciencia que transforma el sentido común pedagógico (el arte intuitivo presente en la *praxis*) en actos sistemáticos, a partir de los valores educativos, socialmente relevantes, en una comunidad social.

La pedagogía, así entendida, supera la histórica dualidad entre ser arte o ciencia de la educación, para convertirse en la disciplina que transforma el arte de la educación (el saber-hacer práctico intuitivo) en acción educativa racional, planeada e intencional. O sea que asumimos que la práctica educativa

incluye acciones artesanales, espontáneas, intuitivas, creativas, que se van convirtiendo, praxeológicamente, en acciones reflexivas, apoyadas en teorías, organizadas a través de críticas, autocríticas y expectativas de desempeño. En este sentido, en el ejercicio de la práctica educativa, conviven dimensiones artísticas y científicas, expresadas mediante la dinámica existente entre el ser y el hacer; entre el pensar y el realizar; entre el poder y el querer realizar.

O sea que la pedagogía supera eso una vez que, como disciplina praxeológica, se ejerce caracterizando adecuadamente su objeto de estudio; es decir, sin dejar de considerar, en la praxis educativa, la presencia concomitante, atávica e inmanente de la ciencia y del arte. Se trata de volver racional esa situación, esclareciendo, respetando, desvelando, dando oportunidades para transformar este universo de la práctica educativa.

Dijimos antes que sería preciso invertir la epistemología, pues sabemos que, históricamente, los grandes errores pedagógicos ocurrieron por la disociación creciente entre *praxis* y teorías; cuando se buscaba articularlas mediante nuevas teorías para “corregir” la práctica, para adecuarla a nuevos fines u objetivos, en un proceso creciente que ignoraba las razones implícitas de la práctica cotidiana. Históricamente, la práctica educativa siempre intentó aplicar teorías de otros, con otros significados, que no conseguían, en general, fecundarla ni generar cambios en ella. Invirtiendo esta epistemología, aplicando lo nuevo sobre lo real, se pretende que la pedagogía organice fundamentos, métodos y acciones, para obtener de la *praxis* la teoría implícita y científica a posteriori, juntamente con sus protagonistas, dentro de una acción crítica, con la responsabilidad social de una práctica pedagógica de carácter praxeológico.

De esta forma se rescata para la pedagogía, no solo un espacio de autonomía, sino y principalmente, su carácter esencial de disciplina crítico-reflexiva, que, consideramos desapareció al emerger la científicidad moderna, que impregnó el quehacer educativo-pedagógico con estrategias que buscaban un “modo correcto de hacer las cosas”, o más tarde, en la búsqueda de competencia técnica, distanciándola de su posibilidad de hacerse teoría de la *praxis* y para la *praxis*, a través de un proceso continuo de reflexión transformadora.

Ahora bien, otra consecuencia de esta propuesta es la de que los maestros reconozcan la responsabilidad social de su práctica. Toda práctica implica una intencionalidad, una concepción de ser humano, de sociedad, de fines, y éstos, deben ser claros para todos los actores de la práctica educativo-pedagógica, al interior de una postura ética, esencial al acto educativo. Eso generará un proceso creciente de concientización de los

actores (maestros) en relación a la responsabilidad social y política de la práctica ejercida cotidianamente. A medida que las teorías implícitas van siendo descifradas, otros saberes de diversas áreas se hacen necesarios, prestando sus aportes y contribuciones a la pedagogía.

Todo eso lo refrenda Schmied-Kowarzik¹²¹ (1983) cuando ve la dialéctica de la experiencia de la situación educativa como directriz para la acción educativa. Él dice que todo educador debe reconocer y dominar las situaciones educativas y sus exigencias, y que capacitar al educador para ello es la primera tarea de la pedagogía. Dominar las situaciones educativas no significa que el maestro esté entrenado sólo en habilidades y competencias, como podría presuponer la pedagogía científica post-herbatiana. Dominar sus exigencias no significa someterse a las exigencias de las circunstancias, sino estar preparado para percibir las y actuar desde ellas. Dominar las situaciones educativas significa que el profesor esté evaluando críticamente y transformando.

Para comprender esa situación de modo dialéctico, Schmied-Kowarzik, apoyándose en W. Flitner, reafirma que las exigencias educativas no pueden ser inferidas linealmente de proposiciones normativas, sino de las situaciones educativas concretas. No basta ofrecer teorías al educador, sino que será preciso ayudarlo *“a percibir las exigencias de cada situación educativa concreta, de tal forma que se vuelva apto para actuar autónomamente”*. (Schmied-Kowarzik, 1983 pág. 50). Y es que, en su desarrollo histórico como disciplina, la pedagogía se equivocó al pretender ser la normalizadora, no de la educación, sino del quehacer del profesor, sin considerar que el maestro, sin autonomía de perspectiva, de creación, amarrado en las teorías, deja de ser maestro, para ser un mero instructor.

Theodor Litt¹²², también comentado por Schmied-Kowarzik (1983 pág. 51), reafirma esta cuestión al decir que que el maestro precisa mucho más que un esclarecimiento teórico, a posteriori, sobre su praxis: requiere conocimientos *“que actúen sobre la práctica de la educación (...), ofrezcan enseñanzas, indiquen caminos, presenten objetivos para la propia actividad del educador”*.

Litt dice que la pedagogía debe establecer el sentido de la praxis educativa, lo que solo podrá hacer al retornar teóricamente al fenómeno

121. Filósofo y pedagogo alemán, en la línea de la Escuela de Frankfurt, que, en el conjunto de su obra, reflexiona fundamentalmente sobre la relación entre teoría y práctica en la historia de las ideas pedagógicas.

122. Filósofo fenomenólogo y pedagogo alemán. Considerado por Wulf (1997) como pedagogo humanista, contemporáneo de Flitner, pues nació en 1880 y murió en 1960, profesor de J. Habermas.

educativo, y por tanto a aquella praxis, que fundamentaría la teoría. Por esto afirma que la pedagogía ha de ser la teoría de la praxis para la praxis, “*sin que de esta forma se pueda alcanzar o anticipar teóricamente la práctica de la acción educativa*” (Schmied-Kowarzik (1983 pág.53). Para Litt la *praxis* es inaccesible a la teoría, considerando que por esto, el maestro puede estar dialécticamente preparado, pero no anticipado, en el sentido de “listo para”.

Otro autor que plantea esta cuestión de la formación del maestro para que autónomamente sepa cómo conducir la *praxis* hacia fines socialmente relevantes, es Schleiermacher¹²³, quien afirma que la teoría educativa jamás puede aprehender la *praxis*. Pero esa negatividad es justamente aquello que confiere poder al educador: solo el maestro puede conducir y evaluar responsablemente su propia *praxis*, con base en las teorías que ha incorporado.

Schleiermacher dice que la teoría procede de la práctica, pues, “*en cuanto la teoría tiene que garantizar su espacio, la praxis ya se está realizando*”. Y cuando la teoría logra ese espacio es porque fue absorbida por aquellos que “*manipulan la praxis, y en ese caso, praxis y teoría se entienden y la praxis se transformará por sí misma.*” (Schleiermacher, citado por Schmied-Kowarzik (1983 pág.60)). Por tanto, Schleiermacher señala que ninguna teoría es capaz de transformar la práctica: ella solo puede, mediatizada por los actores de la práctica, actuar a través de ellas, en su configuración y evaluación. Así, la teoría funciona como elemento concientizador de la *praxis*, considerando que la *praxis* se auto-transforma. Creemos que es necesaria la concientización de las teorías implícitas en la práctica; pero además, se precisa la reflexión colectiva y contextualizada de las intencionalidades presentes, presentidas y futuras; se requiere la concientización de las posibilidades de cambio y saber realizar las transformaciones pretendidas para la práctica.

Schmied-Kowarzik (1983 pág.70) también analiza la propuesta de Paulo Freire, en el sentido de considerarla “*una dirección para la auto-comprensión dialéctica de toda teoría de la educación*”, realizando el trabajo de Freire en la construcción de una *praxis* revolucionaria, que puede realizarse en el diálogo crítico entre educador y educando, pero que busca la superación de las condiciones opresoras y alienantes que impiden a los sujetos la conquista de su humanidad.

123. Schleiermacher es conocido como un filósofo de carácter religioso para quien la religión se fundamenta en la emoción. Fue contemporáneo de Hegel y, además de filósofo, era un teólogo protestante. Como Hegel, su pensamiento es dialéctico, pero más realista que idealista en su concepción de la naturaleza. Es uno de los creadores de la hermenéutica.

3. Algunas perspectivas de reflexión, investigación y acción

La forma como se ha tratado la relación teoría/práctica en la pedagogía manifiesta diversas posturas epistemológicas. Así, para Schleiermacher, la teoría procede de la praxis, ayuda a comprenderla y a concientizar a sus protagonistas. Para Paulo Freire la teoría estaba en la *praxis*, la transformaba, y juntas, podían transformar las condiciones que las generan. Si analizamos los presupuestos herbartianos veremos que será la teoría la que precede a la práctica y ésta deberá adecuarse para dar cuenta de la teoría. Las tres concepciones asumen que la pedagogía es disciplina de la práctica, pero de forma totalmente divergente. ¿Es la teoría la que organiza la práctica? ¿O emana de la práctica? ¿O conforma la práctica?

Nuestra propuesta, en cambio, presupone la correlación, ya planteada por Marx, adentrándose en el sentido de la *praxis* en proceso, de aprehender la dinámica social de dicho proceso y de transformar su comprensión, generando posibilidades de cambio.

Para lograr que la *praxis* sea formativa, hay que rescatar, siguiendo la propuesta de la Escuela de Frankfurt, la razón emancipatoria, proceso de esclarecimiento y liberación, en el sentido vislumbrado por Kant, de modo que dicha razón, oponiéndose a su instrumentalización, otorgue, a los sujetos de la praxis, las condiciones de autonomía y autodeterminación.

Para que sea emancipadora, hay que replantear los métodos de investigación, sin perder la perspectiva de que la pedagogía ha de alimentarse constantemente con la perspectiva de lo nuevo, lo presentado y la transgresión, de modo que no se encierre en modelos que limitan su poder de generar cambios y acciones transformadoras, conforme lo expresa Dias de Carvalho (1996 pág. 206): “*los investigadores de la ciencia de la educación deben proceder siempre a una racionalización del paradigma que transitoriamente asumen, negando un confinamiento en la mera prospección de sus aplicaciones y estando en posición de constante apertura a introducir nuevos paradigmas*”. Esta cita evidencia lo que consideramos esencial para el ejercicio de la pedagogía praxeológica: ser una disciplina crítico-reflexiva, siempre impregnada de reflexión filosófica, sobre ideales y valores educativos; o dicho de otro modo, es imposible una pedagogía praxeológica neutra o desinteresada. También evidencia la relevancia de la práctica educativa, lugar privilegiado para concretar las intencionalidades educativas y tal vez, único lugar para conseguir las transformaciones pretendidas sobre la humanización de las personas.

El pedagogo, en tanto profesional crítico y reflexivo, debe mediar las relaciones propias de la práctica educativa, con relaciones sociales más amplias, así como articular las prácticas educativas con teorías críticas y formalizadas sobre dichas prácticas, sabiendo detectar las lógicas que subyacen a las teorías. Como profesional deberá ser el investigador educativo por excelencia. Así, el pedagogo praxeólogo será aquel profesional capaz de mediar entre teoría pedagógica y *praxis* educativa, y comprometerse en la construcción de un proyecto político centrado en la emancipación de los sujetos de la *praxis* y en la búsqueda de nuevas y significativas relaciones sociales.

En el plano de la comprensión de los procesos de enseñanza-aprendizaje, debe superar la concepción de un sujeto que absorbe lo aprendido, para llegar a la de un aprendiz que construye significados y nuevas relaciones con el mundo circundante, viviendo la educación como una práctica social, que emerge de la dialéctica de los contextos sociales. El ser humano será interpretado como sujeto histórico que interactúa con sus condiciones existenciales, modificándolas y siendo transformado por ellas.

La estructura curricular para todo esto tendrá que considerar el contexto epistemológico-científico. Para ello proponemos partir de una identificación de los conocimientos requeridos para formar dicho maestro pedagogo:

- Un profesional que, en la escuela, conoce el quehacer de la práctica docente, sabe trabajar en equipo, participar y comprometerse con el equipo pedagógico en la construcción de proyectos educativos; sabe analizar el contexto de las prácticas, está sintonizado con procesos de construcción de la identidad docente, y mediatiza el diálogo entre el contexto de la profesión y el mundo.
- Un investigador sobre cómo humanizar dicha práctica, pero que además, esté abierto a otras instancias sociales igualmente educativas, y por tanto, sabe coordinar procesos emancipatorios de reflexión sobre la práctica; sabe analizar e incorporar, creativa y colectivamente, los productos del proceso reflexivo; sabe percibir la complejidad de su acción, sabe decidir en la diversidad y en contexto; sabe trabajar integrando afectividades, sentimientos y cognición; sabe guiarse por compromisos éticos claramente transparentes y discutidos; sabe formar personas reflexivas e investigadoras.
- Un investigador de las posibilidades de intervención pedagógica en las prácticas sociales fuera de la escuela; por tanto sabe analizar los condicionantes históricos de cada contexto social, integrarse a las cuestiones colectivas de la humanidad; es un lector

y consumidor de cultura; sabe trabajar dentro de los principios de la planeación participativa; y sabe liderar y gerenciar proyectos y procesos educativos.

En todo esto no podemos dejar de recordar que para Freire (1999 págs.99-101), la palabra tiene dos fases constitutivas indisolubles: acción y reflexión. Ambas, en relación dialéctica, establecen la *praxis* del proceso transformador. La reflexión sin acción, se reduce al verbalismo estéril y la acción sin reflexión es activismo. La palabra verdadera, en este caso la verdadera palabra del pedagogo, es la *praxis*, porque los hombres actúan en el mundo para humanizarlo, transformarlo y liberarlo. Y la educación tiene que ayudarlos a cumplir dicha tarea.

EJERCICIO PRÁCTICO 5: Investigar (problematizar) la propia práctica

Texto complementario motivador	Análisis personal sobre el texto
<p>Problematizar es un proceso de distanciamiento de la acción que se puede lograr en la medida en que el sujeto que realiza la práctica construya preguntas que lo lleven a diferenciar su conocimiento inmediato (de sentido común) de un objeto de conocimiento derivado del ejercicio de análisis, argumentación y reflexión teórica.</p>	<p>Relaciona: Problematizar, Distanciar(se) y Preguntar</p>
<p>Para muchos investigar prácticas y procesos educativos implica considerar las dimensiones y niveles de la realidad educativa; iniciarse en esta actividad supone asumir una posición epistemológica, teórica y metodológica sobre lo que se desea indagar. En cierto sentido existe un consenso (aunque con sus matices) en relación con la actividad investigativa de los maestros, la cual consiste en desarrollar la capacidad de problematizar la realidad, pero ¿qué implica o cómo se problematiza la realidad?</p>	<p>¿Qué significa para ti este párrafo?</p>

<p>Sánchez sostiene que la problematización: <i>"... es uno de los grandes quehaceres de la generación del conocimiento... es un proceso que se describe como: un cuestionamiento del investigador, una clarificación del objeto de estudio, y un trabajo de localización/construcción del problema de investigación (2004 págs.131-132).</i></p> <p>En este sentido, sostiene el autor, si bien la realidad está ahí, es el acto de indagación científica lo que nos permite (re) <i>des-cubrir</i> dicha realidad para construirla como un problema; <i>"... ante todo, es necesario saber plantear los problemas y dígase lo que se quiera, en la vida científica los problemas se plantean por sí mismos [...] nada es espontáneo. Nada está dado. Todo se construye"</i> (Bachelard 1998, pág. 135).</p>	<p>¿Estás de acuerdo con este planteamiento? ¿Por qué si o por qué no?</p>
<p>A partir de una experiencia educativa reciente de tu práctica, plantea la problemática que encuentras en ella y señala de qué modo construir esa problemática te permite entender mejor tu propia práctica:</p>	



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



SEGUNDA PARTE

*Aproximaciones
desde lo histórico*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Capítulo 6

Antecedentes latinoamericanos del quehacer praxeológico.

“El fin de la ciencia especulativa es la verdad, y el fin de la ciencia práctica es la acción”
(Aristóteles)

El quehacer praxeológico entiende la investigación como producción de conocimiento pero superpuesta a una práctica social y/o profesional¹²⁴, por lo que la investigación no sería una herramienta de la intervención ni la intervención sería la parte práctica o aplicada de la investigación. Vale la pena aclarar que la investigación/intervención es una modalidad de investigación social aplicada¹²⁵ que ha venido fortaleciéndose en las últimas décadas, en el contexto latinoamericano, que está en construcción y que tiene un interés emancipador al abordar la realidad social.

124. Aquí se trata de reconocer que el aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento, que la enseñanza debe ser objeto de reflexión sistemática desde la vinculación entre teoría y práctica, y que el docente debe estar también comprometido en el proceso de construcción y sistematización del saber.

125. Esta afirmación no es, sin embargo, unánime. Algunos investigadores, cercanos al movimiento de la praxeología, juzgan que la investigación aplicada es un diseño de investigación inadecuado para estudiar la acción que está haciéndose, es decir, las prácticas en proceso. Pero dado que el debate está aún abierto y avanza bastante poco, creemos posible permanecer en el marco de la investigación aplicada. Sobre todo teniendo en cuenta el aporte de Donald Schön (1992 págs.45-102) que hace pensar que el problema reside menos en lo inadecuado del diseño de investigación en sí mismo que en la postura epistemológica adoptada: enfoque positivista (que supone una jerarquía del conocimiento teórico sobre el conocimiento práctico) vs el constructivismo (co-construcción del conocimiento teórico y práctico).

Y es precisamente esta última afirmación la que genera un problema en la definición de lo que es, realmente, una investigación de corte praxeológico. Creemos que la razón de esta disparidad tiene un origen histórico que radica en la manera como se ha difundido el original paradigma freireano de la **concientización**¹²⁶. En la década de 1960, P. Freire puso en práctica, en Chile, la idea de la educación popular en un contexto praxeológico; iniciativa que incluyó una experiencia emancipadora concreta de mejoramiento de las condiciones de vida y la economía de los campesinos.

Poseía esto un componente ideológico que el mismo Freire sostiene en casi todos sus libros y, como consecuencia de un compromiso ético, desarrolla una posición epistemológica acorde con sus principios y valores: Si se trata de construir sujetos liberados a través de la educación, jamás el conocimiento puede ser entendido y usado como un instrumento de dominación y/o enajenación. La educación pensada y practicada como un acto liberador, pide un marco epistemológico donde el conocimiento sea construcción social permanente de los sujetos educandos, en el acto personal y social de comprender (se) y liberar (se). El mundo cotidiano es, para Freire, la verdadera fuente del conocimiento. Pero el mundo está *fuera del aula*, aunque ésta sea parte del mundo. Por eso no podemos simplificar el conocimiento ni aislarlo de las dinámicas reales socio-económicas, culturales y políticas del contexto educativo, y enseñarlo o transmitirlo de forma vertical, repetitiva, memorística. El conocimiento es, pues, el proceso que resulta de la praxis cotidiana y permanente de las personas sobre la realidad. Por todas estas, y muchas más de sus ideas, pensamos que lo que se quiso hacer en Chile fue un cambio radical, y que el sistema revolucionario chileno de aquellos días lo permitía.

Pero, en los desarrollos posteriores de la experiencia chilena, en su exportación a otros países, entre otros por J. Bosco Pinto¹²⁷, la articulación original del paradigma de la concientización como elemento revolucionario y emancipador, fue perdiendo sentido. Se fue convirtiendo en otra cosa, no por causa de Freire ni de Bosco Pinto, sino porque como ha ocurrido en tantos otros conceptos, técnicos y tácticos, de las ciencias sociales, terminan siendo asimilados por el sistema dominante. Lo que aparecía en el contexto chileno como algo revolucionario y positivo, al pasar a Haití o a Colombia, recibe un sentido integracionista e, incluso, contra-revolucionario.

126. La originalidad de la propuesta freireana radica en su carácter de alterativa, es decir, en el valor que da a la alteridad, al rol del otro en la construcción conjunta del mundo: "No hay un pienso sino un pensamos. Es el pensamos que establece el pienso y no al contrario" (Freire, 1973 pág.74).

127. El sociólogo brasileño Joao Bosco Pinto recupera la propuesta de Paulo Freire, colocando al hombre oprimido en el centro del proceso educativo. Por eso postula que: a) El conocimiento científico es una herramienta desideologizante, b) El desarrollo de la creatividad genera participación social, c) La auto-organización de los grupos sociales es condición liberadora y d) A ello pueden tener acceso sólo los grupos organizados.

Bosco Pinto, a pesar de sus esfuerzos por concretar la metodología de la concientización y su recuperación de las ideas freireanas, sólo produjo, al menos en Colombia, una corriente de pensamiento que retaba al sistema pero que terminó en el programa Desarrollo Rural Integrado (DRI), es decir, un programa favorecido por el *statu quo* como un atenuante económico y político, que no logra, por lo mismo, desplegar toda la potencialidad de la idea original freireana de la concientización como emancipación, si bien uno de los elementos que dan especificidad a estos programas de educación de adultos para el desarrollo rural integrado, lo constituya la participación de las comunidades en la interpretación y la transformación de su propia realidad y en las modalidades educativas que más correspondan a sus aspiraciones.

Surgía, pues, una discontinuidad, una contradicción, en el paradigma de la concientización que, a la larga, terminó siendo insatisfactorio para aquellos que deseaban un quehacer más profundo y radical en el cambio de nuestras sociedades.

Y, lógicamente, esta crisis del paradigma de la concientización llevó a buscar formas de trascenderlo a principios de la década de los 70 del siglo pasado, sobre todo con el redescubrimiento de un concepto marxista, el concepto de *praxis*¹²⁸, que aunque estaba incluido en la teoría de la concientización, no se destacaba suficientemente por la falta de un verdadero método de investigación social.

Hay que tener en cuenta que, a partir de esa década de los 70, Latinoamérica se convirtió en un espacio de experimentos teóricos y prácticos que incluyeron desde la economía y la política, hasta la literatura, la ideología, la teología y la filosofía. Los debates eran vastos y complejos, pero podrían agruparse alrededor de dos amplios ejes: la crítica a la dominación, la explotación y la dependencia, y la *búsqueda de un orden nuevo*, más justo, participativo y solidario. Además, los esfuerzos por pensar la propia realidad hallaron en las llamadas *filosofía y teología de la liberación* una reflexión teórica que materializó, en conceptos no-tradicionales, el quehacer histórico y la experiencia de los pueblos latinoamericanos; conceptos como totalidad, alteridad, exterioridad, diálogo, comunicación, liberación, entre otros.

Desde la percepción y el análisis de la situación de miseria, explotación y dominación de los pueblos latinoamericanos, la filosofía y la teología de la liberación se centraron primeramente en la crítica de esa razón que

128. La categoría de *praxis* en Marx se refiere a la auto-constitución del sujeto a través de su actividad en el mundo, el cual es constituido al mismo tiempo que el propio sujeto. El concepto de *praxis* plantea al ser humano como un proceso; desde esta perspectiva, la consideración del sujeto como sustancia o cosa es propia de un pensamiento (o sea, una forma de *praxis*) ya alienado o alienante.

llamaron *totalitaria y dominadora*, a la vez que, desde la afirmación de la exterioridad del Otro, comenzaron a percibir reflexiva y praxeológicamente una teoría y una praxis liberadoras, alternativas a los condicionamientos históricos hallados, y encaminadas a la configuración de una sociedad más justa y solidaria.

En las décadas posteriores, la filosofía y la teología de la liberación se fueron difundiendo, profundizando y transformando en varios sentidos; por ejemplo, se realizaron forzosos ajustes conceptuales y metodológicos, se incorporaron nuevos argumentos a la reflexión y la crítica, y se iniciaron debates novedosos con otras corrientes filosóficas y teológicas contemporáneas. Análogamente, el pensamiento latinoamericano se fue ensanchando y diversificando en una variada gama de corrientes – que si bien tenían antecedentes históricos tradicionales, replanteaban la articulación entre teoría y praxis de modos novedosos – como la filosofía intercultural, la historia de las ideas, el pensamiento geo-cultural, el post-colonialismo, el pensamiento alternativo, etc.

En todo caso, el punto central de este cambio de un paradigma a otro radicó en la idea de que el conocimiento para el cambio social no estaba entonces en la formación liberadora de la conciencia, sino en la práctica de dicha conciencia. Es de la práctica de donde se deriva el conocimiento necesario para transformar la sociedad. Y mucho más aún: que en este paso y de ese sentir de la *praxis*, también se deriva un saber, una teoría y un conocimiento científico¹²⁹. Es un hecho que la subjetividad humana es fuente inacabable de conocimiento, tanto teórico como práctico. Ahora bien, la realidad no está ahí afuera, sino que es el resultado de pactos entre actores sociales que viven sucesos históricamente definidos. Por eso hay que decir que una persona no puede partir exclusivamente de su propia mirada de la realidad para iniciar un proyecto; al contrario, ha de estar abierto a lo que otros perciben como su propia realidad, y negociar con ellos cuál sería el punto de partida (realidad actual) para, desde ahí, concretar metas y acciones a emprender. Entonces, la práctica que genera conocimiento es, más bien, una práctica social, compartida, negociada e interactuada.

129. Las comunidades científicas generan conocimiento sistemático válido, desde parámetros disciplinarios bien definidos, que puede ser aplicable de modo inmediato (tecnología) o mediato (teoría), o incluso no ser aplicable. Las comunidades de prácticos generan conocimiento aplicado que, aún cuando no requiera alto nivel de elaboración, pretende ser pertinente y de utilidad, y aunque implique elaboración teórica no requiere del reconocimiento de los programas de investigación científica vigentes. Puede decirse que para los científicos, la prioridad es la coherencia y validez disciplinar, mientras que para los prácticos la prioridad es la aplicación oportuna y efectiva. Es necesario buscar puntos de encuentro entre ambos tipos de conocimiento. La investigación científica (que no obligatoriamente ha de tener una aplicación inmediata), y el conocimiento aplicado (que no necesariamente ha de tener fundamento científico) han de encontrarse sistemáticamente, sin negarse ni excluirse entre sí.

Hasta ese momento, en las ciencias sociales se diferenciaba tajantemente entre teoría, por un lado, y práctica, por otro¹³⁰. Ciertamente se aceptaban ciertas relaciones de la una con la otra: la teoría permite que la práctica sea más eficaz, que la práctica se inspira en la teoría, y que la combinación de las dos hace avanzar el conocimiento. Pero no se había reconocido la posibilidad de que en la misma práctica, en la acción, pudiera haber igualmente la posibilidad de producir conocimiento. Pensamos que fue esto lo que permitió superar los problemas ideológico-políticos del paradigma de la concientización. Al resultado de ese paso se le llamó, en aquellos primeros años de los 70, investigación-acción.

Pero, luego de llamarlo investigación-acción y darle ese sentido radical de cambio profundo y revolucionario, se cayó en cuenta que el concepto de investigación-acción estaba asimismo contaminado por la tradición sociológica: por investigación-acción se podía entender toda una gama de quehaceres que, en términos políticos, iban desde la extrema derecha hasta la extrema izquierda.

Lógicamente la tensión se hizo sentir nuevamente dentro de las ciencias sociales: dichos esquemas no bastaban. Sociólogos y antropólogos comenzaron a introducir nuevos elementos en el curso de la vida concreta de las sociedades y a experimentar con ellas. Y surgió así el enfoque metodológico llamado la investigación/intervención.

Pero ¿qué pasaba entonces con la práctica, con la *praxis*? La *praxis* ya no aparecía tan clara, pues existía una diferencia entre lo que hacía el investigador y el que era investigado. Por más que dijeran que estaban participando o que eran observadores participantes, el sociólogo o antropólogo seguía siendo el experto; él controlaba la investigación; él disponía todo lo concerniente al trabajo investigativo, él era el sujeto de la investigación. Los demás eran clientes, objetos y, por ende, eran instrumentos de la investigación. Dichos investigadores produjeron monografías o libros para su beneficio, sin pensar siquiera en la necesidad de devolver dicho conocimiento a quienes lo habían facilitado. Seguía pues, la tajante diferencia entre sujetos y objetos de investigación. Y ¿qué pasó después? Sigue el juego de conceptos y palabras: Anisur Rahman, con gran experiencia en el trabajo participativo, propuso desmontar la idea de la investigación-acción, y decir que lo que se deseaba hacer era Investigación-Acción Participativa¹³¹.

130. La dualidad cartesiana ha producido históricamente otras dualidades que sirven para conocer la realidad. En el campo del conocimiento científico se han dado muchos pareceres sobre la dualidad teoría/práctica, hasta el punto de desmembrar una visión holística sobre las formas para obtener conocimiento que concilie lo teórico y lo práctico como una misma forma. Se da el riesgo de llevar esta distinción a extremos que rozan lo absurdo.

131. En Colombia promovieron la IAP, además de Orlando Fals Borda, Gustavo de Roux, Álvaro Velasco, John Jairo Cárdenas, Ernesto Parra, Augusto Libreros, Guillermo Hoyos, Víctor Negrete, Marco R. Mejía y León Zamosc.

La Investigación-Acción Participativa (IAP; PAR en inglés) o también llamada *pesquisa participante* en el Brasil; *ricerca partecipativa*, *enqué-teparticipation*, *rechercheaction*, *Partizipative Aktionsforschung*, en otras partes del mundo, especifica el componente de la acción, puesto que lo que se desea hacer comprender es que “*se trata de una investigación-acción que es participativa y una investigación participativa que se funde con la acción (para transformar la realidad)*” (Rahman 1985 pág. 108). De ahí también sus diferencias con el anterior procedimiento de la investigación-acción propuesto por Kurt Lewin en Estados Unidos - con otros propósitos y valores-, movimiento que, según pareciera, llegó a un punto muerto intelectual. Así mismo, hay que señalar las divergencias con la *intervención sociológica* de Alain Touraine y la *antropología de la acción* de Sol Tax y otros, escuelas que si bien aportan conceptualmente, no pasan de meras técnicas utilizadas por un objetivo y algo distanciado observador participante.

De todo este análisis histórico se desprende que el criterio metodológico requerido para defender conceptualmente la cuestión tiene que ser la insistencia en romper el clásico binomio entre sujeto y objeto de investigación. Ahí está el secreto de la cuestión. Ya no era solamente la *praxis*. Se aprendió la lección de la *praxis* y ésta quedó incorporada en la teoría y el método de la investigación-acción-participativa. Pero quedaba la cuestión de lo que significa el rompimiento del binomio sujeto-objeto. Cuestión misteriosa, porque no se sabe exactamente qué es lo que ocurre con ello en el campo, en la práctica, si bien se han realizado algunos esfuerzos para aclararlo.

Este rompimiento del sujeto-objeto viene a ser en las ciencias sociales algo así como el equivalente a lo que significó, en física, la energía nuclear. Para romper ese binomio hay que empezar por lo más prosaico. En los proyectos sociales de investigación, la conceptualización tendrían que hacerla los actores (personas o grupos de base), desde el inicio del trabajo, y no, como ha sido lo clásico, la inspiración de un investigador determinado, de un sociólogo o de un técnico que cree que presentando ciertas hipótesis va a descubrir determinadas leyes sociales o hacer avanzar el conocimiento. El binomio moderno sujeto-objeto es roto, entonces, al considerar las posibilidades de una comunidad intersubjetiva como núcleo-eje de una teoría acerca de la racionalidad y la sociedad¹³².

Pero hay también otros criterios a tener en cuenta, promovidos sobre todo por la IAP: el de la recuperación histórica, con la finalidad de movilizar a las gentes de base. Además, las técnicas de investigación no

132. No podemos olvidar que se trata de re-significar la teoría en función del objeto de estudio para dar cuenta de realidades concretas y no para inventar realidades. En otras palabras, se trata de pensar la teoría para preguntarse cómo ella puede, si es que lo puede hacer, nombrar a la realidad.

pueden ser sofisticadas ni complicadas, para que personas que no han ido a la universidad sean capaces de dominarlas y aplicarlas. Luego viene el problema del lenguaje. Al aplicar el principio de la devolución creativa y sistemática del conocimiento a las bases, no se puede usar un lenguaje esotérico. Por eso, la pregunta clásica es: ¿para quién se trabaja? ¿Para quién se investiga? ¿Para nosotros mismos, para una fundación patrocinadora, para el gobierno o para las personas en la base?

Hay que recordar que la IAP, a la vez que insiste en una búsqueda firme de conocimientos, es ante todo, un abierto proceso vital; es un proceso investigativo que exige un compromiso, una posición ética, y, sobre todo, constancia en todos los niveles. En fin, es una filosofía de la vida al mismo tiempo que es un método de investigación. Este aporte de la IAP será fundamental para la praxeología.

Ya se logró, pues, trascender el paradigma de la concientización; luego se planteó otro paradigma: el de la participación. Es claro que tanto la educación popular como la investigación participativa tienen efectos políticos inevitables. Y es necesario que este efecto quede explícito, porque muchas veces, cuando no se explicita, directa o indirectamente, se mantiene el *statu quo*. La idea del compromiso permitió en los años 70, dar aquel paso hacia el descubrimiento de la *praxis*. Pero el compromiso no era el único: también era necesaria la inserción en el proceso social.

Ahora bien el proceso tiene que continuar hacia otro paradigma que podemos tematizar con la idea de una **investigación que se funde con la acción**, lo que supone un compromiso para aquellos que se lanzan en esta aventura en la que se va moldeando una *filosofía de la vida* desde un conocimiento vivencial en la experiencia cotidiana. “Recordemos que la IAP, a la vez que hace hincapié en una rigurosa búsqueda de conocimientos, es un proceso abierto de vida y de trabajo, una vivencia, una progresiva evolución hacia una transformación total y estructural de la sociedad y de la cultura con objetivos sucesivos y parcialmente coincidentes” (Rahman y Fals Borda, 1989 pág. 213).

Algunos están hoy mirando más allá de la IAP, porque el período presente de cooptación y convergencia necesariamente tiene que llevarnos a algo distinto, algo que, siendo cualitativamente diferente, resulte sin embargo, útil y significativo para el cumplimiento de los propósitos liberadores que toda esta historia surgida de Paulo Freire y otros nos han dejado. Si el binomio sujeto/objeto ha de ser resuelto horizontalmente, como lo exige la investigación participativa, se tendrá que afirmar la importancia de “el otro” y respetar diferencias, oír voces distintas, reconocer el derecho de los demás para vivir y dejar vivir.

La **praxeología** va a aparecer, en los años noventa, como un esfuerzo de hermenéutica práctica que articula los procesos de investigación, de compromiso social crítico y de formación profesional al interior de un contexto pluridisciplinario. Por eso ella sitúa plenamente el quehacer pedagógico en un paradigma praxeológico de investigación-acción-formación en el que la práctica, situada en su contexto, es el punto de partida y el punto de llegada, generadora de teoría y de acción responsable. Justamente, la praxeología no es sólo un ejercicio de investigación teórico o intelectual, sino y sobre todo, práctica de responsabilidad y rendición de cuentas de los sujetos que la actúan.

En la Facultad de Educación de UNIMINUTO, desde 1992, hemos estado trabajando en ella, con el deseo de recuperar la fuerza, teórica y práctica, de la acción educativa para la pedagogía; por ello construimos el concepto de **praxeología pedagógica**, inscribiéndolo de entrada en un proceso investigativo práctico y multidisciplinar, que poco a poco fue dando lugar a otro concepto más englobante: el de **pedagogía praxeológica**, como utopía inspiradora de todo nuestro quehacer educativo-formativo. Tomamos el concepto praxeología de las ciencias humanas y sociales (economía, sociología del trabajo, ciencias de la organización y de la decisión, aplicaciones didácticas diversas, entre otras) todas ellas enfocadas a la cuestión de la acción eficaz, en su carácter de acción interactiva y comunicativa. Pero quisimos ir más allá de esta perspectiva en la que la acción queda reducida al ajuste de los medios para cumplir un fin dado; por eso nuestro enfoque se preocupa también por el significado y la pertinencia de las prácticas, y no solo por su eficacia. Ello significa que, además de la perspectiva lógica, tenemos también en cuenta las dimensiones ética y hermenéutica de la acción. En ese sentido asumimos la visión de Jacques Grand'Maison, uno de los iniciadores de la llamada praxeología pastoral en Quebec, quien la presenta como un proceso de investigación-acción *“capaz de articular la experiencia vivida, la acción y el pensamiento, el saber ser, saber vivir, saber decir y saber hacer colectivo de los actores, la experiencia reflexionada, la consciencia de clase y la creación colectiva”* (Grand'Maison 1975 pág. 11). La reflexión y sus implicaciones epistemológicas continúan abiertas.

EJERCICIO PRÁCTICO 6: Los antecedentes latinoamericanos de la praxeología

Construye un esquema (cuadro sinóptico o mapa conceptual) en el que sintetices el proceso histórico presentado en este capítulo sobre el proceso seguido desde el concepto de concientización de Freire hasta el de pedagogía praxeológica.

Aportes que te deja este capítulo

Dudas que te deja este capítulo

[facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256](https://www.facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256)

Capítulo 7

La pedagogía praxeológica de Paulo Freire: una pedagogía existencial, crítica y emancipadora.

*“Separada de la práctica, la teoría es simple verbalismo; separada de la teoría, la práctica no es sino activismo ciego”
(Freire).*

¿Cómo abarcar la obra tan amplia y valiosa de Paulo Freire, para muchos el más importante pedagogo y el educador más coherente de la segunda mitad del siglo XX? De hecho, como lo señala Almeida (2002), hay tres modos de leerlo: el primero, surgido en Europa en los años 1960, subraya esencialmente su perspectiva marxista; el segundo, predominante en USA y Canadá anglófona, se centra en las dimensiones metodológicas, excluyendo – así fue el caso para otros, como Freinet o Vygotsky – las dimensiones políticas, culturales e ideológicas; el tercero, primitivo, utópico e idealista, ha florecido en muchos países en desarrollo. Ahora bien, la visión de Freire se enraíza profundamente en el pensamiento latinoamericano desarrollado desde el siglo XIX, con un interés de liberación democrática, como fue el caso de los trabajos de José Martí (Arias, 2007). Esta aspiración culmina con la filosofía de la liberación en los años 1960, que se presenta como una comprensión latinoamericana del orden mundial, basada en un proceso de deconstrucción del pensamiento racionalizante y cartesiano, en nombre de valores trascendentes y universales. Esta filosofía se moderniza para tener en cuenta, con Leopoldo Zea (1969), las nuevas condiciones de subdesarrollo y de dominación que afectarán, en el marco de la globalización,

a Latinoamérica¹³³ a partir de los años 1940. La teología de la liberación, con Leonardo Boff y Gustavo Gutiérrez, fue la expresión católica, cuyo punto de partida fue la Conferencia Episcopal de Medellín en 1968, donde se plantearon los fundamentos de este discurso teórico.

Nuestra lectura de Paulo Freire, que considera muchos de sus escritos a diferencia de aquellas que se quedan en la *Pedagogía del oprimido* (Freire, 1970)¹³⁴, se inscribe en una vía diferente que se acerca a su pensamiento, evolutivo y progresivamente afinado, desde un pensamiento educativo, crítico y praxeológico, de carácter emancipador y democrático, en búsqueda de la autonomía (Freire, 1997a), porque, como lo dijo claramente su segunda esposa, Ana María Araújo Freire (2006 pág.17), “*Paulo propone (...) una educación que, enseñando la lectura de las palabras, haga posible la lectura del mundo*”. Lo fundamental en Freire no es tanto el *método de alfabetización*, sino la originalidad de sus ideas sobre la educación como camino para el desarrollo de la conciencia individual y social. Por eso, no podemos entender el pensamiento pedagógico de Freire separándolo de un proyecto sociopolítico ni podemos “ser freireanos” cultivando sólo sus ideas; serlo exige comprometerse con la construcción de otro mundo posible. Como él mismo decía: “*el mundo no es, el mundo está siendo*” (1997a pág.86). La pedagogía praxeológica freireana, es una invitación a transformar la realidad.

Por eso descartamos las tres lecturas reductoras antes citadas. Creemos igualmente que hay que tomar con mucha prudencia el llamado “método” freireano y no convertirlo en el centro de su obra. De algún modo Freire mismo lo dijo a Macedo: “*Donald, yo no quiero ser importado o exportado. Es imposible exportar prácticas pedagógicas sin reinventarlas. (...) Les pido recrear y reescribir mis ideas*” (Macedo y Araújo Freire, 2001 pág.107). Frente a la dominante ideología neoliberal y su concepción mercantil de los sistemas escolares en nombre de la eficacia y la eficiencia, de la mejora de las posibilidades por la competencia y la privatización; y cuyos efectos generan marginalidad y exclusión social, así como una comprensión del ser humano en términos de capital humano, recurrir a las ideas educativas de Freire sirve para frustrar “*la domesticación conservadora del proceso educativo*

133. Cabe anotar que la expresión “Latinoamérica” o “América latina” aparece en 1856 en los escritos del poeta colombiano José María Torres Caicedo. Desde 1860, en el entorno de Napoleón III, se usa para designar las naciones católicas, en oposición a las anglófonas protestantes. Se trata, entonces, en su origen de una distinción cultural y religiosa que tuvo también la ventaja de borrar el lazo con las potencias coloniales. Sin embargo, en España, usan las expresiones Ibero-América e Hispano-América.

134. En el prólogo de *Cartas a quien pretende enseñar* (Freire, 2005a), R.M. Torres señala que “*el Freire que ha circulado de boca en boca y de cita en cita de por el mundo es un Freire simplificado, formulizado, unilateralizado, estropeado a partir de un conjunto de nociones fijas - educación bancaria, alfabetización, educación de adultos, concientización, dialogo, palabras generadoras - y virtualmente ligado a los años 60-70, en relación con sus dos primeros libros (...). Muchos admiradores y críticos, incluso latinoamericanos, ignoran su trayectoria durante los 25 últimos años*” (p. XII), trayectoria que para nosotros tiene una riqueza deslumbrante y aporta mucho a la pedagogía praxeológica.

escolar que establece una adecuación entre la ideología del libre mercado y la democracia” (pág. 106) y proponer una auténtica educación liberadora desde un proceso praxeológico, personal y colectivo, de autorreflexión, cuestionamiento, interpretación y construcción de nuevas realidades a partir de las experiencias y prácticas ya vividas.

1. Un breve contexto socio-histórico

No haremos aquí la biografía de Paulo Reglus Neves Freire, nacido en 1921 en Recife y muerto en 1997. Hay muchas (por ejemplo, Gadotti, 2001; Gerhardt, 1993). Basta recordar sus orígenes en una de las regiones más deprimidas de Brasil, el Nordeste, y su rápida toma de conciencia de la miseria y de la exclusión social de buena parte de la población. Esto lo condujo a un compromiso social en medio de sindicatos y otras estructuras: universitarias, municipales, parroquiales, de educación popular, etc., en las cuales elaboró su concepto de la alfabetización emancipadora del pueblo. Su primera esposa, una maestra muerta algunos años antes que él, lo indujo a dedicarse a las cuestiones educativas, lo cual hará el resto de su vida.

Otros aspectos que lo marcaron fueron su arresto y apriesonamiento de 70 días por la junta militar brasilera, supuestamente debido a su método considerado subversivo y comunista (Paiva, 1981), luego del golpe de estado de 1964, cuando su enfoque, inscrito en un marco de acción católica, pretendía la realización de procesos democráticos y el desarrollo de un capitalismo nacional en función de la ideología reformista vigente¹³⁵.

Exiliado a la fuerza, primero por 20 días en Bolivia; luego, en Chile durante cuatro años y medio, y en USA, Ginebra, Guinea-Bissau, Nicaragua, etc., sólo regresa a Brasil en 1980, cuatro años antes del regreso de la democracia a su país. Su compromiso con las clases marginadas y trabajadoras lo lleva a ser uno de los fundadores del partido de los trabajadores; así contribuye a la educación y movilización de la sociedad civil con miras a la conquista electoral del poder estatal y a preparar las reformas iniciadas por el Estado. Las palabras voto y povo (vote y pueblo), introducidas en su práctica de alfabetización, ilustran bien esta orientación que lo ha guiado toda su vida.

Hay que añadir que tanto sus experiencias de vida y sus lecturas, así como los lazos establecidos por todo el mundo, lo conducen, desde su

135. Según Gadotti (2006) en los años 1950-1960, época en la que la izquierda latinoamericana no creía en la democracia, Freire siempre habló de la importancia de la democracia en el proceso liberador. Y no sólo de democracia sino también de ciudadanía, de inclusión de los diferentes, empezando por los más pobres; pues para él no se puede hablar de democracia sin hacerlo de ciudadanía e inclusión. Freire fue de los primeros en defender la multiculturalidad como modo de inclusión.

estadía en USA en 1969, e incluso antes en las primeras fases de su exilio, a ampliar su visión de lo social a escala mundial, superando así el marco del tercer mundo y, sobre todo, del Brasil. Tanto Estados Unidos como los demás países occidentales le parecen mundos alienados. Pero serán la realidad de Latinoamérica, región explotada tanto desde el interior como del exterior¹³⁶ en nombre de la doctrina del libre mercado, y la realidad de la mayoría de su población explotada, las experiencias que lo marcarán profundamente llevándolo a plantear el problema fundamental de la emancipación de los pueblos, comenzando por aquellos de América Latina.

Profundamente humano y feliz, modesto y consciente de su lugar en el mundo, Freire vive su vida con fe, humildad y alegría, pero también con seriedad y deseo de cambio. Vive las tensiones y conflictos mundiales, pero mantiene sus esperanzas de cambio. Impacientemente paciente, siempre luchando por un mundo más democrático, aprende de los oprimidos y de quienes luchan por superar su condición. Con y desde ellos, aprendió a entender dialéctica y praxeológicamente la filosofía, la política, la ciencia y la vida misma.

2. Fundamentos del pensamiento pedagógico de Freire

2.1. Las principales fuentes

Entonces es, a través de experiencias vitales, de sus peregrinaciones alrededor del mundo, de sus acciones sindicales y educativas, de sus contactos con muchos, que Freire forjó progresivamente su concepción pedagógica. Ésta, primero estuvo marcada por sus diferentes profesores. Esas referencias, que encontramos en su primer libro (*Educación como práctica de la libertad*), reenvían al existencialismo cristiano de Gabriel Marcel y Jacques Maritain, pero también a Karl Jaspers y a Emmanuel Mounier¹³⁷, a las corrientes de psicoterapia de Sigmund Freud, Carl Jung y Erich Fromm, así como a Alfred Whitehead y Karl Mannheim y a los intérpretes brasileños progresistas de estas corrientes. Posteriormente, si bien siempre seguirá recurriendo a la

136. Nos parece que Galeano (2006) expresa de modo inigualable esta situación: una oligarquía agraria, industrial y política, cómplice de la invasión extranjera, ha mantenido la explotación de los países latinoamericanos por las potencias económicas y políticas extranjeras: *"para ellas, la nación no es una realidad a aprender, ni una bandera a defender, ni un destino a conquistar; la nación es solamente un obstáculo a franquear porque la soberanía frecuentemente altera, y ella no es sino un fruto jugoso a devorar"* (pág. 271). En otra parte, Galeano (1992) constata: *"¿Fin de la historia? Para nosotros no hay nada de nuevo. Desde hace cinco siglos, Europa decretó que la memoria y la dignidad son delitos en América Latina. Los nuevos dueños de estas tierras prohíben el recurso a la historia y prohíben hacerla. Desde ese momento, nosotros solo podemos aceptarla"*.

137. Ver Freire (1974 pág.50 nota 15), donde él recuerda que Mounier reivindica una acción radical, histórica, de liberación de los seres humanos por ellos mismos, cuestionando así las posiciones conservadoras de la Iglesia católica.

fenomenología, al existencialismo y al personalismo cristiano, va a inspirarse, como vemos en *La pedagogía de los oprimidos*, en la perspectiva dialéctica del marxismo (Marx, Engels, Lenin, Mao Tsé-Toung), pero sobre todo en Hegel y los representantes del marxismo histórico, dialéctico y no dogmático, como Gramsci, Kosik, Lúkacs y Marcuse, así como Fanon y Memmi¹³⁸.

Sin que haya ruptura radical entre esas dos primeras obras, sino una toma de consciencia de la necesidad de romper con la perspectiva liberal para adoptar una postura revolucionaria, cultural y política, de compromiso social con los oprimidos “*el pensamiento de Freire pone ahora el acento sobre los medios para liberarse de los mecanismos de opresión integrados a la estructura social y que están al servicio de las clases dominantes*” (Gerhardt, 1993 pág.8), optando así claramente por la causa de los “condenados de la tierra”, expresión que él retoma de Fanon (1961). Desde ese momento, toda acción educativa implicará reflexionar sobre el ser humano, su cultura y las condiciones en las que vive. Es la idea de Marcuse de la cultura como “proceso de humanización”, la que lo lleva a poner sobre el plano ético “*la cuestión de las relaciones entre los valores y los hechos*” (1970 pág.313) aprovechando las relaciones entre los fines culturales y la *praxis* social.

Su pensamiento se estructura, entonces, sobre conceptos provenientes de una perspectiva antropológica, contextualizada culturalmente, que fundamentan una pedagogía utópica, crítica y radical, ética, de la autonomía, concientizadora, dialógica, praxeológica, reflexiva y de la pregunta. Y su discurso pedagógico se convierte en estrategia de liberación de la conciencia humana; es decir, más que una revolución cultural y social, se da inicio a un proceso de movilidad cognitiva, para el logro de la igualdad social, todo ello en el marco metodológico del ver, juzgar y actuar, en un proceso reflexivo de devolución creativa, y teniendo como principio la participación individual y colectiva en todos los procesos de transformación¹³⁹. Se trata de una auténtica pedagogía social¹⁴⁰.

138. Freire (1996 pág.102) declara que “*la lectura de pensadores revolucionarios, principalmente de aquellos que no son dogmáticos, me ha ayudado a adquirir las bases científicas que me permitieron reforzar mi opción política y mi posición ética*”.

139. Freire siempre dirá que el objetivo de la educación es el “ser más”, fruto de la autonomía como práctica de la libertad. Así, el problema educativo es el de educar a una persona autónoma, susceptible de educación precisamente por su autonomía y libertad, labor praxeológica que se desarrolla en contextos culturales específicos.

140. Definida por Colom (1987) así: “*...el objeto de la pedagogía social no sería, exclusivamente, conocer la realidad educativa-social, sino transformarla, interviniendo en ella a través de presupuestos y estrategias de tipo educativo, para la consecución de objetivos pedagógicos o sociales que supongan o hayan supuesto, un cambio o una modificación en el comportamiento de los individuos (aprendizaje en definitiva de conductas)*”. A partir de esta definición podemos decir que la propuesta freireana es una pedagogía social, porque pone de relieve una praxis, es decir, una puesta en tensión (dialéctica) de dos lógicas diferentes: pensamiento y acción, teoría y práctica, saber y hacer; construyendo modelos de acción de acuerdo con los actores en su campo de vida y trabajo, con la condición que se conviertan en actores reflexivos.

2.2. Una pedagogía utópica

Freire ha sido y es asociado a la “nueva izquierda” educativa y a la corriente de la pedagogía crítica¹⁴¹ cuyos autores más conocidos son, sin duda, Michael Apple, Moacir Gadotti, Henry Giroux, Peter McLaren, Donaldo Macedo y Carlos A. Torres. En su rápida presentación de las influencias fundamentales en el origen de la pedagogía crítica, Darder, Baltodano y Torres (2003) otorgan un lugar muy importante a Paulo Freire, al lado de autores como Dewey, Kohl, Boal, Foucault, Gramsci, y la Escuela de Frankfurt (Horkheimer, Adorno, Marcuse, Fromm, Benjamin, Lowenthal, etc.). Los principios fundamentales que caracterizan, según ellos, la pedagogía crítica (principios que se plantean y se articulan según las diferentes tradiciones), se superponen a aquellos que Freire plantea, así que aquí vamos a considerarlos.

El que Freire haya adoptado esta perspectiva educativa deriva del hecho de que tomó consciencia, ante todo en su vida cotidiana, de los fenómenos de injusticia, discriminación, marginalización y exclusión social que dividen la sociedad en opresores y oprimidos. Si bien es más visible en ciertos países, Freire, apoyándose en Fromm, considera que las sociedades actuales, sin excepción, son opresivas, deshumanizantes y enfermas. Los seres humanos, encerrados en un individualismo estéril y debilitante, se encuentran mutilados, alienados y con miedo a su propia vida y a su libertad. Para luchar contra ello, Freire propone una pedagogía basada en una visión utópica de relaciones sociales horizontales (no verticales, impositivas ni dominadoras) fundadas en el diálogo. Esta pedagogía es utópica porque denuncia la realidad deshumanizante del mundo y anuncia, al mismo tiempo, una teoría de la acción para transformar la situación y asegurar la liberación de los seres humanos: *“ser utópica no significa proponer una concepción pura y simplemente idealista o impracticable, sino comprometida en denunciar (el mundo que se deshumaniza) y a anunciar un mundo que se humaniza”* (Freire, 1985 pág. 57).

El sentido aquí atribuido a la noción de utopía difiere del que el Renacimiento daba a este término (“la tierra sin lugar”): por utopía entendemos, con Freire, un posible a partir del presente realizado, una visión orientada al futuro desde un *pensamiento errante* que rompe con los modelos (paradigmas) vigentes y que pretende elaborar un proyecto estructurado.

141. Según McLaren (1997), la pedagogía crítica tiene, entre otras, estas características: a) Entiende la educación como un proceso de negociación para comprender los significados de la realidad; de ahí la importancia de formar la autoconciencia, que convierte a la comunicación biunívoca en un proceso de permanente construcción de sentido apoyado en las experiencias personales. b) Busca la transformación social en beneficio de los más débiles. La educación como acción emancipadora considera las desigualdades sociales existentes, y adquiere un compromiso con la justicia, la equidad y la emancipación de las ideologías dominantes. c) Le apuesta a la autonomía y el auto-fortalecimiento; por eso permite a los profesores, y a la comunidad educativa en general, identificar los límites y potenciar las capacidades de modo que éstas sean la base para la autosuperación.

O, dicho de otro modo, en la medida en que la realidad no es sino un caso particular de lo posible, ella deviene un producto de la acción humana. La utopía así entendida difiere entonces del milenarismo en tanto que éste relaciona estrechamente lo sagrado y lo profano en la creencia en un tiempo por venir, terrestre al tiempo que celeste. La utopía no reenvía entonces a una construcción ideal (Republica de Platón, Utopía de Tomás Moro, Ciudad del Sol de Campanella, Nueva Atlántida de Bacón, Viaje a Icaria de Cabet o Falansterio de Fourier) ni tampoco tiene que ver con la Nueva Jerusalén americana o el milenarismo judío-cristiano o cualquier milenarismo que sea; se refiere a la problematización de las relaciones entre los seres humanos en su proceso de humanización emancipadora, en su búsqueda de autonomía. Es una apertura potencial, un camino, no un punto de llegada. Es por eso que podemos reconocer, como Freire mismo lo hace, que su pedagogía es optimista: “*Yo no comprendo la existencia humana y la lucha necesaria para mejorarla sin la esperanza y sin el sueño*” (2005b pág. 8)¹⁴². Estas son, para él, necesidades ontológicas.

2.3. Una pedagogía crítica y radical

La transformación del mundo a la que aspira Freire requiere de la rebelión, “*explosión de la justa cólera*” frente a los factores que deshumanizan, punto de partida, necesario pero insuficiente, “*de una posición más radical y crítica, revolucionaria, fundamentalmente anunciadora*” (1997a pág.92). Él desarrolla esta necesidad de adoptar una postura rebelde y de luego superarla, en *Cartas a Cristina* (Freire, 1996).

La pedagogía freireana es radical y revolucionaria. Ella es radical: a) porque promete una ruptura drástica con la concepción dominante, conservadora, del proceso educativo escolar que él llama bancario, y b) porque implica la realización de un análisis de lo político en las instituciones escolares, de sus estrategias y prácticas para producir un cambio social radical. Freire definía la radicalización como “*un acto positivo, en tanto esencialmente crítico. Supone juicio y afectividad, humildad y diálogo*” (1974 pág.49). En su perspectiva, y esto es esencial, la radicalidad no es impositiva, sectaria, manipuladora, arrogante u ofensiva. Para nada se trata de negar al otro el derecho de tener y de expresar un punto de vista diferente, ni de imponer el propio. Se trata de un llamado a la discusión, en tanto que implica luchar contra toda forma de imposición violenta del silencio y de modelos de sumisión.

142. Freire escribe al respecto: “*El sueño de la humanización, cuya concretización es siempre un proceso, siempre un devenir, pasa por la ruptura con las amarras reales, concretas, de orden económico, político, social, ideológico, etc., que nos han condenado a la deshumanización. El sueño es así una exigencia o una condición que se impone de modo permanente en la historia que hacemos y que hemos hecho y rehecho*” (1997b pág.95).

Y es revolucionaria en el doble sentido de que requiere esa ruptura radical con la pedagogía bancaria, y reposa sobre la responsabilidad de los oprimidos en su propia liberación. Freire opta por una alternativa democrática no violenta. El proceso revolucionario¹⁴³ que promueve surge de que el ser humano es un ser inacabado cuya finalidad ontológica e histórica es su propia humanización (llegar a ser más)¹⁴⁴. Ahora bien, se constata que las condiciones actuales son deshumanizantes y opresivas. Freire apoya su análisis de las relaciones entre opresores y oprimidos en la dialéctica hegeliana del amo y del esclavo; diciendo que sólo el diálogo, en tanto que proceso dialéctico, permite superar y hacer desaparecer las relaciones de dominación. Sin embargo, dicho proceso emancipador sólo es posible en la medida en que surja de los mismos oprimidos y éstos participen conscientemente. Implica una actitud positiva y activa de esperanza como exigencia y necesidad ontológica. Sin embargo, *“la esperanza de la liberación no es ya la liberación. Es una lucha por ella en el seno de condiciones históricamente favorables. (...) La liberación es una posibilidad, no la suerte, ni el destino, ni la fatalidad. En consecuencia se percibe la importancia de una educación dirigida hacia la toma de decisiones, la ruptura, la elección, la ética”* (Freire, 1997c pág. 35-36).

2.4. Una pedagogía ética

Esta posición, que rechaza toda forma de inculcación para promover intereses políticos partidistas – lo que condujo a Freire a fricciones con movimientos sindicales de izquierda– requiere de una postura ética (Freire, 2005a) que plantea la relación dialógica como algo fundamental. Opone esta ética a la ética organizacional: *“no es la ética pequeña y estrecha del mercado que se doblega obediente a los intereses del lucro. (...) Yo hablo, al contrario, de la ética universal del ser humano (...) es aquella que se sabe confrontada a las manifestaciones discriminatorias en términos de raza, de género, de clase. Es esta ética inseparable de la práctica educativa – poco importa si trabajamos con niños, jóvenes o adultos – por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella, es vivirla en nuestra práctica, es testimoniarla vivamente a los aprendices en nuestra relación con ellos”* (Freire 1997a:34).

Para Freire, *“el respeto de la autonomía y de la dignidad de cada uno es un imperativo ético y no un favor que podemos o no conceder los unos y*

143. Aronowitz (1993), refiriéndose a Freire, habla de democracia social más que de revolución (en el sentido estricto del término) a partir de los años 1990. Plantea la idea de la implantación de una escuela democrática popular en remplazo de la escuela capitalista.

144. Freire (1974) denuncia la concepción humanitarista, que distingue del humanismo auténtico (“vocación ontológica” del ser humano comprometido y en proceso de humanización). Es la concepción, egoísta y falsamente generosa, que reposa sobre el paternalismo de los opresores, una visión alienante inculcadora de valores y de normas que no hacen sino mantener la opresión otorgando “buena conciencia”.

los otros” (1997a:74). El respeto no puede ser confundido con el laxismo y la capitulación frente a acciones social y humanamente inaceptables por discriminantes e inmorales. La educación para la libertad supone estar disponible a la interpelación del otro y así hacerse responsable, dándole la dimensión ética a todas las acciones educativas; la educación se vincula así con el ejercicio de la razón ético-crítica y de la interculturalidad. La postura ética exige el recurso al diálogo (que historiza la intersubjetividad), el respeto del punto de vista diferente y el rechazo de la persuasión, incluyendo la inculcación de las propias concepciones. Ella exige, igualmente, luchar contra toda discriminación.

2.5. Una pedagogía de la autonomía

Fue el pintor Kokoschka (1986) quien dijo: “¿Cómo me convierto en un ser humano? Porque uno no es humano por el solo hecho de haber nacido. Es necesario llegar a serlo de nuevo a cada instante” (pág. 31). Muchos pensadores evidencian este fenómeno de la incompletitud humana. Porque el ser humano es un ser no terminado y porque lo sabe, señala Freire¹⁴⁵, busca incesantemente cómo “ser más”, en un proceso de humanización, proceso colectivo de ser más en el mundo¹⁴⁶. Esta búsqueda de humanización es construcción de la autonomía cuyo horizonte es la emancipación, la liberación y la humanización.

Pero “nadie es el sujeto de la autonomía de nadie” precisa Freire (1997a). Se trata de una maduración progresiva de cada ser humano que él mismo transforma según su propio ritmo; pedagógicamente debe ser tenida en cuenta para centrar el proceso “sobre las experiencias que estimulan la decisión y la responsabilidad, es decir, sobre las experiencias respetuosas de la libertad” (pág. 118). Este proceso que ocurre en la vida y nunca termina, exige comprometerse en un trabajo de concientización.

Pero, atención, autonomía no significa para nada la adopción de una perspectiva individualista. Dado que la pedagogía freireana es dialéctica, entiende el acto de conocimiento como un acto colectivo: el ser humano sólo existe como tal sólo en sus relaciones con los otros: “el sujeto pensante no puede pensar sin la coparticipación de otros sujetos (...). Es el “nosotros pensamos” el que asegura el “yo pienso” y no al contrario” (pág. 84).

145. Freire subraya que “es en la incompletitud del ser que se reconoce como tal que se funda la educación como proceso permanente. Las mujeres y los hombres se vuelven educables en la medida en que ellos se reconocen inacabados. No fue la educación la que los hizo educables, sino la conciencia de incompletitud que engendra su educabilidad” (1997a pág.73).

146. Hay que precisar aquí que la concepción del ser humano en Freire está fundada sobre sus relaciones sociales, lo que no contradice para nada su afirmación de la unicidad y la singularidad humana. Sin embargo, esta singularidad se opone radicalmente a la visión neoliberal que plantea que el saber es exclusivamente un proceso individual y la sociedad una suma de individuos.

2.6. Una pedagogía de la concientización

La concientización¹⁴⁷, literalmente “tomar conciencia”, implica un sujeto inserto en relaciones sociales; aquí Freire recurre a la dialéctica hegeliana. El proceso de concientización, a la vez fuente y movimiento de liberación, se concibe como el paso progresivo de la visión mágica, espontánea y primitiva, a la conciencia crítica y comprometida. Ella requiere, para emerger y desarrollarse, la participación en una práctica social. Y permite comprender mejor la realidad sociocultural que determina la existencia, así como a través de la *praxis*, transformar dicha realidad. La concientización es así el fundamento de la pedagogía crítica y radical de Freire. Desde este punto de vista, ella, que requiere una postura epistemológica constructivista (que recurre al conocimiento –construcción– de la realidad con miras a transformarla), es también el proceso que concede al ser humano la posibilidad de descubrirse al reflexionar sobre su propia existencia.

Nosotros consideramos que el proceso de concientización requiere una cuádruple relación dialéctica cuyos componentes están interrelacionados: el primero, más general, concierne a la que se establece entre el opresor y el oprimido y que sólo puede superarse por medio de la acción emancipadora. La segunda relación dialéctica se da entre el sujeto aprendiz y los objetos de saber en tanto que útiles conceptuales para “leer” el mundo; requiere la mediación del proceso de concientización. La tercera relación implica al maestro y al sujeto aprendiz y reposa sobre la situación existencial como proceso mediador. La cuarta relación es la que se da entre el sujeto aprendiz y el mundo, que es mediatizada por el saber científico (la postura epistemológica). Volveremos a ellas al plantear el quehacer pedagógico praxeológico freireano.

Ahora bien, el proceso de concientización reposa sobre dos fases¹⁴⁸. La primera es aquella que Freire llama la *conciencia transitiva* que emerge cuando los seres humanos abandonan su conciencia mágica (intransitiva, que podría también ser llamada conciencia reificada) y perciben las relaciones de dominación existentes en una situación existencial, así como los temas y argumentos ideológicos que las legitiman. Esta transitividad, inmersa en la inmediatez de la vida, se apoya sobre lecturas de sentido común, emotivas,

147. Recurriendo al término *conscientização*, Freire pone en evidencia la dimensión procesual de una relación que establece “*en todo hecho de conciencia la existencia de un sujeto cognoscente y de un objeto a conocer*” (Goldmann, 1970 pág.122). Desde nuestro punto de vista, este término reenvía a lo que se llama el proceso de objetivación. Dicho de otro modo, se trata de un proceso de aprendizaje en sentido genérico. Así como Freire o Bourdieu, Goldmann evita caer a la vez en el subjetivismo y en el objetivismo señalando que el sujeto no es tomado aquí ni como un sujeto aislado ni como un elemento indistinto de una estructura social, sino como una estructura compuesta extremadamente variable y dotada de reflexión.

148. Además de las conciencias ingenua y crítica, Freire plantea etapas intermedias en el proceso de concientización: semi-intransitiva, transitiva-ingenua, transitiva-crítica (Freire, 1974).

generalizantes y simplificadoras de los problemas, sin aprehenderlos en sus dimensiones sociales estructurales. Ella se refleja ante todo en la polémica; y como conciencia fanatizada y sectaria, implica la intervención mediadora del formador y de la pedagogía crítica que este aplique. La concientización conduce a la problematización de la situación existencial, a su análisis, a la identificación de razones o factores interpretativos y de acciones potenciales a emprender para resolverla. Freire retoma aquí la distinción hegeliana clásica entre conciencia – lo que Hegel llama la “certeza sensible” – y conciencia-de-sí que supone un riesgo para el ser humano. Gadotti (2001) recuerda que Freire escribió que “*el educador o el pueblo se concientizan a través del movimiento dialéctico que se establece, en el proceso de lucha liberadora, entre la reflexión crítica sobre la acción anterior y la acción futura*” (pág. 717). Freire retoma esta idea hegeliana para recordar los riesgos y peligros a los que se exponen los seres humanos que entran en un proceso de liberación y de emancipación frente a los modelos autoritarios y discriminatorios que surgen de la familia, la escuela, la religión, los partidos políticos o los medios de comunicación.

2.7. Una pedagogía dialógica (dialéctica)

Freire ubica el diálogo en el centro de su pedagogía, en oposición radical a las formas impositivas de educación escolar. “*El diálogo es una exigencia existencial*” recuerda Freire (1970) porque es constitutivo de seres humanos libres. Es encuentro entre personas, mediatizadas por el mundo, que aceptan hablarse e intercambiar en una perspectiva de humanización. Freire recurre a la dialéctica¹⁴⁹ hegeliana que reposa sobre las ideas de contradicción y negación y plantea el método dialéctico como proceso socio-histórico (que implica una lógica de la relación – y por ende de la totalidad¹⁵⁰–, del conflicto, del movimiento y de la vida) de aprehensión de la realidad humana y social como totalidad desde una mediación de la conciencia. Ella evidencia que el ser humano sólo es humano cuando otro reconoce su humanidad, que él sólo tiene existencia humana consciente al estar inserto en una red de relaciones sociales éticamente respetuosas.

La perspectiva dialéctica¹⁵¹ es el proceso de objetivación que, en tanto modo para aprehender lo real (el mundo, el otro y uno mismo) produce lo

149. Dialéctica viene del griego *dialektikes* y significa “entretenerse con” o “dialogar”.

150. Kosik recuerda la existencia de tres ideas de totalidad: “1. *el concepto atomístico y racionalista, de Descartes a Wittgenstein, que considera la totalidad como la suma de elementos y hechos simples*; 2. *el concepto organicista y orgánico-dinámico, que formaliza la totalidad y señala la prioridad de la totalidad sobre las partes* (Schelling, Spann); 3. *el concepto dialéctico* (Heráclito, Hegel, Marx), que considera la realidad como totalidad estructurada en desarrollo y en creación” (1970 pág.35).

151. Ver también el planteamiento de Lenoir (1993, 1996) sobre el desarrollo de la dialéctica y su aplicación al proceso de enseñanza y aprendizaje, muy próximo por sus fundamentos hegelianos al concepto de Freire.

real como realidad humana, social y natural, es decir como verdad para los seres humanos viviendo en sociedad, verdad relativa y temporal a partir de una exteriorización, una descentración y una distanciaci3n frente a su propia actividad de producci3n y su resultado. Oponiéndose al anti-método que es el mon3logo mítico, reposa fundamentalmente sobre el reconocimiento mutuo – por el diálogo – que es la única posibilidad de resolver los conflictos en el respeto de la libertad humana.

El método dialéctico, caracterizado por la negaci3n misma¹⁵² de un punto de vista tomado por verdadero, traduce bien el movimiento del pensamiento en su búsqueda continua de significaciones a su universo, a partir de s3ntesis sometidas a nuevas contradicciones, siempre renovadas, que resultan del diálogo entre los “habitantes” de un sistema de representaciones explicativas, considerado como positivo y universal, y sus detractores que sostienen una o varias posiciones antitéticas.

El diálogo supone necesariamente que un enunciado adverso pueda tener también sentido, que existe la verdad y su contrario, y, por ende, que significaci3n y verdad est3n ahora separadas. Gadamer lo mostr3 bien seÑalando que la dialéctica en tanto que arte de “*conducir un diálogo no pide que uno reduzca al otro al silencio a fuerza de argumentos, sino al contrario, que uno tome verdaderamente en consideraci3n el valor positivo de la otra opini3n. Es entonces un arte de poner a prueba. O es el arte de cuestionar (...)* cuestionar quiere decir descubrir y abrir” (1976 pág.214).

La pedagogía freireana, profundamente socio-hist3rica, recurre al “método dialéctico”, al diálogo sin el cual la comunicaci3n verdadera es imposible. Dialogar no significa, para Freire, tener una conversaci3n al azar, sino discutir met3dicamente en funci3n de un objetivo definido. Se trata de una confrontaci3n discursiva de puntos de vista distintos que implican alumnos, saberes y formadores situados social y espacio-temporalmente, que van a co-construir una comprensi3n nueva de un problema (una situaci3n existencial). Ella presupone la existencia de un interrogante existencial sobre el sentido dado y la expresi3n de otra opini3n que pueda desarrollarse y contestar la interpretaci3n monolítica de un discurso positivo, planteando la hip3tesis de otra verdad; admite que una opini3n contraria puede ser portadora de sentido, y que la verdad es el resultado de una búsqueda, la s3ntesis de una confrontaci3n entre tesis opuestas. Es en ese sentido que Gadotti seÑala que “*Freire retoma la relaci3n original entre la dialéctica y el*

152. Lo que caracteriza el acceso a lo “verdadero”, desde el punto de vista dialéctico, es la negatividad entendida en el sentido hegeliano (*aufheben*), sea en el sentido de superar para reinterpretar o el de replantear dando una nueva significaci3n. Este concepto reenvía directamente a aquel de equilibrio usado en la psicología del desarrollo por Piaget.

diálogo para definir la educación como una experiencia fundamentalmente dialéctica de liberación humana, experiencia que no puede realizarse sino en comunidad, mediante el diálogo crítico entre educador y educando” (2001 pág.86). Freire muestra que *“el diálogo, reencuentro de personas para “decir” el mundo, es una condición esencial para su humanización verdadera*” (1974 pág.129). El diálogo es una praxis social, una condición fundamental de la emancipación humana y social.

Esta concepción dialógica freireana se acerca al concepto de acción comunicativa de Habermas según el cual, al menos dos sujetos en interacción, son *“capaces de hablar y de actuar ... y comprometen una relación interpersonal (...) Los actores buscan un acuerdo (...) sobre una situación de acción, a fin de coordinar consensualmente (...) sus planes de acción y sus acciones*” (1987 pág.102). El diálogo como “medio del lenguaje” tiene por objeto el desarrollo de la conciencia de los participantes, una inter comprensión que puede asegurar la interpretación compartida de la situación en juego (existencial, así la llama Freire), culturalmente estabilizada (anclada en el mundo vivido), y la coordinación de la acción. En ese sentido, el diálogo es portador de una mirada teleológica. Tanto como Habermas, Freire recurre a la praxeología como *modus operandi* de la acción proyectada.

2.8. Una pedagogía praxeológica

La pedagogía dialógica freireana es fundamentalmente una praxis porque, así como lo resalta Castoriadis (1975), retomando el pensamiento gramsciano, ella supera la práctica, *“lo hace en tanto el otro o los otros son considerados como seres autónomos y considerados como el agente esencial del desarrollo de su propia autonomía*” (1975 pág.103). El proceso de producción de la realidad es, al mismo tiempo, un proceso de creación del ser humano por sí mismo: el ser humano es *“un ser activo, (...) sujeto del proceso histórico, creando la historia y creándose él mismo durante el proceso fundamental de producción social*” (Israël 1972, pág. 110). Este proceso puede ser llamado praxis, en tanto relaciona teoría y actuar material y es *“determinante de la existencia humana como elaboración de la realidad*” (Kosik 1970 pág.151).

La práctica se convierte plenamente en *praxis* cuando su finalidad es la emancipación humana y recurre a la autonomía (emancipación como proceso) como medio de acción que requiere un sólido instrumental conceptual de análisis, y que une tecnicidad y elucidación cognitiva de modo inseparable, sabiendo que la emancipación humana es un proceso reflexivo y no un producto. Sobre este punto, Freire insiste mucho en la importancia de la perspectiva epistemológica y la necesidad de un desarrollo de los saberes científicos por parte del aprendiz. Como proceso reflexivo y operatorio sobre

el mundo producido conjuntamente por los seres humanos en su acción transformadora, la interacción incesante práctica-teoría-práctica-etc. impone la claridad que aportan los saberes científicos como modos de lectura crítica y distanciada de la práctica que obliga a su autor a objetivar y a comprender su actuar para mejorarlo¹⁵³.

Así entendida, la *praxis* es la producción social finalizada, que no es simple producción de objetos, sino auto producción de sujetos humanos (superación de lo actual y creación de realidades y de sentido nuevo) por ellos mismos teniendo como proyecto e interés la autonomía emancipadora del pensamiento crítico en el sentido definido por Habermas (1973, 1976), en complemento a un interés de conocimiento de orden técnico (instrumental) y a uno de orden práctico.

Se trata, sin embargo, para acceder a esta capacidad de producción emancipadora de la realidad, de hacer intervenir lo que llamamos pedagogía praxeológica, es decir, un proceso de educación reflexivo, crítico y polémico, que busca la superación del actuar de sentido común y la unión coherente de discurso y acción, sosteniendo la acción humana como proyecto, saber y acción ética. Es el posicionamiento de la “acción-reflexión-acción” en una espiral que se va abriendo a partir de las propias realizaciones prácticas. Lo primero es sentir o convivir con el problema, asombrarse y poner energía y pasión a lo que se plantea. Es lo más alejado de un frío distanciamiento, que además de imposible, sólo nos lleva a prejuicios peores (al ser no conscientes y por ende no controlados). La *praxis* comienza, entonces, con una dosis de vivencias, y sigue luego con las reflexiones auto-críticas y críticas (estas últimas con el apoyo de las teorías) que entran en juego entre sí. Ahora se producen perplejidades y distanciamientos cruzados, y aparecen facetas no esperadas pues “*la vida es un proceso ambivalente, interiormente contradictorio*” (Bajtín, 1974); a partir de ahí se trata de hallar las potencialidades que subyacen ocultas y, desde ellas, construir nuevas prácticas. Es en ese sentido que Freire pretende, con su pedagogía, el paso de la curiosidad ingenua a la curiosidad epistemológica¹⁵⁴, propia de la conciencia crítica. Dicho de otro modo, el maestro debe abandonar su práctica de sentido común para adoptar una

153. Por ejemplo, Freire escribe: “*el momento fundamental es aquel de la reflexión crítica sobre la práctica. Pensando de manera crítica la práctica de hoy o de ayer, uno puede mejorar la próxima práctica*” (1996 pág.55). En otra parte, precisa: “*Separada de la práctica, la teoría es simple verbalismo; separada de la teoría, la práctica no es sino activismo ciego*” (1970 pág.188).

154. Por “curiosidad epistemológica”, Freire entiende, tanto para el maestro como para el aprendiz, la “*capacidad crítica de “ponerse a distancia” del objeto, observarlo, delimitarlo, escindirlo, y de identificar el objeto, en un enfoque metódico, pero también su capacidad de comparar y de cuestionar*” (2006 pág. 98). Brevemente, la curiosidad epistemológica reenvía a la búsqueda científica, activa y crítica, que requiere plantear y construir el problema en estudio. Esta es la razón por la cual Freire insiste frecuentemente en la importancia de la metodología, en sentido amplio, que implica una interacción entre los polos epistemológico, teórico, morfológico y técnico, y no solo en los métodos entendidos como procedimientos técnicos.

práctica de enseñanza fundada sobre saberes profesionales demostrados, metodológica y éticamente desarrollados.

Si, para Freire, la praxis es axiológica en tanto que orienta la búsqueda de la humanización y la liberación, y dialógica¹⁵⁵, como lo hemos señalado; ella es también política, porque la educación es por esencia política (Freire, 1996). Freire se acerca aquí a Reboul para quien “*la educación es inseparable de la política, es decir, de la vida de la ciudad, de las relaciones económicas y sociales que la constituyen, de la forma de gobierno (...) de una parte, toda educación depende de una opción política, (...) de otra parte, la educación misma no es neutra*” (1971 pág.79). Ella es política porque: a) la educación está política e ideológicamente cargada, y b) el núcleo mismo de la educación es la cultura y la humanización de los seres humanos. Por eso es importante para Freire que el educador tenga una clara idea política de su proyecto educativo y la asocie a su práctica, porque la escuela no es un espacio educativo neutro, sino ante todo un lugar de inculcación de un modo de pensar y de actuar sobre y en el mundo¹⁵⁶.

2.9. Una pedagogía de la pregunta y la reflexión

Freire y Faundez (1989) presentan la vida humana como un cuestionamiento incesante que la expone a riesgos permanentes, siendo fuente de múltiples rupturas. Ellos abogan por la pregunta como fundamental para comprender el acto educativo, porque el cuestionamiento es un proceso creador capaz de estimular las respuestas a los problemas existenciales. Este elemento de la pedagogía freireana, el cuestionamiento, es el punto de partida de la problematización de las experiencias y de las condiciones de vida, del proceso de construcción del saber que proporciona los medios epistémicos para analizar la práctica.

Esta perspectiva pedagógica se opone a lo que Freire (1974) ha llamado pedagogía bancaria, de la respuesta, y a toda forma de transmisión descendente del saber que reposa sobre un modelo nutricionista y, por ende, digestivo. El maestro es responsable de la concepción y ejecución de las condiciones más favorables para la producción del saber por parte de los aprendices. Más claramente, la pedagogía de la pregunta reposa sobre estas premisas:

- a. Todos los seres humanos sin excepción pueden aprender, precisamente por su incompletitud (Freire, 1997a);

155. Freire (1974a) distingue entre el parloteo y el verbalismo, resultados del discurso sin acción, el activismo, resultado de la acción sin reflexión, y la *praxis*, resultado del discurso acompañado de la reflexión y de la acción.

156. Notemos aquí que esta concepción de la educación política es también compartida por el constructivismo social (Gergen y Gergen, 2006).

- b. Todos los seres humanos sin excepción saben alguna cosa, y dicha cosa tiene valor;
- c. El sujeto es responsable de la construcción del conocimiento y de darle un nuevo significado;
- d. Un sujeto humano aprende cuando el educador plantea un proyecto de vida (una situación existencial) en el cual el conocimiento adquiere una significación;
- e. El cuestionamiento implica tres dimensiones (Freire y Faundez, 1989):
 - La dimensión existencial, porque el cuestionamiento es fundamentalmente humano y social e interpela la vida en su complejidad política, cultural, etc.;
 - La dimensión metodológica, porque el cuestionamiento, que lleva a la problematización, es el punto de partida del conocimiento, porque requiere la búsqueda del saber sobre bases científicas y porque se inscribe en un hacer praxeológico, que Freire denomina el quehacer¹⁵⁷;
 - La dimensión política porque que el cuestionamiento es un acto democrático que instaura el diálogo y suscita un proceso de reflexión crítico.

En ese sentido, la educación es un proceso gnoseológico porque su mirada impone no sólo abordar el acto de enseñanza desde un punto de vista político, y por sus raíces socioculturales, sino también porque sus fundamentos epistemológicos son de tipo socio constructivista, con el saber cómo centro del proceso, actuando como mediación entre el sujeto y el mundo.

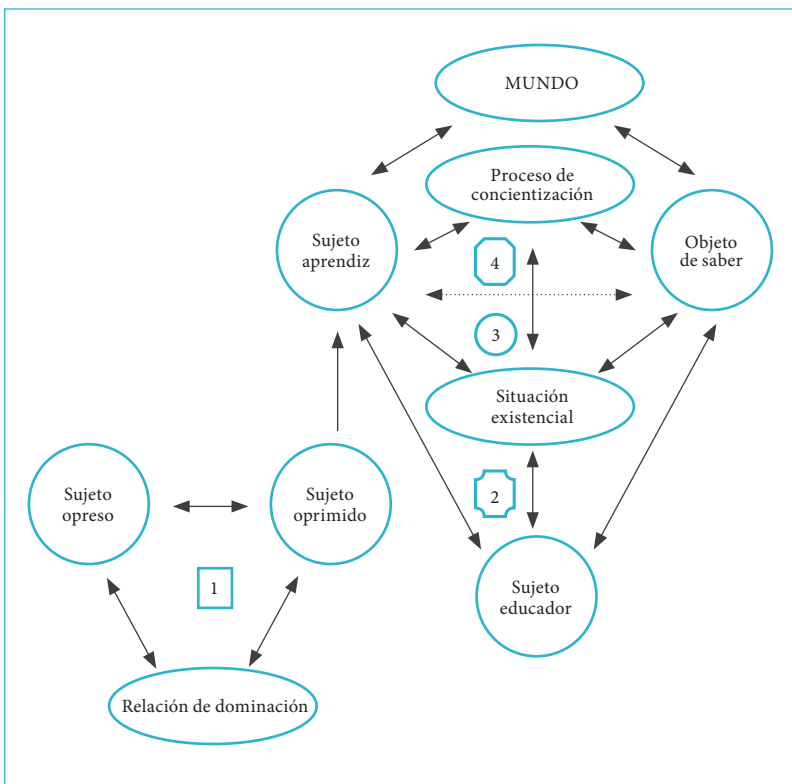
3. El quehacer pedagógico praxeológico en Freire

En su última obra, publicada un año antes de su muerte, *Pedagogía de la autonomía*, cuyo subtítulo es *Saberes necesarios para la práctica educativa*, Freire afirma su voluntad ética y política presentando una síntesis de su idea de una educación liberadora fundada sobre un conjunto de principios que

157. Gadotti (2001) define el quehacer en Freire como un elemento constitutivo de la praxis en tanto que expresa la asociación entre la acción y la reflexión, el cambio dialéctico que permite un proceso educativo durable. Es el hacer praxeológico.

se traducen en 27 exigencias de enseñanza, reagrupadas en tres conjuntos: a) la enseñanza requiere obligatoriamente de un aprendizaje, b) no consiste en la transferencia de conocimientos, y c) es algo específicamente humano.

En esta concepción educativa ocupa un lugar fundamental la noción de situación estrechamente ligada a cuatro relaciones dialécticas interrelacionadas: oprimido-opresor, formador-aprendiz, aprendiz-saber y aprendiz-mundo. Ellas son mediatizadas por la relación de dominación, la situación existencial, el proceso de concientización y el saber científico. Epistemológicamente, esos procesos mediadores y emancipadores se actualizan en el dialogo y en una perspectiva praxeológica (Figura 1):



3.1. Algo más que un método freireano de alfabetización

Si uno sólo se centra en el “método” de alfabetización planteado por Freire, se permanece estrictamente en la perspectiva tecno-instrumental. Y este método, que es mucho más, no tiene verdaderamente nada de original como método. Se trata, *sensu stricto*, de un enfoque praxeológico que

considera los conocimientos ya adquiridos por los sujetos, conocimientos contruidos en la cotidianidad de sus experiencias de vida. Tal enfoque, que recuerda a los “círculos culturales”, ya había sido planteado en Inglaterra a comienzos del siglo XIX, en San Petersburgo a finales del mismo siglo, en Suecia y en Alemania (con las *landerziehungsheime*) a principios del siglo XX e incluso en USA en los años 1920 con el movimiento obrero. Es decir, Freire se inspiró en una larga tradición obrera, sindical y militante.

Con Uytendenbroeck (2006), nos parece más exacto hablar de una teoría del conocimiento basada en una antropología, porque este método no tiene nada de técnica, de procedimiento a aplicar, a menos que lo consideremos al margen de toda referencia a sus fundamentos y principios operatorios. El modo como procede Freire parece más un anti-método, por su carácter dialéctico mismo y porque se caracteriza más por principios directivos que por procedimientos técnicos: adopta una comprensión crítica del contexto global (social, cultural...) en el cual viven los sujetos aprendices para guiar las prácticas formativas. Este anti-método es pedagógico porque implica el desarrollo de una actitud de diálogo permanente a través de la cual el oprimido se autoconoce como ser humano marginado y a partir del cual él puede progresivamente participar colectivamente en su liberación, produciendo de modo crítico, y recurriendo al saber, la realidad humana y social.

Desde nuestro punto de vista, cuando vemos las diversas presentaciones que Freire hace de su enfoque de concientización (que él ha experimentado, adaptado a diferentes medios y modificado con el tiempo), constatamos que recurre a las características de un aprendizaje científico. Este enfoque, fundamentalmente dialógico y crítico, de coparticipación y de construcción colectiva al interior de círculos de cultura, reposa – sin entrar en sus diversas etapas que son adaptativas – en un análisis diagnóstico del universo lingüístico de los aprendices, tomando en cuenta su anclaje en la cultura y la práctica cotidiana. Es a partir de este análisis de “*el universo temático del pueblo*” (Freire, 1974 pág. 82) que puede ser problematizado el proceso formativo por la identificación de los temas y palabras generadoras, compartidas (porque suponen una visión del mundo), utilizadas en el lenguaje cotidiano y portadoras de sentido para sus usuarios. Son generadoras porque permiten, por el interés que suscitan, la discusión, reflexión y producción de un proyecto de estudio. La situación considerada se centra “*sobre la experiencia existencial de los educandos y no de los educadores*” (Freire y Macedo, 1989 pág.56). Y desde ahí son identificadas las palabras generadoras (Freire, 1974). Así, Freire insiste en hacer que la lectura de las palabras no se separe de la lectura del mundo, de su propia realidad. Precisa: “*Memorizar mecánicamente la descripción de un objeto no significa conocer ese objeto. Es la razón por la cual leer un texto como la pura descripción de un objeto (como una regla*

de sintaxis) y con la intención de memorizar esta descripción no constituye una lectura real y no genera conocimientos sobre ese objeto al que se refería el texto” (pág. 54).

Luego viene un trabajo de codificación (o de tematización). Así los participantes son llamados a emerger como creadores conscientes de su propia cultura. La situación problematizada que surge de ese trabajo es decodificada dentro del círculo de cultura, con la mediación del formador, a fin de emprender un proceso de construcción de la realidad y, con el apoyo de la “curiosidad epistemológica” (el recurso a los saberes científicos), llegar a ser sujetos con una conciencia crítica de su propio destino. Compartir la lectura del mundo puede entonces conducir a la reconstrucción de dicho mundo leído. El enfoque sigue así las fases praxeológicas de la problematización (VER), el diagnóstico e interpretación (JUZGAR), la planificación (ACTUAR), y la evaluación con miras a la acción (DEVOLVER CREATIVO).

3.1.1. Una relectura del método freireano

Asumimos aquí la relectura que Gadotti (2006) hace del método freireano y de sus etapas fundamentales, por la cercanía que presentan con las cuatro fases de un proceso praxeológico y porque pueden complementarlo. Recordamos que Freire no quería que su epistemología se redujera a una pura metodología. Por eso no podemos destacar las etapas de este método sin entenderlas en su contexto epistemológico. Insistimos en ello dado que existen muchas lecturas de Freire en las que él mismo no se reconoce, porque son políticamente dogmáticas, o porque son poco rigurosas epistemológicamente. Con esta salvedad, podemos señalar cuatro momentos inseparables:

a. **Leer el mundo.** El primer paso es la lectura del mundo, mediada por la observación reflexiva (Ver con los sentidos). Aquí cabe destacar la curiosidad como precondition del conocimiento (“interés” para Habermas). Es el aprendiz que conoce. Palabras generadoras, temas generadores, complejos temáticos, codificación, decodificación. Al final de su último libro (*Pedagogía de la autonomía*), Freire seguía insistiendo en la autonomía del aprendiz, lo que implica también que el educador no puede ser arrogante.

b. **Compartir la lectura del mundo leído.** No puedo saber si mi lectura es correcta, a no ser que la compare con la de otras personas. El diálogo no es sólo una estrategia pedagógica; es un criterio de verdad; la acción comunicativa es una necesidad ontológica y epistemológica. Sólo la perspectiva del otro puede darle veracidad a la mía. La verdad no nace de la conformación de mi perspectiva a la perspectiva del otro, sino del diálogo-conflicto o confrontación de perspectivas para llegar a una

verdad común, mediada por un proceso de análisis e interpretación (Juzgar). Este segundo momento lleva a la solidaridad.

c. **La educación como acto de producción y de reconstrucción del saber.** Conocer no es acumular conocimientos, informaciones o datos; implica cambio de actitudes, saber pensar y no sólo asimilar contenidos. Conocer es establecer relaciones; saber es crear vínculos. Así, el contenido se hace forma: educarse es formarse. Y todo eso supone un proceso activo y planificado (Actuar transformando).

d. **La educación como práctica de la libertad (liberación).** Es claro que Freire afirma la politicidad del conocimiento. Y con ello llega el momento de la problematización, de la existencia personal y de la sociedad, del futuro (utopía). La educación no es únicamente ciencia; es arte y praxis, es acción-reflexión, es concientización y proyecto; la educación precisa reinstalar la esperanza, en un proceso prospectivo y de devolución creativa.

3.1.2. *El papel del formador*

Sin diálogo, para Freire, no puede haber comunicación real, y sin verdadera comunicación no puede existir educación. La responsabilidad del formador es favorecer las condiciones para suscitar el diálogo como proceso constitutivo del aprendizaje. Además de poseer un conjunto de competencias o, como lo dice Freire, de poseer los “*saberes requeridos por la práctica educativa misma*” (1997a pág.39), el formador tiene, en tanto mediador, una función, no de transmisión de un saber, sino de inspirador o apoyo, en el sentido de aquel que actúa como mediador externo competente. Él es quien, en su relación dialógica con los aprendices y con un respeto de sus derechos humanos (incluyendo aquel del rechazo del aprendizaje), suscita los problemas bajo forma interrogativa para interpelar su conciencia primitiva y los invita a superarla, provoca la reflexión, opone los puntos de vista, testifica la importancia de los saberes, conduce a su confrontación con otros saberes, coordina y sostiene el proceso de aprendizaje, etc.

Así, para Freire, enseñar no es transferir conocimientos sino implementar las condiciones necesarias para permitir a los aprendices producir sus propios conocimientos¹⁵⁸ a través de un proceso dialéctico que requiere la mediación del mundo, del formador y del saber. El formador tiene como rol concebir situaciones donde escuchar, expresarse, buscar, y discutir los componentes intrínsecos del proceso de aprendizaje. El dilema al cual es confrontado es aquel que se teje entre los conocimientos de sentido común

158. “Enseñar a aprender es la única acción válida (...) cuando los sujetos aprenden a aprender la razón de ser del objeto o del contenido” (Freire, 2005b pág.77).

y el saber científico. Le corresponde, no convertirse a los conocimientos primitivos, ni imponer un saber cómo verdadero, sino dialogar¹⁵⁹ de modo a mostrar la incapacidad de los conocimientos de la experiencia inmediata para explicar tal situación experiencial problematizada.

3.1.3. El anclaje en la vida cotidiana

La pedagogía de Freire tiene un punto de partida indiscutible: las experiencias de la vida cotidiana y las representaciones de sentido común (Freire, 2005a). La educación dialógica comienza con los hechos del contexto concreto de la vida, identificados conjuntamente con los aprendices. Por eso Freire considera que el análisis del universo lingüístico constituye el punto de partida esencial porque asegura la “lectura del mundo”. No se debe “jamás subestimar o negar los conocimientos surgidos de la experiencia de vida con los que los aprendices llegan a la escuela o al centro de educación informal” (Freire, 2005b pág.80). Y Freire añade: “subestimar la sabiduría que se desprende necesariamente de la experiencia sociocultural es a la vez un error científico y la expresión inequívoca de la presencia de una ideología elitista” (pág. 81).

El paso a la conciencia crítica, que permite llegar a una comprensión de la realidad, requiere un enfoque dialéctico para desnudar esta perspectiva ingenua, rechazarla y hacer que surjan las contradicciones y tensiones, a partir de la “curiosidad epistemológica” que apela a saberes científicos. Con esto Freire se acerca a la teoría de la acción de Bourdieu¹⁶⁰ y a los diferentes conceptos que esta comprende.

No se trata entonces ni de glorificar ni sobrevalorizar los conocimientos experienciales y las representaciones del sentido común que surgen en la vida cotidiana, pero tampoco de ignorarlas (Freire, 2005a). Los aprendices no pueden caminar verdaderamente hacia la comprensión crítica y distanciada de las cuestiones problemáticas sino en la medida en que el formador se apoye sobre dichos conocimientos y representaciones. Por eso Freire señala que “no hay enseñanza sin búsqueda ni búsqueda sin enseñanza” (2006 pág.46). Al necesario conocimiento y comprensión del contexto social, de la realidad

159. Freire (2006 pág.85) anota: “Yo no puedo negarle o esconderle mi postura, pero yo no puedo, tampoco, desconocer su derecho de objetarla (...) Al contrario, mi rol es testimoniar el derecho a comparar, escoger, romper, decidir y estimular la aparición de ese derecho para los aprendices”.

160. Bourdieu (1980), quien según Gadotti (2001) influyó en Freire, preconiza la “relación práctica con la práctica” que reposa sobre una lógica de la eficacia inmediata de sentido común, y no la imposición a priori de una visión teórica cualquiera de la práctica para rendir cuenta, la modelización teórica de la práctica más bien surge por la manera de describirla y desprender su sentido. La lógica de la práctica se inscribe totalmente en la temporalidad y en la urgente búsqueda de eficacia inmediata. La práctica procede ampliamente de un “mundo de sentido común, cuya evidencia inmediata se dobla con la objetividad que asegura el consenso sobre el sentido de las prácticas y del mundo, es decir, la armonización de las experiencias y el refuerzo continuo que cada una de ellas recibe de la expresión individual o colectiva (...), improvisada o programada (...), de experiencias similares o idénticas” (pág. 97).

vivida en la que los aprendices están insertos, de sus representaciones y valores, se añade la propia búsqueda del formador sobre sí mismo, sobre sus concepciones, valores y prácticas de intervención, desde un punto de vista a la vez científico y gnoseológico. Vemos aquí la influencia del joven Marx y de sus Tesis sobre Feuerbach, particularmente la tercera tesis que dice que *“el educador mismo tiene necesidad de ser educado”* (1968 pág.139) y la onceava que dice que *“los filósofos no han hecho sino interpretar el mundo de diversas maneras, cuando lo que importa, es transformarlo”* (pág. 142).

3.1.4. El anclaje en la cultura

Freire no separa las prácticas experienciales y las representaciones espontaneas, fruto de la consciencia primitiva, de las condiciones en las que viven los aprendices: *“es indispensable la reflexión crítica sobre las condiciones que el contexto cultural ejerce sobre nosotros, sobre nuestro modo de actuar, sobre nuestros valores”* (Freire, 2005a pág.118). Los conocimientos experienciales y las representaciones de sentido común que marcan la consciencia primitiva son de orden cultural. De ahí la necesidad de *“conocer el mundo concreto en el cual viven los alumnos”* (Pág. 108).

Inspirándose especialmente en Gramsci y la corriente marxista dialectico-histórica que hace de la cultura el fundamento de la vida social, y en oposición al marxismo ortodoxo, Freire ubica la cultura de los aprendices en el corazón mismo de su enfoque pedagógico. En ese sentido, la cultura, en la perspectiva antropológica freireana, se define por *“las acciones de los seres humanos en sociedad y por sus resultados, la manera con la cual el pueblo interactúa en sus comunidades (...). La cultura es el lenguaje y el actuar en la vida cotidiana que los educadores progresistas deben estudiar antropológicamente antes de poder ofrecer un aprendizaje crítico efectivo”* (págs. 30-31). McLaren (2003) define la cultura en el mismo sentido: significa *“esas maneras particulares en las cuales un grupo social vive y da sentido a las circunstancias y a las condiciones de vida dadas. (...) un conjunto de prácticas, de ideologías y de valores a partir de los cuales diferentes grupos dan sentido al mundo”* (pág. 74). La cultura no es solamente una manera de vivir, sino una práctica social diferenciada constitutiva de las relaciones sociales y, por ende, de las relaciones de poder que se expresan en las clases sociales, el género, la religión, las razas, etc.

Freire entiende la cultura como un lugar de conflictos, de luchas y de contradicciones. Moreira Santos (2002) dice que para Freire *“la cultura es la representación de las experiencias de vida, de los artefactos materiales y de las prácticas forjadas al interior de relaciones desiguales y dialécticas que los diferentes grupos establecen en una sociedad determinada en un momento histórico dado. La cultura es una forma de producción en la que los procesos*

están íntimamente ligados a la estructuración de diversas formaciones sociales, marcadas por el género, la raza y la clase social. Es también una forma de producción que ayuda a los seres humanos, por medio del lenguaje y de otros recursos materiales, a transformar la sociedad” (pág. 327).

No existe pues una cultura socialmente homogénea, sino diversas culturas, dominadas y dominantes, es decir, preeminentes e impositivas cultural e ideológicamente en el sentido definido por Gramsci (1975) y no solo políticamente en el sentido leninista. Son culturas diversas que se mezclan y oponen, y es a partir de ellas y en su seno que deben ser analizadas las prácticas cotidianas, de modo a poder discernir los temas y las palabras generadoras, para construir situaciones problemas a partir de situaciones existenciales. Según Arias *“la pedagogía crítica instaura una ruptura epistemológica y ontológica con el paradigma egocéntrico y antropocéntrico de la cultura occidental”* (2007 pág.2).

3.2. Un auténtico enfoque praxeológico

La mirada praxeológica de Freire consiste en una pedagogía crítica que pretende la transformación social, para todos los seres humanos (dominados o dominantes), de las relaciones sociales, incluyendo los procesos de enseñanza-aprendizaje, apoyándose sobre un conjunto de parámetros que reposan sobre la dialéctica como filosofía, axiología y praxeología. Es en ese sentido que Freire ve un lazo directo y estrecho, mediatizado, entre la conciencia y la *praxis*, de modo que la una no se transforma sin la otra. Para Freire, escolarizar (instruir) no basta, educar tampoco, ni siquiera educar para la vida; hay que educar conscientemente para una vida consciente partiendo de la vida. Hay, en consecuencia, que proponer no una sociedad sin escuela, sino todo lo contrario; Freire concibe una ruptura de la escuela encerrada en sí misma, cuya finalidad es su funcionamiento interno, sus prácticas y la transmisión de saberes disciplinarios, de una escuela dominada por la economía y los intereses privados, para construir una escuela abierta socialmente, con finalidades humanas, preocupada por la realización personal y colectiva en la que los saberes necesarios son utilizados como instrumentos indispensables para los procesos emancipadores de las personas y comunidades.

Nos parece que Freire podría haber hecho suya la visión del mundo de Goldmann cuando escribió que *“el humanismo materialista y dialectico afirma (...) como valor supremo la realización histórica de una comunidad humana auténtica que no puede existir sino entre hombres enteramente libres, comunidad que supone la supresión de todas las trabas sociales, jurídicas y económicas, la libertad individual, la supresión de las clases*

sociales y de la explotación” (1959 pág.14). Pues así es la visión utópica, el horizonte de la pedagogía que Freire planteaba. Y se trata de un horizonte, tanto en Goldmann como en Freire y muchos otros que han participado en la elaboración de esta concepción ontológica y social, y saben muy bien que la vida social se inscribe en una dinámica histórica que será siempre el objeto de contradicciones, tensiones, luchas, conflictos y cambios, donde los seres humanos aspiran al bienestar, la felicidad y la libertad.

Pero, más que concebir la educación como un proceso para corregir la injusticia, la desigualdad y la exclusión social según un modelo, de inspiración anglo-sajona, que propone, como lo hace Charles Taylor, aportar los ajustes necesarios para mantener el proyecto democrático liberal fundado sobre el individualismo, que defiende Rawls, sobre el plano de la justicia social recordando la existencia de la dimensión colectiva constitutiva de la sociedad y la exigencia de referirse a la necesidad para proteger los derechos de esta colectividad, Freire adopta una perspectiva que se acerca a la posición filosófica desarrollada en Europa por Honneth (2005), quien funda sus trabajos sobre el problema fundamental del reconocimiento social. El no reconocimiento social o dislocación de las relaciones constitutivas de una sociedad, está en el fundamento de las asimetrías y de las exclusiones sociales. Freire, en lugar de pensar el proceso de emancipación bajo el ángulo de ajustes *ad hoc* en función de las situaciones particulares inadecuadas socialmente, plantea, como Honneth, que siendo burlado el principio de reconocimiento, lo que muestra ampliamente el análisis de las condiciones sociales, la necesidad de un cambio radical que debe partir de las prácticas de los excluidos y otros marginados sociales. Dicho de otro modo, *“el cambio estructural en una sociedad determinada solo puede explicarse por el impulso dado por tal o tal lucha por el reconocimiento”* (Honneth, 2000, pág.136).

Conclusión

Finalmente, si bien no faltan las críticas sobre las ideas de Freire¹⁶¹, estas testimonian la importancia de este pedagogo excepcional que ha dedicado su vida a la construcción de una educación liberadora, que no es para nada libertaria y que no puede asimilarse a la no-directividad que desconoce lo específico de lo social, considerando la sociedad sólo como un aglomerado de individuos y de grupos. No hay duda de que la obra de Freire continuará desarrollándose en múltiples direcciones, incluso inconciliables; él ya no

161. Ver entre otras Ohliger (1995) quien reseña más de 50 libros, capítulos de libros y artículos criticando en Freire el estilo de escritura, el concepto de concientización, el lugar de la religión, la oposición entre opresores y oprimidos, el proceso de alfabetización, el sexismo, la generalización del “método” o de las ideas, entre otros.

tiene control sobre eso ni será responsable de lo que se haga con su obra, como Marx no es responsable del marxismo ni de todo lo que se hace en su nombre. Y las críticas, positivas y negativas, también continuarán.

La pedagogía freireana (fundada sobre la convicción de que todos los seres humanos son iguales, que pueden aprender, que todos saben alguna cosa y que esa cosa es importante en tanto surge de la vida real, que todos son responsables de sus aprendizajes y de la producción del saber para dar sentido a su vida, para responsabilizarse de su pensamiento y acción sobre y en el mundo), requiere que el proceso de enseñanza-aprendizaje repose sobre el diálogo y sobre la praxis como mediaciones para acceder a la comprensión y a la interpretación del mundo. Creemos en la validez universal de la pedagogía praxeológica de Freire por sus cuatro intuiciones originales (Torres 1997):

- a. **El énfasis en las condiciones epistemológicas de la práctica educativa.** Toda la pedagogía freireana recuerda la idea de que educar es conocer (leer el mundo) para poder transformarlo. Desde el comienzo subrayó la importancia de las metodologías, lo que hoy significa mucho. Se lo acusó de no valorar los contenidos, y, por ende, de ser espontaneísta y no directivo. En realidad su pensamiento estaba orientado por un proyecto político pedagógico, cuyo contenido era la liberación. Las críticas de espontaneísmo y no directividad no son válidas.
- b. **La defensa de la educación como acto dialógico,** y, al mismo tiempo, riguroso, intuitivo, imaginativo, afectivo. Freire subraya la necesidad de una razón dialógica comunicativa. Su teoría del conocimiento plantea que los hechos de conocer y pensar están claramente ligados a la relación con el otro. El conocimiento requiere expresión y comunicación; no es un acto aislado. Además de tratarse de un acto histórico, gnoseológico y lógico, posee un cuarto elemento, que es su dimensión dialógica.
- c. **La noción de ciencia abierta a las necesidades populares,** unida al trabajo, al empleo, a la pobreza, al hambre, a la enfermedad, etc. Por eso, su método no parte de categorías abstractas, sino de dichas necesidades de las personas, analizadas por ambos, educador y educando.
- d. **La planeación comunitaria, participativa,** la gestión democrática, la investigación participativa. Freire solía decir que no nacemos demócratas sino que nos hacemos demócratas. Por eso, necesitamos una educación por y para la democracia.

Varios aspectos del pensamiento de Freire han sido dejados de lado en este texto, como la esperanza, la confianza y otras dimensiones de la afectividad humana. Pero, sí hemos insistido en que, para entrar plenamente en su sistema de pensamiento, debemos pasar por un cuestionamiento crítico, por una reflexión sobre nosotros mismos y nuestras prácticas que nos permita alejarnos de los modos de pensar dominantes. Para decirlo en pocas palabras, Freire ha establecido un lazo indisoluble entre la vida real y su conceptualización, poniendo al centro del mismo al ser humano o, diciéndolo de otro modo, ha unido la razón (la búsqueda del sentido, el saber y la dimensión epistemológica), la mano (la búsqueda de la funcionalidad, el saber-hacer y la práctica) y el corazón (la búsqueda de la humanización, el saber-ser y la afectividad): la razón, la mano y el corazón.

EJERCICIO PRÁCTICO 7: Pedagogía praxeológica desde Paulo Freire

1. ¿Cómo percibes las diferencias entre educación bancaria, educación liberadora y pedagogía praxeológica?

	Educación bancaria	Educación liberadora	Pedagogía praxeológica
Dá un ejemplo			
Señala las características			

2. De todo lo expuesto en este capítulo, haz el listado de los principios pedagógicos principales para una pedagogía praxeológica y prioriza desde tu propia experiencia, y fundamentándolos, los 3 más urgentes para nuestras prácticas educativas actuales.

Listado de principios	
1.	2.
3.	4.
5.	6.
7.	8.
9.	10.
Principio prioritario 1:	
Fundamentación:	
Principio prioritario 2:	
Fundamentación	
Principio prioritario 3:	
Fundamentación:	

Capítulo 8

Pensar la práctica a partir de Bourdieu

“Es muy fácil percibir lo imposible cuando no se trata de practicarlo uno mismo”
(Rousseau)

“Me diste plomo, yo lo convertí en Oro”
(Charles Baudelaire)

Bourdieu ha dedicado, a la reflexión sobre la práctica, principalmente tres obras: *L'Esquisse d'une théorie de la pratique* (1972), *Le sens pratique* (1980), y *Raisons pratiques, Sur la théorie de l'action* (1994), que podemos ver como sucesivos intentos de reescribir un mismo texto, enriquecido con nuevos conceptos, sin que sus ideas, en el fondo, se hayan modificado. Estas ideas definen el proyecto de una “teoría de la práctica”, que unifica todo el enfoque de Bourdieu y le confiere una dimensión auténticamente filosófica, si bien él manifiesta cierta resistencia a considerar filosófico su enfoque.

Esto se explica por su oposición a la pretensión teoricista, cuando rechaza la idea de aquella filosofía que conduciría, una vez extraída la respectiva teoría de su práctica, a presentar dicha teoría, como la verdad esencial de la práctica, sin percibir que ella solo existe por la teoría de la cual es una construcción: porque la principal enseñanza que puede generar una teoría de la práctica, es justamente que “la práctica” como tal no existe, o al menos no existe sino para quienes pretenden llegar a la verdad

absoluta haciendo teoría, mientras que lo que existe de hecho y en plural, son prácticas, construidas y reconstruidas en la historia de la cual ellas son, a la vez, los productos y las condiciones, ya que son las que determinan su propia evolución.

Le correspondió finalmente a la sociología plantear el origen de esta ilusión; por eso Bourdieu pasa de la filosofía, a la cual debe su formación inicial, a la sociología, de la cual espera que le proporcione, al mismo tiempo que las verdades que le faltan a la filosofía, la explicación de la desviación de dichas verdades efectuada por la filosofía. En efecto, el sociólogo, tal como lo define Bourdieu, estudia las prácticas, en las cuales lo material (lo objetivo) es indisoluble de lo simbólico (lo subjetivo), según un proceso de imbricación inexplicablemente ignorado por Marx cuando, siguiendo su materialismo causalista, pretendió separar la infraestructura de la superestructura buscando, simultáneamente, establecer una relación de determinación unívoca de la primera a la segunda. El sociólogo, cuando se interroga sobre las condiciones en las cuales logra el conocimiento de su objeto, es decir, si se convierte él mismo en epistemólogo de su disciplina y práctica, con el máximo de conciencia crítica, su “oficio de sociólogo” (Bourdieu y otros 2002), se encuentra así bien ubicado y armado para pensar la práctica, o dicho de otro modo, para elaborar y construir un concepto de práctica adaptado a sus intereses teóricos, dándoles forma a esos intereses al construirlos y ordenarlos con miras a adaptarlos a un contenido apropiado.

En la reciente obra conjunta entre Bourdieu y Wacquant, este último señala que lo más perturbador de la obra de Bourdieu “*reside en su tentativa de superar algunas antinomias profundamente asentadas en la ciencia social, entre ellas el antagonismo, en apariencia irresoluble, entre modos de conocimientos subjetivistas y objetivistas, la separación del análisis de lo simbólico del de lo material y el sostenido divorcio entre investigación y teoría*” (2005 pág.26).

Pero, ¿qué significa pensar la práctica como articulación de lo material y lo simbólico como lo hace el sociólogo? ¿Es sólo desarrollar dicha articulación, estructurando lo más completamente posible los procedimientos, incluso corriendo el riesgo de reificarlos? ¿O bien es otra cosa, como situarse uno mismo en el punto donde esta articulación funciona, es decir, pensar la práctica y considerándola como práctica, pensarla en la práctica, sin salir del orden de la práctica ni pretender ejercer sobre ella otra mirada? Es la segunda perspectiva la que, obviamente, prefiere Bourdieu: él ha pensado la práctica como práctica, en la medida en que, en lugar de pensarla “en teoría”, proyectándola en un espacio abstracto donde, vaciada de todo contenido, funcionaría expuesta a alternativas como la libertad y la necesidad, lo

individual y lo colectivo, la conciencia y la regla, alternativas que deberían permitir un conocimiento de la práctica desde lo práctico. Por eso, “*cuando se quiere huir del mundo tal y como es, uno puede ser músico, puede ser filósofo, puede ser matemático. Pero ¿cómo huir de él siendo sociólogo? Para lograr ver y hablar del mundo tal cual es, hay que aceptar estar siempre en lo complicado, lo confuso, lo impuro, lo vago, etc., e ir así contra la idea común del rigor intelectual*” (Bourdieu y otros 2002, prólogo).

Entonces, ¿cómo acceder a un saber de lo que es la práctica en lo práctico? ¿Hay que renunciar a los beneficios que se pueden esperar de una explicación teórica, y remitirse totalmente a la práctica para que, directamente, ella diga lo que es? Para salir de esta dificultad, Bourdieu, al comienzo de *l'Esquisse d'une theorie de la pratique*, replantea la distinción de Spinoza sobre los modos de conocimiento explicando que “*el mundo social puede ser objeto de tres formas de conocimiento teóricas*”, que llama fenomenológica, objetivista y praxeológica (2000 págs.234-235). El *enfoque fenomenológico* es aquel que establece una relación de proximidad y de familiaridad con el mundo social, basada en una especie de intuicionismo, permitiéndole abordarlo en su experiencia existencial o primaria de la cual dicho enfoque se propone solamente dar una descripción lo más fiel posible. El *enfoque objetivista* es aquel que, a la inversa, desecha todo lazo con la experiencia y la subjetividad, y se propone desprender las estructuras latentes en la vida social, que la dirigen sin que lo sepan sus agentes; es decir, sin comunicación con la experiencia consciente que ellos hacen por sí mismos. En fin, el *enfoque praxeológico*, rechazando estas dos alternativas, efectúa una reinserción de la teoría en la práctica, y de lo objetivo en lo subjetivo, interesándose en las condiciones en las que el sistema de relaciones que implica la existencia del mundo social es asimilado por quienes efectúan la reproducción, bajo la forma de disposiciones adquiridas o hábitos que vienen a ser como una segunda naturaleza: ese problema había sido ya planteado por los dos fundadores de la sociología, Comte y Durkheim.

Los tres enfoques se sitúan dialécticamente unos frente a otros en una relación de rebasamiento, según la cual el segundo se fija por objetivo determinar eso que, por definición, es eludido por el primero, y reproducido por el tercero: “*En la medida en que ella se constituye contra la experiencia primera, aprehensión práctica del mundo social, el conocimiento objetivista se desvía de la construcción de la teoría del conocimiento práctico del mundo social del cual ella genera, al menos negativamente, su ausencia, produciendo el conocimiento teórico del mundo social contra los presupuestos implícitos del conocimiento práctico del mundo social*” (2000 pág.236). Es decir que, por resolver la oposición de lo objetivo y lo subjetivo, o por escapar al dilema Levi-Strauss/Sartre, la sociología ha elaborado una teoría del conocimiento

práctico del mundo social permitiendo comprender las leyes a las cuales aquel obedece al actuar, reaccionando del interior y no del exterior, y las operaciones de los agentes que hacen existir ese mundo social bajo la forma misma como se presenta en su propia experiencia práctica que es, a la vez, de la subjetividad objetivada, de lo individual socializado, y de la objetividad subjetivada, de lo social individualizado.

Esto conduce a afirmar la existencia de una lógica práctica, a la cual da acceso un “sentido práctico”, lógica que no es la lógica de la teoría, con el doble valor del genitivo, sino en el doble sentido de la lógica que anima la teoría y de la lógica que la teoría hace conocer. Esta lógica práctica, que es la lógica misma de las prácticas, en el sentido en que actúa en la práctica, permite comprender cómo aquellas presentan formas de regularidad sin que eso implique, obligatoriamente, que ellas obedezcan reglas; y esto en el mismo sentido en que, por retomar el ejemplo prestado a Ziff en *l’Esquisse*, el hecho de que los trenes arriben regularmente con dos minutos de retraso no significa que ellos tengan por norma llegar dos minutos atrasados (2000 pág.253) como quisiera hacerlo creer un esencialismo primitivo que considera que las reglas se aplican a la realidad en la medida en que actúan causalmente sobre ella desde el exterior. Dicho de otro modo, hay que evitar confundir lógica de la práctica y práctica de la lógica, en el sentido de una lógica preexistente que sólo tendría que ser puesta en práctica, aplicada en la práctica: haciendo que las prácticas sigan reglas, lo que es precisamente el caso de todas las prácticas sociales, lo que ni significa que las reglas sean el principio generador de dichas prácticas; porque debe haber en ellas algo que exceda las reglas que siguen, y que es eso por lo que ellas son precisamente prácticas, e incluso prácticas que siguen reglas. Por eso hay que decir que es la práctica la que, en su dinámica inmanente, hace las reglas, y no las reglas las que hacen la práctica.

Esta necesidad aparece en Bourdieu en el momento en que, retomando la expresión que utiliza en el prefacio del *Sentido práctico*, él ha dejado de ser un “estructuralista feliz”, (1980 pág.22). ¿Qué es un estructuralista feliz? Es aquel que considera que las prácticas que estudia, sean económicas, jurídicas, políticas, ideológicas, etc., son determinables a partir de estructuras que pueden ser examinadas por ellas mismas al desplegar sus elementos, es decir las relaciones en función de las cuales se determinan la naturaleza y la posición de cada elemento; el objetivo del conocimiento sería justamente desplegar completamente dichas estructuras, trazando el esquema que hace coexistir todas las instancias. Esto se opone a la mirada del teórico que las mira sinópticamente, como Dios considera el mundo que él ha creado, *uno intuitu*. El problema es que, en realidad, las prácticas no funcionan según ese modelo mecánico porque las estructuras que ellas hacen funcionar no existen jamás a su nivel.

Para comprenderlo bien, abandonemos provisionalmente el punto de vista del sociólogo, y tomemos la explicación que Descartes, en el *Traité de la lumière y la Dioptrique*, planteó sobre las prácticas perceptivas; por ejemplo, los procedimientos que conducen a la aprehensión de un objeto luminoso, como la llama de una vela o la luz del sol. Esta explicación es bastante compleja, y, por ello Descartes la propone con extrema prudencia, contentándose con decir que las cosas han debido pasar así o de un modo comparable. Recordemos que Bourdieu retoma la actitud de Descartes cuando, animado por su propio deseo de llegar a la práctica de la práctica, escribe: *“Todas las proposiciones del discurso sociológico deberían estar precedidas de un signo que dijera “todo ocurre como si”, y que, funcionando como cuantificadores lógicos, recordaría continuamente el estatuto epistemológico de los conceptos construidos de la ciencia objetiva. Todo concurre en efecto a fomentar la reificación de los conceptos, comenzando por la lógica del lenguaje ordinario que se inclina a inferir la substancia del sustantivo o a acordar a los conceptos el poder de actuar en la historia”* (2000 pág. 254). Así se formula un racionalismo prudente, que rechaza la pretensión de mantener la razón de las cosas y se contenta con proponer explicaciones creíbles.

Apoyándose sobre la tesis metafísica de la veracidad divina y sobre la referencia al misterio de la unión del alma y del cuerpo, la explicación de la experiencia perceptiva termina con el planteamiento de una especie de esquema estructural que retrata la lógica de conjunto del movimiento partiendo del objeto exterior (la llama o el sol de donde son emitidos rayos luminosos, que tocan el cuerpo por intermedio de los órganos visuales y de los nervios ópticos, para provocar en la masa cerebral la formación de una imagen visual); así inscribe cierta parte en el cuerpo a partir del objeto exterior siguiendo una cadena de comunicación donde todo se produce por figura y por movimiento. Esta imagen visual, cuya naturaleza es corporal, es automáticamente asociada, en el alma, a una idea de la cual ella constituye su propio objeto, idea mentalmente coordinada a una idea de la cosa exterior, según un proceso que no es de transmisión causal, y no tiene que ver con la relación de semejanza entre un modelo y sus copias, pero sí es un proceso de significación, que relaciona un signo mental a un sentido, en otros términos, un significante a un significado.

Así reconstituida, la práctica perceptiva asocia, según el análisis que propone Descartes, dos paradigmas: uno corporal o mecánico, y uno mental que es en última instancia lingüístico. Ahora bien, remitiendo a Dios, o también a la naturaleza, Descartes intenta comprender cómo los dos paradigmas funcionan de modo perfectamente ajustado, siguiendo una especie de paralelismo psicofisiológico del cual las ciencias cognitivas

aún no han inventado el principio. Lo que muestra el interés en esta explicación es el uso del paradigma lingüístico, idea que ya se encontraba en Ockham, y que hace de la percepción, no solamente una acción material o una manipulación a distancia de la cosa percibida, sino algo que funciona como un lenguaje, interpretado como articulación arbitraria entre el significante y el significado, articulación arbitraria pues no hay nada en la naturaleza de un significante que pueda ser considerado como la razón de su asociación con tal significado, y viceversa.

Pero eso no es todo: porque desde esta explicación, global y plausible, del encadenamiento de los mecanismos corporales y mentales que están a la base de una práctica perceptiva, Descartes se plantea también la cuestión de saber cómo esos mecanismos funcionan realmente, no solo en teoría sino en la práctica. Y para ello se sirve de un ejemplo prestado, esta vez, no a la percepción visual, sino a la percepción auditiva, con la intervención del lenguaje, no sólo como paradigma explicativo, sino como algo que da, igualmente, su materia al fenómeno explicado. Descartes se pregunta, al comienzo del *Traité de la lumière*, lo que ocurre cuando escuchamos un discurso que nos es dirigido. Es claro que el esquema estructural que acaba de ser reconstituido puede aplicarse también en este caso: basta remplazar el rayo luminoso por una vibración sonora, la imagen visual por una imagen auditiva, la idea de la imagen visual por la idea de la imagen auditiva, y la idea de algo asociado a la idea de la imagen visual por la idea de cosa asociada a la idea de la imagen auditiva, para encontrar el mismo dispositivo que combina transmisión mecánica y producción de efectos de significado, y obtener así una mirada de conjunto sobre el desarrollo global del proceso que conduce a la percepción del discurso emitido y entendido.

Ubiquémonos en esta segunda hipótesis: ocurre exactamente la mismo que cuando recibimos cualquier imagen auditiva, por ejemplo la que provoca el sonido de una campana y nos identificamos mentalmente con su representación; así, cuando escuchamos un discurso, sabemos de qué se nos habla, aunque no comprendamos lo que se nos dice: lo que percibimos mentalmente es el sonido del discurso, al cual unimos la idea de un discurso, pero sin saber lo que él significa. En el otro caso, pasa a la inversa: recibimos bien, y luego debemos de algún modo entender el sonido del discurso, así como percibimos el sonido de la campana, y sin embargo, no percibimos ese sonido porque nos vamos inmediatamente al sentido al cual dicho sonido está unido, de tal modo que, en los hechos, es eso lo que percibimos: la representación del sonido al cual le da sentido.

En este caso nosotros escuchamos el sonido, pero no captamos el sentido, o lo hacemos parcialmente, reducido a su más simple expresión;

en el otro, captamos todo el sentido, pero no tenemos el sonido. Es decir que somos incapaces de tener al tiempo la idea del sonido y la idea del sentido, aunque las dos estén indiscutiblemente implicadas en las experiencias consideradas. En teoría, el sonido y el sentido están presentes y relacionados; pero en la práctica tenemos uno u otro, y es eso lo que hace la diferencia entre los dos ejemplos examinados, aquel donde escuchamos un discurso que comprendemos y aquel donde escuchamos un discurso que no comprendemos.

Ahora bien este análisis no vale solamente para la experiencia considerada, que es aquella donde escuchamos palabras que nos son dirigidas. Se aplica también a otros casos, como aquel de la percepción de una imagen externa, por ejemplo el grabado dibujado según el principio de la perspectiva. Para que veamos la batalla o la tempestad que la imagen representa, es necesario que capturemos visualmente el rastro de tinta tal como es materialmente, extendido en la superficie del papel; y sin embargo, esas líneas, no las vemos realmente, porque lo que vemos, si dominamos correctamente el código perspectivo y sabemos descifrar la imagen, es la batalla o la tempestad; y, para que veamos el rastro de tinta, es necesario que, mentalmente, ignoremos el tema tratado, que eliminemos la representación para aislar la materia de la representación, y que, como tal, hace parte de otro nivel de representación.

Esto se vuelve más claro si examinamos el caso de la representación anamórfica¹⁶², que impulsa al límite la perspectiva, hasta el punto donde se da la implosión de la representación. No olvidemos que, como dicen los críticos literarios, el contenido y la forma no se oponen, sino que son lo mismo; ambos son dos especies del mismo género: la forma. El opuesto de la forma, es lo anamórfico, aquello que se resiste a ser comprendido¹⁶³. Viendo la imagen anamórfica más célebre de toda la historia del arte: el retrato los Embajadores de Francisco I en la corte de Enrique VIII, pintado por Holbein el joven.

162. Derivado del término griego que significa transformar, el término *anamorfosis* se utilizó por vez primera en el siglo XVII, aunque esta técnica había sido una de las más curiosas consecuencias del descubrimiento de la perspectiva en los siglos XIV y XV. Una *anamorfosis* o *anamorfismo* es una deformación reversible de una imagen producida mediante un procedimiento óptico (por ejemplo usando un espejo curvo), o a través de un procedimiento matemático. Es un efecto perspectivo utilizado en arte para forzar al observador a un determinado punto de vista preestablecido o privilegiado, desde el que el elemento cobra una forma proporcionada y clara. En otras palabras... variando el punto de vista.

163. Es que podemos decir que, entre otras posibilidades, lo real es esa mancha anamórfica de la realidad, una imagen que substituye la realidad objetiva. Eso es claro cuando se trata de la realidad de una práctica.



Este extraordinario cuadro, hoy visible en la *National Gallery* de Londres, es una máquina para mirar, para hacer ver cosas. Imaginemos el cuadro colgando en su lugar, al centro del muro de la sala donde está expuesto, lo que permite un enfoque frontal para que la mirada explore progresivamente los detalles de la imagen. Sin embargo, esta visión de la grandeza humana proyectada en la gloria de los reyes, que los embajadores representan, es poco a poco alterada cuando la mirada del espectador se dirige hacia la parte baja del cuadro donde aparece una cosa blanquecina, que evoca vagamente un enorme hueso, del cual lo menos que puede decirse es que no tiene cabida en la imagen donde todo está bien ubicado; con su sola presencia perturba el orden de todo el cuadro. Esto lleva a preguntarse si está ahí por accidente, o hace parte de la imagen compleja que está representada. Intrigado, uno se enfoca para ver de más cerca lo que es; pero la imagen se encierra en un secreto impenetrable. Decepcionado de no comprender, uno se separa del cuadro, pasándole por un lado, y, en el momento de dejar la sala por una puerta lateral, uno lanza una última mirada hacia el muro; esa mirada transversal, retoma el cuadro rozando la superficie, y estupefacto, uno se detiene porque ahora se ve otra cosa: la imagen de los dos personajes, compuesta para ser mirada de frente, se ha desdibujado al ser mirada de lado; el hueso se ha enderezado y ahora es un cráneo, figura de la muerte, emblema de todas las vanidades, anunciando que todas las cosas de este mundo desaparecerán, y que la miseria del hombre no es sino la otra cara de su grandeza. Fue necesario cambiar de posición para pasar de una mirada a la otra, siendo imposible verlas al mismo tiempo, aunque existen simultáneamente en la superficie del cuadro.

Y esto es verdadero al límite de cualquier imagen, que nos deja ver lo que ella representa disimulando momentáneamente lo que ella deja realmente ver, y funciona en la práctica apoyándose sobre esta disociación, como si los juegos de la representación debieran proyectarse sobre los restos de un espejo roto. Ninguna imagen se nos da en un único plano indiviso,

porque al mismo tiempo que proyecta hacia adelante lo que quiere mostrar, simultáneamente, ella lanza hacia atrás otra cosa que oculta; y para hacer aparecer lo que está oculto, hay que reenviar a la sombra lo que ella dejaba ver al principio. No podemos ver de un solo golpe la totalidad de la imagen, a no ser en la forma de una imagen muerta, de una imagen “teórica”, que no tiene los medios de decir lo que es en la práctica.

Volvamos a Bourdieu. Él se convirtió en un estructuralista infeliz el día que comprendió que la realidad social podía ser mirada de frente y de lado, según puntos de vista diferentes que permiten comprender que verla de lado es verla bajo una de sus perspectivas, y que verla de frente, es comprender que es imposible agotar todas las miradas, desde las cuales ellas se hacen y se deshacen, en teoría y en la práctica. Del mismo modo, se ven las regularidades que son trabajadas no fijas sino en movimiento, tal como son en la práctica, que es básicamente anamórfica¹⁶⁴. La indecibilidad de la práctica no depende de su propia configuración sino de una predisposición del observador a salir de cánones normalizados para llegar a interpretar lo que se presenta confuso y opaco a simple vista en un juego en fuga hacia su reinterpretación desde otros espacios concebibles pero no perceptibles. Es necesario, por ende, que exista una reflexión, un proceso praxeológico, entre práctica-actor y viceversa; ese encuentro con la práctica que se realiza por medio de los indicios. Se podría decir que, al ser la práctica algo anamórfico, captar una práctica es cuestión de detalles, porque su encuentro con lo real (sin duda, el lado amable de lo real), está basando en los síntomas de la realidad por medio de lo anamórfico.

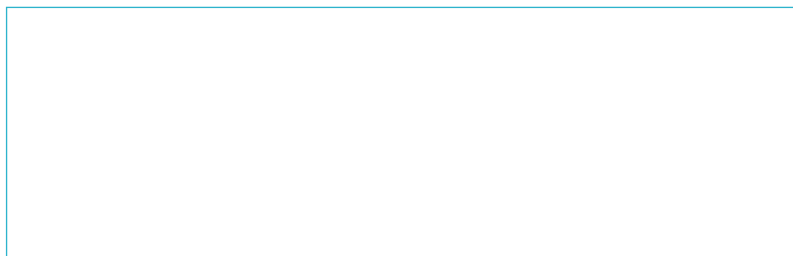
El desplazamiento del espectador del cuadro de Holbein es una buena representación del sociólogo, cuando comprende que, en la práctica, las estructuras que animan la realidad, y permiten comprenderla mejor, no existen y no funcionan sino bajo formas que le permiten aprehender, no en la simultaneidad sino sucesivamente, siguiendo la línea sinuosa de una evolución temporal durante la cual ellas se transforman. Y ver las reglas de este modo, es comprender que ellas pueden ser transformadas permanentemente, como las reglas de un juego en el que cada jugada permite reinventar las reglas desplazando poco a poco el punto de aplicación. Obviamente la realidad

164. Al hacer una relación y aplicación del famoso cubo de Escher con las ciencias sociales y humanas, se puede alcanzar un abordaje de la realidad social desde miradas múltiples, con lenguajes alternos capaces de cuestionar el canon epistémico monológico y tridimensional de estas ciencias atrapadas en el “calco de lo mismo”, en palabras de Foucault y Deleuze. El trabajo con la realidad social debe encontrar un punto imposible de sensibilidad que implique la noción de lo a-paralelo, diacrónico de un texto-imagen que traducido al lenguaje de las ciencias sociales (Habermas), supondría el desvanecimiento de toda neutralidad valorativa por medio de la puesta en práctica de un gesto-acontecimiento que rompe con la linealidad del tiempo histórico y propicia el impulso, el salto hacia la fuga en una quasi trascendentalidad (Derrida), desde el algoritmo a la noción de un sujeto en complejidad (Ibáñez).

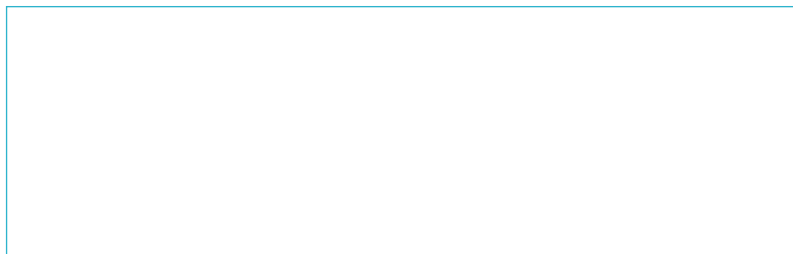
social difiere de la obra d'Holbein en un punto esencial: es un cuadro sin pintor, un cuadro que se pinta a sí mismo a medida que se lo mira, siguiendo una dinámica que se inventa libre y necesariamente en acto, en la práctica de los agentes sociales que son, en última instancia, los verdaderos autores del cuadro. Por tanto, a pesar de esta diferencia manifiesta, el cuadro del pintor puede ser interpretado como un emblema de las distorsiones e irregularidades de la práctica, que constituyen el verdadero objeto de una teoría de la práctica que sea también una teoría práctica de la práctica.

ACTIVIDAD PRÁCTICA 8: REPENSAR LA PRÁCTICA DESDE BOURDIEU

Para Bourdieu, el dar cuenta de lo *cotidiano* conlleva un marco de sentido práctico que constituye una teoría de la práctica realizada a partir del situarse en la actividad real como tal y que está constituida por el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes (*habitus*). En esta afirmación, ¿Bourdieu se diferencia de Weber en cuanto a su noción de acciones perseguidas conscientemente de acuerdo a fines y también de Giddens en relación a la doble generalización obtenida a partir de las acciones intencionadas? ¿Qué piensas de esto?



¿Qué consideras que le aporta a la pedagogía praxeológica el planteamiento de Bourdieu sobre la teoría de la práctica y sobre la práctica como algo anamórfico?



¿Qué te sugiere, para la pedagogía praxeológica, la siguiente afirmación?: Para Bourdieu, lo propio de la práctica es que excluye la cuestión sobre su razón de ser, sus propósitos son expresados por omisión y entre silencios. La práctica excluye el retorno sobre sí (el pasado) ignorando los principios que la guían (habitus) y las posibilidades que encierra (estrategia) y que no puede descubrir más que convirtiéndolas en acto, esto es, desplegándolas en el tiempo (Bourdieu, 1991 pág.154).



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Capítulo 9

El trayecto intelectual de un pedagogo praxeológico.

*“La gente que escribe libros, rara vez es intelectual.
Los intelectuales son gente que habla sobre los libros que han escrito otros”.*
(F. Sagan)

*“Todos los hombres son intelectuales... pero no todos tienen
la función de intelectuales en la sociedad”*
(A. Gramsci).

Durkheim señaló, en *Educación y sociología*, que por lo general la pedagogía ha sido una forma de “literatura utópica”. Quizá habría tenido que cambiar su parecer de haber conocido a Philippe Meirieu, uno de los pedagogos franceses más influyentes de la contemporaneidad, quien es un buen ejemplo de cómo un profesor de colegio, sin formación pedagógica explícita, capta las diferencias entre la práctica y la teoría educativa, en un proceso auténticamente praxeológico, incidiendo así, y de modo altamente significativo, en la transformación de las prácticas pedagógicas de hoy. Progresista, con ideas de izquierda, pedagogo por convicción y destacado profesor, constructor de diversos dispositivos de aprendizaje, lector crítico y admirador de destacados pedagogos, estudioso de las doctrinas pedagógicas, investigador reflexivo en ciencias de la educación, director de muchas tesis

doctorales, militante de la pedagogía diferenciada¹⁶⁵, logra desarrollar novedosas ideas pedagógicas. El planteamiento de Meirieu se puede concretar en los tres ejes del acto pedagógico: a) involucrar los aprendices: se trata de permitirles comprometerse en un aprendizaje estimulando su inteligencia y su curiosidad; b) estructurar los saberes, es decir, organizar y formalizar lo que ha sido descubierto y c) acompañar individualmente los recorridos.

Será la experiencia de la distancia entre teoría y práctica la que lo llevará a un serio trabajo de reflexión e investigación sobre los aprendizajes hasta lograr cimentar un discurso pedagógico bastante personal. Nos parece importante comprender su trayecto formativo; y detrás de ello reforzar la hipótesis de la pedagogía praxeológica según la cual la condición intelectual del pedagogo no viene tanto de la educación formal recibida cuando de la práctica docente ejercida como una práctica reflexiva; el profesionalismo y reconocimiento social de un pedagogo no se validan con títulos o programas de formación; más bien son resultado de la experiencia y las contradicciones permanentes que él vive entre esas dos dimensiones del quehacer educativo: su propia práctica profesional y su actitud frente a la reflexión/investigación y el saber. Por eso, aquí no vamos a decir qué significa ser pedagogo sino cómo se llega a serlo; y para ello nos apoyamos en la obra escrita (entre 1984 y 2004)¹⁶⁶ de este intelectual que ha dedicado más de treinta años a pensar

165. El término *pedagogía diferenciada* puede hacer pensar en un nuevo modelo pedagógico, pero en realidad se entiende por él una consideración de las pedagogías que supone el uso diferenciado – y ecléctico– de todas las pedagogías. La diferenciación puede darse en el uso de los métodos, las situaciones de aprendizaje o las herramientas – dispositivos – de trabajo. El sistema escolar debe considerar la diversidad de las personalidades; por eso es imperativo demostrar que las diferencias no justifican los fracasos: éstos nacen de nuestra manera de enseñar que no conviene a todos, pues cada uno tiene su propio modo de aprender. Ello no va en contra de la intención educativa de ofrecer a todos una cultura común.

166. Esta obra la recogemos aquí según los tres momentos que identificamos en su trayecto formativo: en el momento de los aprendizajes Meirieu publica: *Itinerarios de pedagogía de grupo: aprender en grupo. 2 tomos* (1984); *La escuela, modo de funcionamiento: de los métodos activos a la pedagogía diferenciada* (1985); *Diferenciar la pedagogía: ¿por qué? ¿Cómo?* (1987); *Diferenciar la pedagogía en francés y en matemáticas en el colegio* (1987); *Aprender... sí, pero ¿cómo?* (1987); *Diferenciar la pedagogía: de los objetivos a la ayuda individualizada* (1989); *Enseñar, escenario para una nueva profesión* (1989). En el momento filosófico publica: *La opción de educar: ética y pedagogía* (1991); *Emilio vuelve pronto... se han vuelto locos* (1992); *La pedagogía entre el decir y el hacer* (1995); *Frankenstein pedagogo* (1996); *El anverso del tablero* (1997); *Niños y hombres: literatura y pedagogía* (1999). Dos textos menores aparecen en este período con importancia para la reflexión pedagógica: *Historia y actualidad de la pedagogía: referencias teóricas y bibliográficas* (1994); *Transferencia de conocimientos en formación inicial y en formación continua* (1995). En el año de 1997 ya se encuentra en el momento político. Esto se constata por las publicaciones de sus libros *La escuela o la guerra civil* (1997); *Carta a algunos amigos políticos sobre la república y el estado de su escuela* (1998); *La escuela y los padres de familia, la gran explicación* (2000); *La educación en cuestión* (2001); *La máquina-escuela* (2001); *El pedagogo y los derechos del niño: historia de un malentendido* (2002); *Referencias para un mundo sin referencias* (2002); *Dos voces para una escuela* (2003); *Hacer la clase* (2003); *El mundo no es un juguete* (2004); *El niño, el educador y el telecomando* (2005); *Carta a un joven profesor* (2005); *Matricularemos a nuestros hijos en la escuela pública* (2005). En este mismo período también publica dos libros menores pero muy importantes para entender su concepción de la pedagogía: *Del otro lado del mundo: figuras y leyendas de la mitología griega* (2001) y el libro que escribiera para sus amigos en la Navidad de 1994, reeditado en 2003 bajo el título de *Narraciones de infancia*. Desde 2005 ha publicado muchos otros libros que aquí no recogemos, por ser posteriores al trayecto formativo que aquí consideramos.

las condiciones de existencia de la pedagogía, pero siempre partiendo de su experiencia personal y su práctica docente.

Es claro, a partir del recorrido que vamos a realizar por su experiencia, que una pedagogía praxeológica tendrá siempre que considerar la tensión entre dos polaridades: el sujeto que se desarrolla desde el interior, siendo el responsable de su propia formación, y la cultura que conviene transmitirle desde el exterior, dado que toda sociedad puede imponer a las generaciones que llegan eso que ella juzga necesario.

1. La formación inicial

Philippe Meirieu nace el 29 de noviembre de 1949 en Francia. La práctica católica de sus padres será un elemento definitivo en su formación, esencialmente por la contradicción entre el decir y el hacer que, en ocasiones, esta práctica supone. *“Yo no era especialmente piadoso y, en la adolescencia, las convicciones y prácticas religiosas de mis padres me molestaban enormemente. Ellos eran católicos de generación en generación en una región minera, donde todos los años el arzobispo de la diócesis venía para obligar a los ingenieros de minas a celebrar las pascuas en la capilla de un convento, lejos de los malos olores de los mineros”* (1993 pág. 24)¹⁶⁷. En ese contexto, proseguirá sus estudios en una institución religiosa, donde experiencias vividas con católicos menos conservadores (como los capellanes del Liceo) será, posteriormente, fuente de su reflexión pedagógica, al percibir que mientras el catolicismo reclamaba una “entrega total” por el otro, la práctica expresada por algunos contradecía tal principio: entre el decir y el hacer, observará una distancia radical que lo lleva a plantear la pregunta: ¿Cómo puede uno promulgar el amor y a la vez excluir al otro? Y otra más: ¿Cómo puede uno preocuparse de sí y a la vez mantener una preocupación por el otro? Estas preguntas (1993 pág.26) van a ser el trasfondo de su pensamiento pedagógico, donde tendrá lugar una reflexión profunda sobre la educabilidad. Sus lecturas de adolescencia (Jean Lacroix, André Gide, Emmanuel Mounier) reafirmarán la sospecha por la cuestión: ¿cómo escucharse y, a la vez, escuchar al otro? ¿Cómo salvarse a sí mismo y, a la vez, ser generoso? El encuentro personal, muchos años después, con los filósofos Emmanuel Levinas y Vladimir Jankélévitch lo ratificarán en la siguiente convicción *“puede existir una preocupación por los otros que no sea, de alguna manera, una preocupación de sí”* (1993 pág.27).

Si bien es cierto que esta preocupación está latente en su vida, sólo dos décadas después de mayo de 1968 logrará ponderar sus alcances, y renovar

167. Hay que señalar que él se refiere, en el texto, *“aux gueules noires”* expresión que se usa para designar a los mineros, simbolizando una forma social de practicar la exclusión; aquí se entiende como un llamado contra la exclusión y una crítica a la hipocresía tácita del conservadurismo católico.

su discurso pedagógico. De otro modo, a lo largo de su práctica escolar y de su quehacer docente, estará expuesto a un conjunto de eventos que irán forjando una identidad académica y docente. Aquí hay que subrayar cómo la experiencia se constituye en momento a-temporal de la formación: lo que sustenta tal concepto no son unos conocimientos inculcados sino el modo como los sujetos se exponen a las múltiples expresiones y dimensiones de la práctica¹⁶⁸.

Se trata en el fondo de la asimetría entre el decir y el hacer, entre el “amar” al otro y “amarse a sí mismo”. Esta doble relación le facilitará la tarea de definir la educación; que para él será una relación asimétrica, necesaria y provisional. Estos años de liceo fueron, igualmente, de formación intelectual y de identificación del problema esencial de la relación que existe entre “preocupación de sí” y “preocupación por el otro”. Al mismo tiempo, el estudiante Meirieu vive unas prácticas pedagógicas que marcarán su destino, pues desde ellas, se forjará una idea de estudiante, la cual dejará rápidamente cuando se convierte en profesor de francés.

2. El comienzo de la práctica docente

Al terminar sus estudios de secundaria, trabajará como profesor de francés en un colegio privado, de 1969 a 1981; posteriormente, asumirá funciones como profesor universitario; esta experiencia docente la narra y reflexiona en su libro *“L'envers du tableau - Quelle pédagogie pour quelle école?”*, escrito en 1993¹⁶⁹. A pesar de que había sido un buen estudiante, desconocía las dificultades de cualquier aprendizaje: *“No sabía nada de la verdadera dificultad que presupone todo aprendizaje, del sentimiento total de rareza que podían provocar los saberes en la mayoría de mis estudiantes”* (1993 pág.29). La experiencia de cierta libertad que inspiraron sus momentos de lectura en el colegio, se desmorona rápidamente: siendo profesor descubre rápido que, para muchos de sus alumnos, *“esta libertad era una libertad vacía: ellos no disponían ni de los instrumentos lingüísticos, ni de los estímulos intelectuales familiares, ni de los polos de identificación positiva que hubieran podido permitirles comprender lo que buscaba compartirles* (ibíd.). En ese momento, el profesor Meirieu no poseía la formación pedagógica que le permitiera desenvolverse en su quehacer profesional; el ser profesor comienza

168. Hablamos de a-temporalidad de la experiencia pues ella aparece más como una prolongación de eventos que se suceden durante la existencia del sujeto y no tanto la forma tácita que ésta pueda recurrir. Este principio de la experiencia es claro en la vida y obra del pedagogo Meirieu: en ella identificamos una no linealidad y una a-temporalidad de la práctica cuyo centro está en sus años juveniles.

169. Este libro lo consideramos una especie de “biografía anticipada”, al tiempo que un paréntesis sobre su vida y experiencia educativa. Es importante también señalar la relación directa entre la reflexión ética y el encuentro con Levinas, en 1991. Desde esta fecha hay todo un periodo de reflexión sobre la ética y la educación, que está atravesada por retorno a la preocupación de sí y la preocupación por el otro, problema que surgió en su adolescencia estudiantil.

sin sospecharlo y como obligación, no es el resultado de una formación profesional. Un acto de síntesis posterior lo conducirá a la reflexión sobre la naturaleza del ser docente¹⁷⁰.

Ante la falta de un marco de referencia teórico y práctico, efectuará tal formación por sus propios medios; no se trata de un asunto autodidacta, pues considera, de la mano de Ricoeur y Jankélévitch, que todo autodidacta es un impostor; se trata de una experiencia, fruto de su práctica, que lo conduce a buscar la teoría. Por eso, se dará a la tarea de conocer las ideas más eficaces de la pedagogía. Primero es Carl Rogers y su “Libertad para aprender”¹⁷¹ buscando resolver el problema del conocimiento y los aprendizajes en un horizonte de libertad; ahí comprenderá la distancia entre el deseo de libertad y una libertad dada desde el exterior. Más que la no directividad, identificó en Rogers una “filosofía de la persona” que podía traducirse en filosofía de la educación (1993 págs.27-28).

Luego se encontrará con la sociología, descubriendo un camino para comprender los problemas ligados a la exclusión. Bordieu y Passeron con su texto fundamental para la comprensión de la exclusión (*La reproducción*) que será objeto de una profunda lectura en la que este joven profesor comprenderá que, aunque es cierto que la escuela reproduce las condiciones de exclusión, es insuficiente para decir cómo y de qué manera combatir sus efectos: “*La escuela aparece como una rueda de una gigantesca maquinaria social, que reproduce las desigualdades, dejando ineluctablemente sobre el pavimento a los niños provenientes de los sectores “desfavorecidos”*” (1993 pág.29). Tanto la *Reproduction*, como *Les Héritiers*, terminaban con un elogio de la pedagogía racional y una teoría del cambio. Meirieu encuentra que esta obra, al no ser instrumentalizada, deja al práctico frente al sentimiento de tener que cumplir con una enorme tarea para la cual no dispone de las herramientas requeridas.

En esta trayectoria de formación y búsqueda encuentra, de repente, otro texto fundamental: *Carta a una profesora*, escrito por los niños de Barbiana¹⁷². Este libro le confirma la sospecha sobre la imposibilidad de cualquier sistema escolar para brindar una educación a la medida de cada uno. La sociología

170. Véase por ejemplo las páginas 101 a 115 de su libro “*Enseigner, scénario pour un métier nouveau*” (1993), en las que hay toda una reflexión sobre la profesión docente, que el retomará en textos posteriores.

171. Rogers, C.R. (1969). *Freedom to learn: A view of what education might become*. Columbus, OH: Merrill.

172. El libro está configurado como una larga carta -de ahí el título- que unos muchachos escriben a su maestra, una maestra representativa de un sistema que lleva al fracaso a los niños pobres, al no tener en cuenta sus especiales características y sus casi insalvables dificultades. Barbiana era una ciudad en las montañas de Italia, y a esta, llegó un sacerdote (Don Milani), que vio la necesidad de crear una escuela aquí, y convenció a los padres de los niños. Las clases se hacían al aire libre, sin pizarras, ni libros, nadie perdía y todos estaban capacitados para los estudios.

de Passeron, Baudelot y Establet, ignoraba la responsabilidad del maestro en la exclusión; los niños de Barbiana le mostrarán la otra faceta de este fenómeno pues ellos también hacen parte de los procesos de selección escolar.

La dimensión social de la escuela queda plasmada en su espíritu pero no bastará para resolver la pregunta que lo inquieta a lo largo de su formación y su vida. Así, se sumerge febrilmente en la literatura, tratando de encontrar en ella una revelación menos técnica y más espiritual¹⁷³. Montherlant, Zweig, Eliade, Lacroix y muchos más le permitirán recorrer el camino que la técnica pedagógica niega por derecho. La literatura nos narra las alteraciones del espíritu y nos dice, en un lenguaje de incertidumbre, la intolerable liviandad del ser; nos advierte las contradicciones de un sujeto real y nos señala una puerta en la que la existencia espiritual de las personas es todopoderosa ya que nos permite ver lo que la técnica oculta. Meirieu lo dice así: *“Esta necesidad de una especie de retorno a las fuentes de la pedagogía, me conduce a satisfacerla leyendo para ello un cierto número de novelas, cuentos y ensayos. En un relato particular puedo probar la intensidad de lo que se juega en educación”* (1993 pág.31). Realmente, esta necesidad de la literatura es explicable: por un lado, la experiencia le mostraba que la técnica pedagógica no basta para comprender la compleja realidad de un sujeto; por otro lado, él confirma, en su práctica docente, que todo sujeto es capaz de educación.

Y así, en esta búsqueda de un terreno firme, Meirieu afianza su disposición a pensar la pedagogía en un horizonte filosófico, como la capacidad de distancia y resistencia frente al inmovilismo de las maquinarias escolares: *“Todo alumno, cualesquiera que sean sus impedimentos, puede acceder a lo más grande que la especie humana ha elaborado para testimoniar sobre su humanidad y liberarse de la violencia de las cosas”* (1993 pág.32). A partir de aquí, el principio ético de educabilidad ocupará un lugar fundamental en su obra, permitiéndole jugar entre técnica y reflexión.

En este principio hay algo que no es demostrable, que nadie podrá verificar en el plano teórico, pero que sigue siendo un aguijón sin el cual toda práctica educativa deviene una contemplación irrisoria de las aptitudes que se despiertan. En este principio hay algo sin el cual ningún progreso en educación habría sido posible y donde todo sistema de enseñanza perdería su sentido. (...) este postulado continúa siendo para mí la clave de todas mis actividades; sin él mis investigaciones no

173. En la extensa obra de Meirieu aparece un libro que confirma esta temprana decisión (*Des enfants et des hommes Littérature et pédagogie*, 1999). Toda su obra está atravesada por la evocación de la literatura, el dispositivo y la reflexión sobre cómo organizar tales dispositivos. Así, la forma de abordar lo pedagógico se encuentra insertada, de modo inconsciente, en la didáctica.

hubieran tenido lugar. Todos los frágiles dispositivos que he intentado construir, se desplomarían como un castillo de naipes (1993 pág.33).

Podríamos decir, entonces, que la preocupación por el sujeto significará mucho en su vida, pues le permite sospechar lo realmente oculto en las prácticas pedagógicas. Desde allí se interesará en la instrumentalización de los saberes: “*el principio de educabilidad no es suficiente. Radicalmente necesario, él puede también hacer caer al profesor en la amargura e inclusive en el desespero cuando fracasa o no instrumentaliza aunque sea un poco*” (1993 pág.33). En efecto, se pregunta si el discurso pedagógico funciona en la práctica. Además, la práctica reflexiva pide una práctica escolar y es ello, precisamente, lo que intentará comprender, orientándose hacia los métodos. Así, en su trayecto hacia la pedagogía, Meirieu pone a prueba ahora los métodos activos. Para cumplir con ello seguirá leyendo a los grandes pedagogos: Cousinet, Dewey, Ferrière, Claparède, Montessori y, sobre todo, Freinet¹⁷⁴ en quien encontrará lo mejor de la libertad de aprender, así como los ejercicios prácticos para observar los signos de un buen profesor. Así llega a los fundadores de la escuela nueva o los métodos activos, y pondrá en práctica actividades como el trabajo en grupos, salidas escolares, teatro, periódico escolar, entre otros. Otro hecho importante en su trayecto de formación es el encuentro con la pedagogía por objetivos¹⁷⁵. Su práctica docente lo llevará a constatar una contradicción fundamental entre estos dos sistemas de enseñanza.

3. La contradicción fundamental: hacia el estudio de los aprendizajes

El esfuerzo por comprender las dimensiones, postulados y principios de la pedagogía por objetivos y de los métodos activos le mostrará el camino hacia la reflexión sobre los aprendizajes, a finales de los años setenta. El desplazamiento entre adoptar, por parte de la institución escolar, un nuevo régimen de enseñanza y la práctica que venía fortaleciendo, desde los métodos activos, lo llevará a diseñar un proyecto de reflexión y de investigación. Este nuevo desafío tendrá su punto de partida en la inquietud que le genera esta contradicción: “*en nombre de la efectividad del proyecto y las actividades escolares que se organizan se termina favoreciendo a los “mejores alumnos” y aquellos a quienes va dirigida la actividad terminan siendo excluidos de los aprendizajes*” (1993 pág.36). Tal contradicción la explica en la caracterización

174. Sobre todo *Pour l'école du peuple* (1976).

175. Este modelo fue muy importante en la década de los 70s y comienzos de los 80s. Ver, por ejemplo, Hamelin Daniel, (*Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*, 1979). A esta forma de comprender la enseñanza y los aprendizajes, sigue la “pedagogía diferenciada” que impulsará Louis Legrand en 1982. El encuentro con la pedagogía por objetivos ocurre en los seminarios que impulsaba Etienne Verne del Instituto Superior de Pedagogía (1993 pág.35).

que hace estos sistemas de enseñanza: “Los métodos activos representan, de alguna manera, un esfuerzo de finalización –adquisición– de los saberes, que ubicados en situaciones “naturales” le permiten a los alumnos comprender la necesidad funcional brindándoles las posibilidades para que ellos le encuentren algún sentido. La pedagogía por objetivos al formalizar los saberes, a través de cadenas de razonamientos prácticos y simples, se asegura de los prerrequisitos y está atenta a la evaluación sistemática de los logros observables. Ella pretende garantizar la apropiación de los conocimientos en la mayoría de los alumnos”. Así, surgirá el gran desafío: la pregunta ya no es la forma de ser un profesor; ahora se trata de ¿cómo llegar a ser pedagogo? Y este trabajo se inspira en su práctica escolar, alejada hasta ese momento del mundo universitario.

Por otra parte, al tiempo que constata esta doble contradicción, Meirieu tiene un encuentro personal, hacia 1980, con el director del Laboratorio de Pedagogía Experimental (Universidad de Lyon), Guy Avanzini, quien lo animará a proseguir estudios de doctorado, no sin antes invitarlo a escribir algunos artículos sobre la problemática que comenzaba a inquietarlo (1993 pág.40). Este reto lo llevará algunos años después a descubrir el concepto de “objetivo-obstáculo” que Martinand¹⁷⁶ había introducido en el campo de los aprendizajes escolares y universitarios. Tal concepto será fecundo en la investigación de Meirieu al permitirle consolidar la noción de “grupo de aprendizaje”¹⁷⁷. En general, podríamos decir que luego del encuentro con la pedagogía por objetivos, se va a dedicar a desarrollar una tesis para conciliar estos dos métodos.

4. El investigador: camino hacia el ser intelectual y pedagogo

En verdad, el trayecto formativo de este pedagogo ha sido más personal que institucional, fruto de cierta casualidad. Sin estudios que lo habilitaran para ser docente, se dará a la tarea de aprender por sus propios medios. Ese compromiso con un proceso de formación personal es una de las características observada en los verdaderos pedagogos, aquellos que logran un nivel de pensamiento sobre la educación que ninguna institución les puede brindar. Es que el ser pedagogo se logra en la reflexión –el ver– y tiene lugar entre la práctica reflexiva y la práctica socio-educativa. Y ello se expresa en la trayectoria de formación de Meirieu de varias formas. Primero, el reconocimiento de un problema humano fundamental comienza, en su caso, en su adolescencia; luego, la reflexión sobre su práctica docente y el proceso

176. Cfr. Martinand Jean Louis, *Connaître et transformer la matière* (París, Peter Lang, 1986)

177. Este concepto, fundamental en la obra de Meirieu, aparece claramente desarrollado en su libro “*Apprendre, oui, mais... comment?*” (1987). Puede aproximarse al concepto de “comunidad de indagación” usado en otros contextos pedagógicos como la filosofía para niños.

de concientización, según el cual este quehacer requiere una formación que sólo se resuelve en la inquietud radical del sujeto; la necesidad profunda de darse un espacio de pensamiento teórico; y, finalmente, la necesidad de entender y explicar las contradicciones entre la práctica y la teoría. Así, notamos que el encuentro con los dos sistemas pedagógicos será la ocasión para delimitar su inquietud. La preocupación por el otro puede ocurrir en el acto educativo si se piensan las condiciones de su transformación y el lugar que ocupan los aprendizajes.

El cruce con uno de los teóricos más importantes de la pedagogía significará, a la vez, el encuentro con la psicología cognitiva. Después de la sociología, las doctrinas pedagógicas y la literatura, ahora abordará la psicología. En efecto, la cuestión de los aprendizajes será el terreno fértil para configurar un sistema complejo de pensamiento sobre lo educativo. Si bien el principio de la educabilidad sirve para comprender la intersubjetividad del acto educativo, puede ser insuficiente a la hora de actuar¹⁷⁸. El aprendizaje, a través del cual observará la compleja relación entre preocupación de sí y preocupación por el otro, potencia el terreno del hacer, lugar donde se puede ver, en actos, la compleja relación intersubjetiva¹⁷⁹. Pero el aprendizaje sólo posteriormente será reconocido como un terreno sólido; lo que significa que la voluntad de saber se desplaza temporalmente y la conciencia de los aprendizajes surge luego de que sustenta y obtiene el título de doctor. Aparece así otra característica de su trayecto formativo: el intelectual aparece muchos años después de cumplir con el reto y el ritual de la formalidad de la investigación.

El eje central de su tesis doctoral será resolver la siguiente cuestión: “cómo hacer para que los alumnos acepten suspender, por un momento, el deseo de saber –que los conduce, la mayor parte del tiempo, a buscar las soluciones más fáciles y menos formativas– para comprometerse con el deseo de aprender” (1993 pág.41). Surge una nueva categoría en su formación: el concepto de deseo acompañando al de aprendizaje. A través de Piaget y Vigosky (a quien privilegia por su concepto de aprendizaje vinculado con las prácticas sociales e internas del sujeto), así como de Lucien Brunelle y de Louis d’Hainaut¹⁸⁰, irá delimitando al grupo como espacio de análisis del deseo y del aprendizaje. Dos hipótesis trabajará en su tesis: a) se puede efectuar un análisis a priori de los saberes a adquirir, no solo en términos

178. Lo que realmente vemos en la obra de Meirieu y otros pedagogos franceses, es que la educabilidad es una certeza colectiva, una confianza arraigada en los sujetos, una convicción social que no puede instrumentalizarse en los currículos y/o programas de estudio.

179. Esta es, de alguna manera, la concepción que promueven los didácticos. Véase, por ejemplo, Deve-
lay Michel, *La didactique: une encyclopédie pour aujourd’hui* (1992).

180. Cfr. Brunelle Lucien, *Travail de groupe et non-directivité* (París, Délagrave, 1976) y D’Hainaut Louis, *Des fins aux objectifs pédagogiques* (Bruxelles y París, Labor y Nathan, 1977)

de conocimiento, sino también como actos mentales requeridos para dicha adquisición; b) a partir de ello se pueden organizar grupos de aprendizaje que funcionen según las reglas específicas del acto mental, ofreciendo a los alumnos los instrumentos necesarios para que puedan comprometerse y, así, adquieran los saberes que estimen convenientes (1993 págs.45-46). Estas dos hipótesis serán determinantes para comprender el concepto de “grupo de aprendizaje” y lo llevarán a leer un libro que le aclara el concepto de inteligencia social¹⁸¹. Los conceptos de grupo, saber, inteligencia, poder, deseo y aprendizaje se reafirmarán a lo largo de su obra, y serán el fundamento de su pedagogía y su didáctica. Esta última la entiende como la capacidad de construir dispositivos desde la identificación de los contenidos de saber; el rol de la didáctica será explorar la cuestión de los aprendizajes (1993 págs. 47 y 59-60).

Toda su experiencia de investigación y las posibilidades que tuvo para probar la construcción teórica de su propuesta, a partir de su tesis doctoral, le brindarán el tiempo y el espacio necesario para encaminarse hacia la reflexión pedagógica, pues hasta entonces sólo existía el deseo de formarse para comprender la complejidad del hecho educativo.

5. El intelectual reflexivo

A partir de ese momento (los años 1980), el camino de la escritura será prolífico e intenso. Así, fueron apareciendo libros como “*La escuela modo de empleo*”, “*Aprender sí, pero... cómo*” “*Enseñar, escenario para una nueva profesión*” y muchos más. Los diez años siguientes a la defensa pública de su tesis doctoral y su incorporación al campo universitario lo llevarán a dar un giro necesario: la ponderación ética que comenzará a realizar frente a la insuficiencia de la técnica pedagógica. La década de los noventa será importante pues tendrá un encuentro personal con Emmanuel Levinas, que será trascendental en el giro hacia la pregunta por la preocupación de sí y preocupación por el otro. El retorno a la ética tiene una explicación: de un lado, la instrumentalización de los saberes puede conducir a paralizar el ser del estudiante y del profesor; de otro lado, la ausencia de una reflexión ética sobre la instrumentalización impide avanzar sobre el valor de educar. Por lo tanto, el pedagogo debe saber organizar los aprendizajes y reflexionar, desde la ética, su magnitud y alcance, si quiere ser auténtico pedagogo. Y esto se verá reflejado en el nuevo desafío que ahora encara: la construcción de un nuevo discurso sobre la pedagogía, ahora praxeológica, que insiste en la necesidad de volver inteligente al “práctico”, ofreciéndole la capacidad de distanciarse de sus prácticas y brindándole los medios para construir instrumentos

181. Se trata de la obra de Pret-Clermont Anne-nelly, *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale* (Berne y Francfort, Peter Lang, 1979).

eficaces para desarrollarlas mejor (1993 pág.58). Este nuevo discurso se hará cada vez más complejo al tratar de comprender los aprendizajes y la reflexión que ellos imponen. No se trata aquí de una simple adecuación de los instrumentos que permiten el aprendizaje, sino de preguntarse por las condiciones y efectos negativos que se podrían ocasionar en los sujetos.

De otro modo, la reflexión ética será la ocasión del retorno a sí mismo, como una vuelta a la pregunta de su juventud: ¿puede uno preocuparse por el otro y a la vez mantener una preocupación por sí mismo? Esta será la ocasión para escribir un libro que expresa, públicamente, “la opción de educar” (1997). Opción que no puede ser entendida como el resultado de un proceso institucional, sino de una voluntad de saber; en verdad, lo que se observa en el intelectual reflexivo, es una necesidad de sintetizar el proceso de descubrimiento que permite explicar cómo llegamos a ser profesores; esto lo hará en su obra *L'envers du tableau* (1993) que hemos considerado su autobiografía anticipada. Por eso, decimos que la filosofía ocupa un lugar privilegiado en su vida, que asoma de modo frontal después de la década de los noventa, cuando decide emprender el viaje sobre sí mismo.

6. A modo de conclusión

A lo largo de su extensa obra observamos, pues, tres momentos: a) el primero o de los aprendizajes, tiene por objeto todo su trabajo sobre las tipologías de grupo en educación; en 1989 construye un modelo de aprendizaje, introduciendo la metacognición, concepto que será uno de los más importantes aportes que hará a la pedagogía diferenciada; b) el segundo momento o filosófico, se apoya en la ética, y propone un modelo pedagógico de aprendizaje que le permite comprender en el sujeto todo el problema de la consciencia de sí y la resistencia; esto lo lleva, con mayor claridad, a la cuestión pedagógica; c) el momento político, consecuencia de los dos anteriores, está articulado por la pregunta sobre la educación del ciudadano, la laicidad y el vínculo social; igualmente, analiza la realidad de la escuela y hace una lectura diferente sobre su rol social. La arquitectura del modelo no es lineal sino dialéctica, en la medida en que él efectúa una relectura de los aprendizajes desde el punto de vista ético y político; en todo este proceso muestra la complejidad del pensamiento, un objetivo orientado al estudio de lo pedagógico y la presencia de unos conceptos y subconceptos muy concretos.

En efecto, toda esta construcción ha sido posible gracias a la presencia de dichos conceptos. La noción central es la pedagogía, con la que emprende una lectura del sujeto (la consciencia de sí). Lo pedagógico está delimitado en su pensamiento por dos principios: la libertad y la educabilidad; e

igualmente, está ligado a la cuestión de la resistencia. Luego, en los años 1990, introduce el concepto de momento pedagógico, llevando a cabo una lectura sobre el acto de educar desde dos ángulos: instrumentar e interpelar. A través de la pedagogía busca también comprender el rol social de la escuela y su función respecto del vínculo social. Cada concepto incluye un grupo de sub-conceptos. El acto de enseñar se muestra como una física y los métodos provienen de su comprensión del acto de aprender. El aprendizaje es un concepto transversal a su obra y su pensamiento pedagógico. Cada uno de estos conceptos es reescrito, a lo largo de su obra, como resultado de la reflexión sobre experiencias vividas en su práctica docente. La pedagogía aparece así, de un lado, analizada desde la perspectiva filosófica, política y los aprendizajes; de otro lado, es resultado de la construcción de los dispositivos (modelos de formación de profesores, modelo de aprendizaje y modelo pedagógico de aprendizaje).

Así vemos claramente, en la trayectoria de Meirieu, que el pedagogo no es el resultado de una formación artificiosamente planificada; su proceso formativo resulta de la voluntad de saber y de la búsqueda de explicación de lo que sería una especie de inquietud personal. El recorrido podríamos sintetizarlo así: el catolicismo de sus padres y la revuelta adolescente; surgimiento de la cuestión sobre la “preocupación de sí y preocupación por el otro”; la necesidad de ser profesor por una penuria económica; la confrontación con sus estudiantes y la libertad de aprender; el reconocimiento de una total ignorancia sobre el saber pedagógico; la preocupación por una formación sobre la pregunta ¿qué sé, qué puedo y cómo lo puedo hacer?; el choque con los sistemas pedagógicos en las representaciones del joven profesor; el surgimiento de un problema cuyo eje es la misma práctica docente; la necesidad de estudiar dicho fenómeno y la inmersión en campos de saber tales como la literatura, la psicología, la sociología y la filosofía; la separación, producto de la reflexión y el momento de la creación teórica. Curiosamente, este recorrido tiene un punto en común: el hecho educativo es el objeto de la pedagogía. Al sentir la necesidad de conocer las explicaciones que las diferentes ciencias y disciplinas le dan al aprendizaje, reproducirá la función explicativa de este campo de saber. De otro modo, sin saberlo, emprenderá el recorrido pedagógico en aquello que tiene que ver con sus métodos y sus problemas. Tal ejercicio nos confirmará un deseo profundo en todo pedagogo: la necesidad de un terreno firme y de un espacio de visibilidad para los problemas relacionados con el hecho educativo.

De otro lado, la importancia de su obra expresa un excelente modo de comprender el trayecto del pedagogo praxeológico. Aparece planteado un problema vital para nuestra sociedad, cuando aún conservamos

una esperanza ciega sobre los sistemas de formación docente. Se puede instrumentalizar la formación, incluso seguir insistiendo en perfeccionar los currículos y planes de estudio, pero mientras no observemos, mediante un estudio juicioso, la experiencia de formación de los futuros pedagogos, seguiremos anclados en la trasmisión y retención de saber. Si la formación no les permite reflexionar su experiencia, los logros serán pocos: en verdad, una sociedad logra formar pedagogos cuando estos aprenden a observar un momento intelectual de mucha intensidad. Meirieu nos muestra una intensa reflexión que cubre la ética y la instrumentalización, cuyo objeto es la pregunta fundamental por el porvenir del sujeto. La prueba de un tal desafío será la ocasión de la experimentación pedagógica, en la que el retorno de sí constituye la clave del éxito. De hecho, en Meirieu, observamos el trayecto, pero la formación la encontramos en el retorno (devolución creativa), en un proceso netamente praxeológico.

Esto es fundamental para nosotros, sobre todo si intentamos explicar por qué llegamos a ser docentes. El ser pedagogo no lo da la capacidad para crear artificios sino la intensa necesidad de explorar la propia historia de vida, de comprender cuando aparece la posibilidad de pensar la educación de los otros. En Meirieu, el retorno sobre sí aparece bajo la condición de ejercicio de formación y solamente cuando está en la capacidad de hacer un alto en el camino para decir cómo ha sido tal camino; sólo allí emerge su condición de pedagogo. Dicho de otra forma, pedagogo es aquel que educando a otros se pregunta cómo fue él educado, qué dolores y qué resistencia producían en su ser las incesantes intenciones de la educación. El ejercicio de la memoria se convierte en el factor determinante en la formación de un sujeto. Volver sobre sí y, a través de ello, descubrir la pregunta fundamental, constituye la esencia de la formación. De ahí que la experiencia y la capacidad se conviertan en el territorio de la formación y el tiempo en su principio de infinito.

Es un proceso claramente praxeológico: la práctica reflexiva que genera la práctica escolar. Sin la escuela es imposible pensar la formación pedagógica, pero limitar la formación a este sistema sería coartar la capacidad de reflexión. No es tanto la adquisición de conocimientos como la disposición para efectuar un trabajo de análisis reflexivo sobre lo que se dice y se hace; se trata de una devolución creativa. La experiencia, en cambio, la ubicamos en aquella operación del ver. ¿Qué ve Meirieu? La contradicción de los sistemas pedagógicos, la imposible libertad del otro, y un trabajo insuficiente para integrar los aprendizajes en los discursos de la pedagogía. Estas dos dimensiones de la formación poseen una temporalidad expresada en el conjunto de su obra escrita, momento del actuar. Podemos preguntarnos lo siguiente: ¿en qué momento Meirieu

escribe más de cuarenta libros? Y la respuesta se encuentra en la actitud del intelectual, en su capacidad de síntesis, momento del juzgar, y en la capacidad para ver lo que otros no alcanzan a sospechar. Por eso mismo, el pedagogo es aquel que dice, hace y ve lo que otros no dicen, hacen ni ven.

ACTIVIDAD PRÁCTICA 9: Mi historia de vida ¿experiencia pedagógica?

Mi historia de vida académica Hitos fundamentales	Análisis conceptual
A. Educación básica	
B. Educación superior	
C. Ejercicio de la docencia	
FORTALEZAS DE TODO EL PROCESO	DEBILIDADES DE TODO EL PROCESO



facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



TERCERA PARTE

*Aproximaciones
desde la práctica*

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Capítulo 10

El imposible, pero necesario, oficio de maestro.

*“Quien volviendo a hacer el camino viejo aprende el nuevo,
puede considerarse un maestro”*
(Confucio).

*“El maestro que intenta enseñar sin inspirar en el alumno el deseo
de aprender está tratando de forjar un hierro frío”*
(Horace Mann).

¿En qué consiste, verdaderamente, el quehacer y la función del maestro? ¿Qué nivel de responsabilidad y autonomía tienen en el proyecto educativo que desarrolla una institución escolar? ¿Y en el proyecto de sociedad y de país? ¿Qué cambios en el proceso de aprendizaje y enseñanza son posibles desde su quehacer profesional? ¿Qué importancia tienen sus prácticas docentes frente a las teorías pedagógicas en boga? ¿Aprendizaje o enseñanza? ¿Acción o producción? En última instancia ¿qué significa ser un “buen profesor”? Todas esas y muchas más son cuestiones que ayudan a definir o perfilar la problemática de ese oficio, imposible pero necesario, de maestro.

Aquí trataremos de mostrar varias de las potenciales líneas de debate sobre esta problemática, con el presupuesto de que, en su mayoría, se trata de cuestiones que no podemos responder de modo único ni definitivo, y cuyo valor es precisamente el de conducirnos, siempre, a buscar nuevas y

alternativas respuestas y a deliberar sobre el valor siempre relativo de las mismas; esto es, a entrar en el proceso, praxeológico e inacabado, de la construcción del conocimiento pedagógico.

1. La filosofía de la acción (praxis) y el quehacer educativo.

¿Qué es un buen maestro, es decir, un maestro en tanto profesional competente? Todos (estudiantes, padres de familia, colegas, institución, Estado e incluso el mismo docente) esperan que todos los profesores lo sean. El problema aparece cuando intentamos profundizar en los significados que la expresión “buen profesor” tiene para cada uno de estos colectivos. Ahí nos damos cuenta no sólo de la diversidad de significados, sino que, incluso, dentro de un mismo grupo, aparecen puntos de vista diferentes. Si, por otra parte, acudimos a la teoría e investigación pedagógica sobre el tema, también constatamos cómo, a lo largo del tiempo, lo que significa ser “buen profesor” ha variado: los enfoques y perspectivas sobre el quehacer docente -sobre cómo enseñan y quizás cómo deberían enseñar-, se presentan como complementarias e incluso contradictorias entre sí. Sería arriesgado asumir una posición simplista que nos llevara a pretender uniones y síntesis que carecen de sentido. Ni la pedagogía, ni mucho menos la teoría didáctica, son disciplinas acumulativas ni de consenso.

Dentro de ese complejo panorama, podemos acudir a la *filosofía de la acción o de la praxis*, sustento teórico de la pedagogía praxeológica, para comenzar a ver caminos o alternativas. Desde Aristóteles, pasando por Hegel y Marx, hasta Hannah Arendt o Cornelius Castoriadis, el concepto de *praxis* ha atravesado la historia filosófica y de las ideas y se presenta como un concepto clave para entender la educación hoy y para el docente deseoso de no darse por vencido en su quehacer educativo. *Praxis*: un concepto que representa aquella acción que hace volar en pedazos el modelo de una relación instrumental sujeto/objeto, agente/paciente, en beneficio de una interacción generalizada entre ambos polos y de los procesos de subjetivación que de ahí se desprenden. El riesgo está, en efecto, en encerrarse en la instrumentalización educativa reduciendo el quehacer docente a una manipulación técnica. La *poïesis*, encadenada en procesos que se clausuran y/o terminan y en la fabricación de objetos y/o resultados, con sus efectos colaterales de opresión y sumisión, es la causa de este problema que haría imposible la profesión de educador. ¿Por qué?

Francis Imbert en su obra *L'Impossible métier de pédagogue* (2000) plantea, haciendo eco de la frase-broma de Freud sobre las tres profesiones imposibles (educar, sanar, gobernar), que la profesión de educador es una tarea

imposible porque el profesor no puede pretender fabricar ni producir nada ni en nadie; no puede esperar el logro pleno de sus cálculos ni el dominio total de las situaciones en las que está implicado. Esto no significa, sin embargo, que esté condenado a la acción o a la improvisación permanente. La solución, plantea Imbert es que asuma y piense su actividad (el quehacer docente) al margen de toda relación instrumental, siendo consciente del carácter de sus actos y entendiendo la cuestión ética que está a la raíz de su profesión.

Esto significa que se trata de plantear la cuestión de la intervención y el quehacer educativos en términos de *praxis* y no de *poïesis*, en el entendido de que ningún molde prefabricado existe para el proyecto de educar, que ningún resultado puede ser esperado con la certeza de que así terminaría la acción educativa. O dicho de otro modo, hay que plantearla en el marco de una interacción generalizada, como lo señala Castoriadis cuando dice: “El sujeto mismo de la *praxis* es constantemente transformado desde la experiencia en la que está comprometido, que él hace pero que lo transforma también (...) los pedagogos son educados, (...) el poema hace a su poeta” (1975 pág.106). En educación se trata de acciones humanas, mejor de interacciones, y no de fabricación de nada, mucho menos de sujetos objetivados por muy competentes que lleguen a ser. ¿Cuál es, entonces, el lugar de la interacción, de la *praxis*, en el campo de las prácticas educativas y/o pedagógicas? Y... ¿cómo esta *praxis* reconfigura el rol y el quehacer del maestro?

Es con Platón¹⁸² que la *theoría* (que designa a la vez, en griego, lo que se ofrece a la vista y la visión misma) se elabora, dando origen a la sempiterna oposición teoría/práctica. Por las consecuencias que ha tenido a lo largo de la historia esta teoría platónica es necesario dilucidar el sentido de la práctica y sus diversos campos. Y es Aristóteles quien comenzará a clarificar esta cuestión al plantear la tripartita distinción entre *théoría*, *praxis* y *poïesis* y, sobre todo, la diferencia entre producción (*poïesis*) y acción (*praxis*): “ellas no son una parte de la otra, porque ni la acción es una producción, ni la producción una acción” (Ética a Nicómaco VI, 4, 1140a). La *poïesis* tiene un fin instrumental, diferente a sí misma, concerniente a la producción de un objeto, mientras que la finalidad de la *praxis* es ella misma (por ejemplo: vivir bien, vivir una vida virtuosa); por eso la *praxis* es un valor que perfecciona al agente y que no tiene fin, o mejor: la *praxis* es una acción inmanente, completa y acabada en cada uno de sus momentos, que no termina cuando se logra un objetivo.

182. La *theoría*, para Platón, es visión (*contemplación*) de las Ideas, esas estructuras inmutables a partir de las cuales los fenómenos pueden ser aprehendidos en su esencia indestructible. No le es dada inmediatamente al ser humano, es necesario que éste actúe sobre sí mismo con miras a una *conversión* que lo aleje del mundo de las cuestiones prácticas. Resulta así que la única acción valiosa es aquella orientada en referencia al “mundo de las Ideas”: es la acción moral y educativa. Cfr. el diálogo platónico *Gorgias*.

La *praxis* es, entonces, la actividad por antonomasia, aquella cuyo propósito es la acción misma: el acto perfecto y acabado en cada uno de sus momentos, sin otra finalidad externa: “*Vemos y somos vistos, diseñamos y somos diseñados, pensamos y somos pensados*” (Aristóteles, *Metafísica* 6, 1048 b 20). La *praxis* como acción que se fundamenta y logra sus fines en ella misma y sobre el agente que la ejerce y que, como tal, nos acerca al campo de la ética. Y la *poiesis*, como actividad de producción de un objeto, como medio para un fin y que, por ende, nos acerca al dominio de la *técnica*¹⁸³.

Desde estas distinciones entre *praxis* y *poiesis*, Aristóteles piensa la educación, obviamente en el contexto de una sociedad que reposaba sobre el trabajo productivo de los esclavos, como aquella que prepara para el ocio contemplativo (*praxis*), aquella que se aleja de la *poiesis*, de los saberes útiles y de las prácticas productivas: es el proyecto de la *scholè* (entrenamiento físico – la perfección del cuerpo – música, gramática/retórica, estudiados no para hacerlas “mi profesión”, sino en vista de la formación de mi propia cultura. Cfr. Protágoras 312B). Así, el concepto aristotélico de *praxis* envuelve a la vez la soledad del *theorein* (contemplativo) y la pluralidad humana del *bios politikos*: el hablar, el deliberar y el decidir colectivos constituyen sus características esenciales como *praxis* que fundamenta la ciudadanía. Se refiere, pues, a un campo de acción, aquel de los asuntos humanos que, si bien incierto e indeterminado (a diferencia de la ciencia puramente teórica), adquiere un dignidad especial en tanto *praxis* política (compartir palabras y acciones) y valorización de la *phronésis* (prudencia) en tanto virtud de la inteligencia práctica.

Para nosotros se trataría, entonces, de reflexionar las condiciones de una *praxis* educativo-pedagógica que conserve el sentido de la *praxis* aristotélica de no reducirse a la simple y pura *producción de saberes*, o peor, de pretender estructurar un sujeto responsable, sino de lograr en el aula el advenimiento de las *acciones y palabras* de las que los estudiantes, sin importar el nivel en que estén, puedan ser plenamente sus autores, en un contexto de construcción de ciudadanía. Porque es en términos de *praxis* como hay que pensar las “profesiones imposibles” y las prácticas pedagógicas; en términos de ese concepto aristotélico enriquecido hoy con la idea marxista de que la *praxis* es portadora -y ella misma es guiada- por esa temporalidad propiamente humana (historia), constituida en el orden de lo posible, de la alteridad/alteración, de la creación, de un proyecto emancipador, es decir, *praxis* comprometida.

183. Arendt recurrirá al concepto de acción para dar cuenta de ese elemento de la condición humana que no señala nada parecido a una actividad manual, instrumental o técnica (como si lo sería la labor y/o el trabajo) sino que debe ser entendida como *praxis* mediante la que el hombre aparece en el mundo, en el espacio público y se muestra a los demás. La acción es “la única actividad que se da entre los hombres sin la mediación de cosas o materia” (1993 pág. 21).

Cualquier modelo educativo auténtico incluye, como algo esencial, la relación entre el agente (maestro) y el sujeto de la educación (estudiante), relación siempre mediada por los contenidos culturales que le dan ese carácter de relación auténticamente educativa (en la que se enseñan, se transmiten, se aprenden, se recrean... contenidos culturales). Del modo como se articulen y del significado que adquieran estos componentes dependerá un modelo u otro de *praxis* educativa, pero igualmente, cierto modo de entender la relación educativa.

Así podemos concluir que la cultura, o los objetos culturales con los que el educador trabaja, vinculan la relación educativa a una *praxis* educativa: en la relación educativa está la base sobre la cual construir un quehacer educativo; pero esto no basta si después no se concreta en actividades en las que el educador fabrica algo (los ambientes de aprendizaje), y el sujeto de la educación también fabrica (la acción enseñante del maestro que le impulsa y le motiva a hacer cosas: a una actividad de aprendizaje y formación). Si es cierto que la pedagogía no puede reducir su finalidad a un *érgon* (obra) exterior al sujeto - en este caso los ambientes y/o objetos de aprendizaje - no es menos verdadero que no podría reducirse tampoco al puro ejercicio de la actividad, a la pura *energeia* que sería el proceso de enseñanza y aprendizaje. El *érgon* de la pedagogía es una autoproducción, la aparición de una autonomía, de un sujeto, que nunca se realiza en la esfera de una *praxis* pura o de una pura *teoría*, sino a través de la temporalidad humana, en las relaciones humanas. Este proyecto de autonomía es la expresión más actual del proyecto educativo praxeológico.

Consecuentemente, planteamos la relación educativa como aquel espacio/tiempo indefinido en el cual la palabra y la acción facilitan la irrupción del educador y del sujeto de la educación, y en el que la instauración de la relación entre ellos (es decir, de un nexo educativo entre dos sujetos) da paso a los espacios/tiempos de la *praxis* o el quehacer educativo (espacio y tiempo del hacer cosas), en un contexto netamente político de construcción ciudadana. La pedagogía, entonces, compromete a cada uno a continuar su autoproducción desde la mediación de la autoproducción del otro y la mediación de saberes y acciones novedosas que terminan por poner en crisis los saberes y acciones heredadas.

Ahora bien, creemos que infortunadamente hoy se percibe una creciente valoración del hacer, de la faceta técnica del quehacer educativo y una depreciación de esa precisa acción que genera el vínculo educativo y el espacio de manifestación de dos sujetos. Los educadores caemos usualmente en una ambigüedad: en nuestro apego a la dimensión técnica que nos dice cómo se hace, nos olvidamos de que en el quehacer educativo

tenemos que vérnosla con un sujeto concreto (que se expresa y que desea, que tiene voluntad propia) y nos perdemos en el afán de *fabricar*, no ya objetos culturales mediadores, sino al propio sujeto, su carácter, su moralidad y su comportamiento.

Muchos pedagogos critican fuertemente este intento, siempre fallido, de disponer/fabricar un sujeto conforme a los imaginarios institucionales o propios del educador. La problemática que se nos plantea es si aún hay lugar en nuestras instituciones educativas para una *praxis*, una acción o una inter-acción, o estamos obligados a desarrollar una *poïesis* generalizada, un hacer, una actividad productiva que ejerce un agente sobre un material o sobre un sujeto objetivado y/o reificado (Imbert, 2000 pág. 13)¹⁸⁴.

Esta misma problemática ha sido desarrollada por Merieu cuando plantea la cuestión de la producción del sujeto educativo tomando como modelos referenciales los desastrosos resultados que narran las historias del monstruo de Frankenstein, Pigmalion, Pinocho, Robocop, etc. La quimera manufacturera se estrella, tarde o temprano, con un sujeto que ofrece resistencia al poder que pretendo ejercer sobre él, dado que su libertad siempre escapa a mi voluntad (Merieu, 1998 pág. 19). La relación educativa siempre hay que construirla en una acción que permita la aparición de un sujeto que desea y habla en nombre propio.

Lo que pretendemos entonces resaltar es que la *praxis* educativa, que pretende ir más allá de la simple fabricación de un sujeto o la mera aplicación de técnicas y que es entendida, entonces, como un quehacer, un movimiento, un acompañar, un acto nunca terminado que consiste en dar lugar al que llega y, mediante la actividad, brindarle los medios que precisa saber y dominar para poder ocupar dichos lugares, no se acaba ni en la aspiración, ni en la palabra, ni en la técnica: acción y actividad son imprescindibles y han de ser integradas/articuladas en cualquier proyecto educativo. La primera da el sentido de lo humano y reconoce la pluralidad y singularidad de los sujetos, la segunda permite que todo ello penetre en el

184. Por más que lo desee, al *homo faber* no le bastan las certezas inherentes a la fabricación: él permanece como ser comprometido en la incertidumbre de la acción, de la *praxis*. De ahí provienen los límites de toda praxeología, de toda ciencia de la acción, de la que el ideal sería el total dominio de la secuencia medios/fines. Esto se puede ilustrar con la novela de Anna Seghers (1997) "*Ce bleu, exactement*" (*Ese azul, exactamente*): Impedido, por la guerra europea, para conseguir el colorante que asegura la calidad del azul con el que decora sus artesanías, Benito un artesano mexicano, se lanza, bajo indicaciones de una vieja tía, en una larga y peligrosa búsqueda –plena de encuentros imprevistos que le hará encontrar, después de muchas peripecias, la persona – un primo- capaz de extraer de la roca la materia con la cual podrá lograr ese azul "exactamente" que se le había escapado. Al regresar a su casa, en posesión del precioso color, Benito retoma su producción. Poco tiempo después, terminada la guerra, la reapertura de las industrias químicas le aseguraría la exacta disponibilidad de su azul. Pero Benito renuncia a esta seguridad industrial, de algún modo impersonal y sin historia, y reempeña de nuevo, para aprovisionarse, el largo recorrido que lo conducirá hasta su primo, a través de riesgos y encuentros imprevistos.

mundo (o en la institución) mediante los objetos, los espacios y los tiempos que genera. Pero precisamente porque toda relación educativa es diferente, las actividades pedagógicas no pueden ser definidas desde el punto de vista del dispositivo hegemónico o la tecnología que termina identificando a todos los sujetos como iguales, como objetos producidos en serie.

2. El maestro: enfoques sobre el agente de la educación

Después de lo dicho anteriormente, preguntémosnos ¿en qué consiste la tarea del maestro como educador? ¿Qué le diferencia de otros agentes educativos y/o sociales? ¿Cuáles son los diversos enfoques que encontramos sobre ello? En definitiva, ¿cómo es posible que profesionales que trabajan en instituciones diferentes, que ejecutan tareas que, aparentemente, no tienen nada que ver entre ellas, con personas de muy diversas características psicológicas, sociales, culturales, etc., terminen siendo agrupados bajo el rótulo de educadores? La respuesta, indudablemente es compleja pero no imposible.

De entrada podemos decir que lo que unifica a los diversos profesionales de la educación es que saben enseñar cosas y se responsabilizan, con acentuaciones y modos distintos, de sostener ese proceso hasta que el educando las aprenda y las haga propias. Señalemos que introducir aquí la dimensión de la *praxis* significa romper la tradicional jerarquía agente/paciente en beneficio de una relación entre sujetos: interacción de dos iguales que ocupan cada uno, en referencia al otro, las posiciones de agente y paciente. Relacionando esto con lo desarrollado antes, podemos identificar, a la manera de *idealtipos* weberianos, tres enfoques sobre el sentido y la misión del educador que no son excluyentes ni se hallan en estado puro.

a. **Educador como agente** o actor cuya principal característica es ser mediador/ transmisor. El educador transfiere algo que tiene que ver con su propio deseo, algo que profesa (en lo que cree y de lo que da fe), a la vez que media y transmite sobre algo que no es suyo: la cultura¹⁸⁵. Entonces, es la acción, *praxis*, la que acompaña transversalmente este enfoque del educador como agente. El educador aparece en esta oferta que hace al sujeto de la educación e intenta movilizar la relación desde su propio deseo. Ello no significa que cierre la posibilidad de que aparezca otro sujeto. Al contrario, como hemos dicho la identidad de uno sólo es desvelada, nombrada y certificada por el otro: el educador como agente sabe que debe propiciar y mantener un encuentro con ese

185. La cultura, en su sentido más amplio, se constituye como ese espacio y ambiente/medio en el que son posibles las acciones (*praxis*) y, por ende, las relaciones humanas.

otro sujeto concreto (educando) y, por ello, dedica toda su imaginación pedagógica al intento de generar una relación educativa a partir de su propio deseo, de su relación particular con el saber, con la cultura, con el pasado y con su tiempo. La acción del educador genera así un ambiente y prepara un lugar para el otro, coloca los medios para acompañar al sujeto de la educación y mantener el proceso, hasta que éste pueda y quiera responsabilizarse del proceso.

b. **Educador como artesano.** En esta acepción vemos al educador ocupado en actividades de fabricación de objetos (ambientes) de/para el aprendizaje; es decir, dedicado a construir objetos de mediación que permitan concretar en una *praxis* educativa su deseo de educar, la relación educativa. Este enfoque centra el quehacer educativo en un fin previsto de antemano, que en todo caso no deja de ser un medio para otro fin. El educador como artesano es pues un *homo faber*, que despliega su quehacer como aquella actividad (o conjunto de actividades) que genera un *mundo artificial* de cosas. El real problema, ya lo señalamos, es el educador artesano (fabricador) que aspira a ser *demiurgo* y sueña con fabricar un sujeto a su imagen y semejanza o a la del imaginario social o institucional del que hace parte. Fabricación que toma como materia prima a un sujeto considerado “objeto defectuoso”, que hay que modificar y re-construir. Pero la ilusión siempre termina en fracaso porque el sujeto acaba revelándose así sea para recordar “*que no es un objeto que se construye, sino un sujeto en construcción*” (Meirieu, 1998 pág.73).

c. **Educador como burócrata.** Este tercer enfoque maneja la idea del educador como gestor que nada tiene que ver con el hombre de acción (*praxis*) ni con el constructor de objetos (*poïesis*): el educador enfrascado en, y que ocupa los espacios y tiempos de la institución. Es el gestor del tiempo y el espacio a los que el sujeto de la educación debe plegarse, habituarse, en los que debe estar ocupado. Actuar como un burócrata, en términos weberianos, significa dejar de ser un agente que desea y habla para convertirse en un automatizado dispositivo de gestión. El educador burócrata comprende su práctica educativa (para nosotros no merece llamarse así) desde lo objetivo de los criterios de trabajo, organización y eficacia institucional, aspectos que, desdichadamente, no siempre articulamos con la acción y la actividad realmente educativas. Este funcionario antepone el imaginario institucional y sus aspiraciones disciplinarias a cualquier consideración particular de los sujetos que en ella habitan y trabajan, impidiéndoles ser plenamente lo que deben llegar a ser.

3. El estudiante; enfoques sobre el sujeto de la educación

Obviamente no es posible abstraer cada uno de estos enfoques sin hacer evidente la relación con los tipos de educador que hemos planteado anteriormente.

a. **Educando como sujeto de deseo.** Pensar al educando como sujeto de deseo y de palabra significa reorientar la acción al sentido original de *praxis* que asume la ética como soporte de la relación y la práctica educativa. Permite valorar la aparición de un sujeto que se muestra, se diferencia y que necesita ser escuchado para que el quehacer educativo sea posible. Escucha que posibilita diferenciar la necesidad, normalmente institucional, del deseo y la demanda propia del sujeto. Permite, dicho de otro modo, diferenciar entre aquello que condujo al sujeto a la institución y su intención particular, lo que realmente le preocupa y le ocupa y que, aunque nos cueste entenderlo, no tienen por qué coincidir. Hay que establecer un vínculo educativo que permita concretar la *praxis* educativa dando cuenta del deseo del sujeto y su palabra dentro del proceso educativo.

b. **Sujeto de la educación como *homo faber*.** Tras este enfoque están las prácticas educativas cuya finalidad, y a veces único motivo, es la ocupación laboral del sujeto. El educando es entonces un individuo que debe ser capaz (ser competente) de hacer o de fabricar algo y el maestro propone los materiales, los tiempos y los espacios para dicha construcción de conocimientos y/u objetos requeridos para el aprendizaje de la vida social. Esto es complementario al enfoque anterior porque, ciertamente, para vivir bien en sociedades como la nuestra el imperativo del mundo laboral marca la necesidad y conveniencia de un sujeto hábil, capaz de manejar utensilios y herramientas, etc. Esto nada tiene de malo si no degenera en una mera ocupación repetitiva en la que el sujeto de la educación es concebido como un individuo que trabaja, que está predeterminadamente ocupado en una tarea de fabricación en serie y que, por lo mismo, no se encuentra inmerso en un tiempo/espacio de aprendizaje y/o educación propiamente dichos.

c. **Sujeto de la educación como individuo ocupado.** Este enfoque conlleva un imaginario en el que se da mayor importancia a que el individuo “haga algo” que al valor social o educativo de lo que hace: este hacer prima sobre las necesidades y motivaciones del sujeto, incluso sobre el valor del contenido de la misma actividad. O sea que se da mayor importancia al tiempo objetivo (institucional e

institucionalizado) que al tiempo subjetivo de la construcción de un sujeto concreto en un proceso educativo; por eso la relación educativa queda desvirtuada, convertida en simple control de la conducta y de la producción del sujeto en un tiempo/espacio predeterminado. Esto impide tanto la creación de un vínculo educativo (una relación entre dos sujetos y mediada por la palabra y cultura), como la producción de objetos culturales de valor, creación en la que el sujeto puede conformar algo de su propia identidad mediante la creatividad y la utilización técnica y/o tecnológica de herramientas, pues lo importante aquí es el dispositivo de control que permita conseguir que se cumpla con los objetivos o de producción, o de disciplina, norma y hábito. En conclusión, el educando no tiene subjetividad pues no tiene nada que decir o que mostrar, nada más allá del cumplimiento de la normatividad institucional y a la que debe someterse para beneplácito del educador burócrata que vigila el buen tránsito del mismo.

Sinteticemos estos diversos enfoques en un cuadro integrador:

	Agente	Artesano	Burócrata
EDUCADOR	Mediante la <i>praxis</i> (acción) pone su deseo y su palabra a funcionar. Genera la aparición de un sujeto de la educación y el encuentro con él en una relación educativa mediada por los contenidos culturales. Es un mediador y transmisor donde la acción educativa, antes que en un producto, se convierte en un fin en sí misma.	Mediante la <i>poiesis</i> (fabricación) construye un mundo de objetos útiles para materializar la actividad de mediación y de transmisión educativas. Es el constructor de los materiales didácticos y pedagógicos.	Es el educador ocupado en la gestión de los recorridos de un sujeto convertido en objeto institucional. Asigna tiempos y espacios de homogeneización de los individuos que habitan y/o laboran en la institución.
	Sujeto de deseo	Homo faber	Individuo ocupado
SUJETO DE LA EDUCACIÓN	Sujeto de deseo y de palabra que se revela en la relación educativa. Sujeto particular que aparece frente a otro porque puede diferenciarse a la vez que construirse desde la acción conjunta. El sujeto es enigmático para el educador e impredecible en las consecuencias de su acción.	Individuo capaz de hacer, de construir o de fabricar algo. Individuo vinculado a la esfera del trabajo y convocado a la creación de objetos mediante los que pueda materializar su aprendizaje y ampliar su formación.	Individuo gestionado por la institución en sus tránsitos e inmerso en una actividad repetitiva, no creativa, más propia de la cadena de trabajo que de un proceso educativo. Anulación de la singularidad del sujeto.

	Agente-Sujeto de deseo	Artesano-Homo FABER	Burócrata- Individuo OCUPADO
RELACIÓN Y PRACTICA EDUCATIVA	Relación basada en el deseo, las motivaciones y la palabra. Relación en la que se recrean las bases de la condición humana, de la pluralidad y de la posibilidad de aparición de algo nuevo.	Relación de maestría y práctica. El artesano enseña al discípulo que demuestra su capacidad en la adquisición de competencias técnicas o tecnológicas. Relación basada en el obrar y mediada por la obra misma.	No hay una relación educativa en tanto queda eliminado todo elemento personalizador. Relación de control o dominación del gestor sobre los tránsitos del individuo en la institución.

4. Conclusión: algo para pensar.

Un paradigma o una teoría es una cosmovisión que nos ubica y nos da relativa seguridad, pero nunca puede hacernos olvidar que en cada sujeto anida algo personal, una singularidad que escapa a toda tentativa de homogeneización discursiva. Y más aún, como lo recuerda Castoriadis, dado que *“la educación comienza con el nacimiento del individuo y termina con su muerte. Ella ocurre por todas partes y en todo momento”* (1996 pág.72). El sujeto explicado por las disciplinas teóricas no tiene por qué ser ni coincidir forzosamente con el que nos revela nuestra práctica profesional. ¿Qué hacer entonces? Quizá pensar en ello nos permita situar nuestra propia praxis educativa y descubrir las posibles tendencias y/o supremacías de unas concepciones sobre otras: ¿consentimos la aparición de un sujeto? ¿Construimos un sujeto acorde a ciertos presupuestos? ¿Es el sujeto quien se construye desde nuestra acción mediadora? Finalmente... ¿qué clase de profesional de la educación soy? ¿Qué o quién justifica lo que hago y mi modo de hacerlo?

Del anterior análisis es perentorio concluir que hay que sustituir el aprendizaje pasivo, producto de la actividad fabricadora del *didaskolos* (maestro), por el aprendizaje permanentemente activo, siempre comprometido en un proceso de aprendizaje. Como lo señala J. Foucambert (1976 pág. 121) la pedagogía será algo serio cuando la actividad del maestro se defina desde la actividad del estudiante, y la enseñanza a partir del aprendizaje. Sólo en ese caso podemos hablar de *pedagogía praxeológica* porque sólo si lo hacemos así podemos generar un campo propicio a los aprendizajes, a modalidades de aprendizaje que no se limiten ni terminen en producciones (clases, tutorías, ambientes de aprendizaje, tareas, exámenes, etc.) sino que se planteen como fines inmanentes que expresan la actividad autónoma del sujeto en su comprensión de sí mismo, de los otros y del mundo. Y esto simplemente porque la acción y la palabra – *praxis y lexis* – son manifestación y revelación del sujeto, no de algunas de sus características secundarias, sino de su cualidad esencial, de su mismo ser.

EJERCICIO PRÁCTICO 11: Mis competencias fundamentales como maestro

Mis dos competencias fundamentales en cuanto al	Análisis reflexivo
<p>A. SABER – SER (Cualidades – Valores – Opciones): Lo que me distingue como persona única y valiosa.</p>	
<p>B. SABER – HACER (Destrezas – Habilidades): Lo que yo sé hacer mejor (sobre todo como docente)</p>	
<p>C. SABER – SABER (Conocimientos – Disciplinas): El saber que me apasiona y quiero compartir.</p>	
<p>FORTALEZAS PARA EL OFICIO DE MAESTRO</p>	<p>DEBILIDADES PARA EL OFICIO DE MAESTRO</p>

Capítulo 11

El profesional docente como pedagogo praxeológico

“Los diálogos socráticos son, quizás, una de las mejores demostraciones de lo que siempre se establece como acción deseada para el profesor, esto es, que enseñe e investigue”
(Camilloni)

Un verdadero maestro, un profesional docente, es aquel que, entre otras cosas, ha hecho de su quehacer educativo¹⁸⁶ un auténtico proceso reflexivo e investigativo que le permite mejorar su práctica profesional cotidiana al tiempo que generar nuevo conocimiento pedagógico.

Recientes estudios e investigaciones, que han generado una vasta literatura pedagógica, señalan la intrínseca relación que existe entre el quehacer o práctica educativa y la reflexión e investigación pedagógica¹⁸⁷; podemos decir sin temor a equivocarnos que se está construyendo un nuevo campo de conocimientos, si bien su desarrollo todavía es limitado

186. Entendemos el quehacer o práctica educativa de los maestros como una actividad dinámica, reflexiva, que comprende los acontecimientos ocurridos en la interacción entre maestro y aprendices. Para nuestros propósitos no se limita al concepto de docencia, es decir, a los procesos educativos que ocurren dentro del salón de clases, pues incluye la intervención pedagógica ocurrida antes y después de los procesos interactivos en el aula.

187. En la actualidad, el modelo de formación para el ejercicio profesional basado en la perspectiva que considera al maestro como *profesional práctico reflexivo* está cobrando fuerza frente al resto de perspectivas (artesanal, personalista y técnica) descritas, tanto en los estudios teóricos, como en los programas de formación y perfeccionamiento docente.

para constituirse como campo pedagógico sólido y consistente. En ese territorio ubicamos la reflexión sobre la pedagogía praxeológica y el rol del maestro como profesional reflexivo e investigador. No hay duda que se trata de nociones complejas, como complejo es el campo en el que las ubicamos.

En este capítulo vamos, en primer lugar, a presentar las diversas relaciones que se pueden establecer entre quehacer (práctica) educativo e investigación (reflexión) pedagógica; en segundo lugar, abordaremos la idea del maestro como profesional reflexivo e investigador y, desde ella, los problemas que dicho enfoque puede generar; en tercer lugar, revisaremos las críticas que se plantean a esta noción (o a nociones similares esbozadas en otros discursos); todo ello para, en cuarto lugar, revisar los diferentes modelos a que ha dado lugar la noción del maestro como profesional reflexivo e investigador, tanto en el ámbito del llamado primer mundo como en nuestro continente latinoamericano, y resaltando dos propuestas recientes que en Colombia se están trabajando, bastante cercanas a la pedagogía praxeológica.

1. Correlación entre quehacer (práctica) educativo y reflexión (investigación) pedagógica.

Cualquier estudio que tenga que ver con la educación y su problemática, no puede ignorar la doble dimensión en la que ésta se contextualiza: la **práctica educativa**, que supone un acercamiento al quehacer docente (enseñanza) y a la interacción entre maestros y aprendices, es decir, a la realidad cotidiana; y otra perspectiva que insinúa una mirada holística o globalizadora, desde un marco teórico que pretende iluminar la dinámica del proceso educativo (enseñanza/aprendizaje), y que corresponde al campo de la **teoría pedagógica**. De entrada hay que decir que esta correlación alude a los vínculos existentes entre la teoría y la práctica, una cuestión que ha sido abordada claramente por la praxeología como teoría de la práctica o de la acción. Simplificando, podemos distinguir tres perspectivas para abordar dichas relaciones: aquella que insiste en que se trata de practicar la teoría, la que señala que hay que teorizar la práctica y la que integra el teorizar la práctica con un re-significar la teoría.

En la primera perspectiva la teoría es superior a la práctica, pues preexiste, explica, modela, conduce y establece qué hacer cuando se desarrolla la práctica. Así, por ejemplo, Havelock y Guskin (1973), considerando que los expertos son los que saben cabalmente qué es lo mejor y, en consecuencia imponen sus deducciones a los profesionales, generan el modelo Investigación-Desarrollo-Difusión (I+D+D), según el cual un investigador produce teoría pedagógica científica que, luego los maestros deben adaptar o implementar en su práctica docente. En esta concepción, el quehacer docente radica en

practicar la teoría; es decir, aplicar fielmente los conocimientos y preceptos producidos por otros. El quehacer profesional se reduce a una acción instrumental encaminada a resolver problemas prácticos aplicando teorías y procedimientos científicos¹⁸⁸.

Para la segunda perspectiva la práctica es tanto el punto de partida como de llegada de las elaboraciones teóricas; por eso, el referente orgánico de la teoría es la práctica, siendo aquella sólo una reflexión en y desde la práctica. Hopkins (1989), representante destacado de esta concepción, mantiene que teorizar la práctica supone construcciones conceptuales a partir de datos que provienen de situaciones reales. Por ende, la investigación realizada por los maestros en y sobre su quehacer educativo es un modo de teorizar la educación, pues a través de ella se está reflexionando sistemática, crítica y profundamente la práctica.

Ahora bien, aquí la teoría no es un saber especulativo separado de toda aplicación ni un agregado de proposiciones formales que explican la realidad educativa; es estrictamente una estructuración sistemática, realizada por los propios maestros, de la comprensión que tienen de su propio quehacer (Stenhouse 1991 pág.211). En ella los conceptos son exactos y están metódicamente relacionados, tanto para alcanzar como para expresar la comprensión; siempre son provisionales (comprobables) y permiten crear teorías que generan nuevas y fecundas cuestiones.

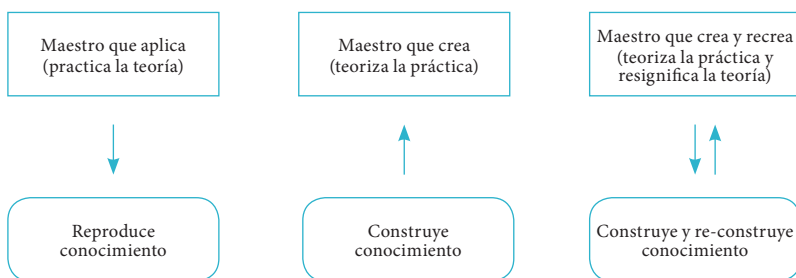
Para la tercera perspectiva, la práctica se sostiene en la teoría y, ésta a su vez, está influenciada por los sucesos prácticos. Es esta articulación dialéctica entre la teoría y la práctica lo que llamamos *praxis* en la pedagogía praxeológica. Zeichner (1993) valora ampliamente las investigaciones de los maestros porque cree que ellas pueden contribuir a establecer una base codificada de conocimientos pedagógicos, tanto como el saber teórico elaborado por investigadores profesionales puede contribuir a entender mejor el quehacer educativo. Para él despreciar el conocimiento práctico de los maestros es un error tan grande como rechazar el conocimiento de los académicos.

Es decir que el maestro inscrito en esta corriente de pensamiento asume una doble tarea: por una parte, teorizar su práctica conceptualizándola a partir de su quehacer educativo cotidiano y, por otra parte, apropiarse críticamente de las teorías elaboradas por otros en un proceso de recreación del saber. Esta

188. Davini (1997) critica la noción empirista de la práctica docente entendida como lo real, limitada al ámbito del "saber hacer" en el aula. Esto restringe el quehacer docente a su dimensión técnica (focalización en el dominio y control de procedimientos didácticos centrados en los ambientes de aprendizaje y los dispositivos o medios), desestimando su dimensión sociocultural y ético – política, que suponen un trabajo reflexivo e investigativo unido al hacer técnico.

recreación lo lleva a aceptar aquellas teorías que le permiten desarrollar su comprensión de la realidad y rechazar aquellas que la oscurecen. Las teorías construidas, tanto por los investigadores profesionales como por los maestros no van a prescribir las acciones educativas sino que simplemente clarificarían la realidad para que los actores, desde su propia práctica, logren autorregular su quehacer educativo (Imbernón, 2002 pág. 38). Claramente se trata de ese proceso praxeológico que implica la pedagogía que estamos defendiendo.

Podemos representar gráficamente estas tres perspectivas así:



Pedagogía Praxeológica

El profesional docente, como pedagogo praxeológico, se ubica entre las dos últimas perspectivas, porque en ambas su rol es el de ser el actor principal, es decir, un agente activo. Esto supone que su práctica no se limita a transmitir conocimientos ni a aplicar prescripciones pedagógicas sugeridas por investigadores expertos pero extraños a su quehacer educativo real. Asumimos que él debe investigar su propia realidad y generar los saberes que le permitirán mejorar su práctica educativa. Así, quehacer educativo y reflexión/investigación pedagógica no aparecen separados (como algo que deben realizar dos personas diferentes), sino como roles complementarios que deben ser asumidos por el maestro.

2. El maestro como profesional reflexivo e investigador

La noción del maestro como profesional reflexivo e investigador expresa una idea realmente sencilla que ha estado presente siempre en el conjunto de educadores comprometidos y conscientes del hecho de que todas las personas somos sujetos capaces de construir un pensamiento autónomo, de adquirir una conciencia crítica, y por ende, podemos actuar libremente. Ellos entienden el quehacer educativo como un doble proceso de socialización y autonomización de los aprendices. Esta idea se fundamenta

en la facultad intransferible que tenemos todos los seres humanos de crear y recrear saberes que nos permitan entender y transformar nuestra realidad¹⁸⁹. Por eso, usar la capacidad reflexiva y aplicar el quehacer investigativo no sólo es una exigencia teórica sino una necesidad de la práctica. Dewey, Stenhouse y Schön, así como los latinoamericanos Freire, Rojas Soriano, Fals Borda y Theesz, entre otros, gestaron e impulsaron esta noción (o conceptos similares) con el firme deseo de que los maestros y demás profesionales de las ciencias humanas y sociales, utilizaran la reflexión en la acción y la investigación como medios para conocer y resolver los problemas concretos de sus prácticas pedagógicas o profesionales.

Como el concepto de profesional reflexivo e investigador es polisémico queremos comenzar indicando dos tipos posibles, no necesariamente opuestos y más bien complementarios: a) quienes emplean la reflexión/investigación para elaborar conocimiento científico (éstos dan el mismo valor a la construcción teórica y a la solución de problemas de la práctica), y b) quienes recurren a la reflexión/investigación para su perfeccionamiento profesional (éstos privilegian la solución de problemas prácticos sobre la construcción de teoría).

De los primeros Rojas Soriano dice que propician “*la construcción de conocimientos científicos para utilizarlos en la transformación de nuestra sociedad (...) y descubrir verdades que no convienen a los intereses de las clases y grupos dominantes*” (Rojas Soriano 95-96 pág. 68). Consideramos que es al interior de una nueva forma de entender las ciencias sociales que podemos hablar de construcción de conocimiento por parte de estos profesionales: a) el saber es un saber situado en un campo concreto y definido desde los sujetos; b) el conocimiento es un proceso inacabado que sorprende permanentemente; c) el investigador es un sujeto que percibe las disímiles voces que hablan, sin controlar su mensaje, abriendo perspectiva a nuevas y diversas interpretaciones; y d) esa tarea es un quehacer que puede ser realizado por todos los maestros (y por todas las personas) ya que no es una práctica exclusiva de los llamados investigadores, científicos o expertos (Messina 1999).

Por su parte, los que no usan la reflexión/investigación para construir conocimientos nuevos y formalizados, la emplean como una herramienta que les ayuda a:

189. Ello implica el reconocimiento de que los maestros son profesionales que tienen que desempeñar un papel activo en la formulación de los objetivos y fines de su oficio, tanto como en la de los medios: el reconocimiento de que la enseñanza ha de volver a ponerse en manos de los maestros. La reflexión significa también aquí el reconocimiento de que la generación del conocimiento pedagógico no es propiedad exclusiva de las universidades y centros de investigación y desarrollo; el reconocimiento de que también los maestros tienen teorías, que pueden contribuir a la elaboración de una pedagogía desde la práctica, es decir, praxeológica.

- a. Adquirir una formación para la acción que les ayude a resolver algunos problemas concretos y cotidianos (Fernández 1993).
- b. Promover la motivación, el desarrollo y la autoformación de los maestros (Vasco, E. 1990).
- c. Incrementar paulatinamente la comprensión del quehacer docente para mejorar la enseñanza (Stenhouse 1991).
- d. Ayudar al cambio de actitud sobre la realidad socioeducativa, aumentar los conocimientos sobre los ambientes de aprendizaje, así como sobre los fenómenos institucionales y socio-políticos que inciden en la acción educativa y, en consecuencia, transformar la actuación presente y futura.

En este sentido, el maestro es un profesional que reflexiona sobre lo que hace, se replantea su quehacer, y revisa permanentemente sus experiencias y actuaciones con el propósito de aprender de ellas. En definitiva, es un profesional que recurre a la reflexión/investigación como medio para construir conocimientos que le permitan analizar y reflexionar su práctica y adquirir elementos para mejorarla; o sea, es un auténtico pedagogo praxeológico.

Sin embargo, es necesario clarificar algunas cuestiones para evitar ambigüedades sobre este rol que estamos atribuyendo al maestro profesional praxeólogo:

- a. Primero, tradicionalmente la docencia ha sido concebida como transmisión de conocimientos, mientras que la reflexión/investigación ha sido pensada como un proceso deliberado y sistemático reservado a construir nuevos conocimientos. Algunos teóricos han planteado que no son acciones incompatibles (así sea en momentos diferentes); por eso, desde la idea de “profesionalidad ampliada” de Stenhouse (1991)¹⁹⁰ podemos insistir en que el maestro debe asumir la función de investigador al mismo tiempo que la de enseñante. El quehacer educativo es la función profesional cardinal del maestro, pero ella se vería empobrecida si no va seguida de un saber reflexivo y crítico de la propia práctica, que se apoya en una labor investigativa cuya

190. La *profesionalidad restringida* entiende el oficio de modo limitado a la acción para la cual el profesional fue formado, generalmente dentro de un marco tecnocrático de competencias cerradas que se aplican en un contexto muy definido y que están claramente encaminadas a la acción resolutoria inmediata. La *profesionalidad ampliada* entiende el quehacer de modo equilibrado entre el uso inmediato de estrategias y competencias concretas en un marco delimitado, con la reflexión e investigación sobre la naturaleza de las cuestiones a abordar, la función social que se asume en el ejercicio profesional y la disposición a construir conocimiento para el cambio social. Así se responde a la idea del profesional crítico, reflexivo e investigador (Stenhouse, 1991; Schön, 1992).

finalidad es proporcionar información para la toma de decisiones para mejorar o innovar lo que calificamos de educación (Latorre y González 1992 pág. 7).

b. Segundo: ¿sobre qué pueden investigar los maestros? Ante todo sobre su propia práctica, porque sobre ella tiene a la mano datos, así como la vivencia; puede usar la retrospección, la introspección y la observación praxeológica y participante para construir relaciones, detallarlas, clarificarlas, compararlas con teorías y mediaciones pedagógicas que le permitan re-significar y transformar prácticas no exitosas. Se trata de investigación en el aula, pero también de investigación institucional y social, en tanto que puede relacionar el contexto educativo con la comunidad, dado que la escuela es una de las instituciones más sensibles a los acontecimientos sociales. Rojas Soriano señala que *“la institución (educativa) trasciende cuando incorpora en su proyecto académico actividades de investigación como un elemento esencial para impulsar la superación del trabajo docente e intelectual”* (1995-96 pág. 69).

c. Y tercero, los maestros deben construir-reconstruir el deseo de encontrarle sentido a su quehacer educativo, pues solo desde allí la reflexión/investigación se puede convertir en una práctica significativa y necesaria. Estas investigaciones serán *“procesos voluntarios automotivados (...) no es posible crear maestros-investigadores por resolución rectoral o ministerial. Cualquier nivel, forma o proceso de investigación requiere cierta “pasión” de intereses personales”* (Mejías, M. 1989).

3. Críticas planteadas a la cuestión del maestro como profesional reflexivo e investigador

A pesar de los avances en este campo conviene examinar los argumentos polémicos pues proporcionan elementos claves para continuar diseñando esta figura de maestro, evaluar sus posibilidades de mejora y aclarar su problemática. Veamos algunas de dichas objeciones:

3.1. Para algunos científicos sociales, esta noción de docente-reflexivo-investigador es engañosa pues concentra en un solo sujeto dos oficios, para ellos de naturaleza diferente, que suponen enfrentar distintas situaciones, dificultades, ritmos y exigencias (Achilli 2000 pág. 30). Obviamente, son dos oficios que suponen competencias diferentes; sin embargo, ello no excluye la posibilidad de combinarlas, pues muchos de los elementos que son constitutivos del quehacer investigativo también lo son para el oficio de enseñar (pensamiento crítico, búsqueda

bibliográfica, formulación de objetivos, uso de marcos teóricos, etc.). Además, esta objeción parte de una mirada falseada de la investigación (cuya misión es cuestionar las certezas construidas, si bien muchas investigaciones solo confirman los postulados teóricos relevantes) y la docencia (mera transferencia de certezas; luego rol pasivo del aprendiz y olvido de la crítica y la incertidumbre como detonantes del aprendizaje). No podemos dejar de lado que ambos oficios han sido construidos a lo largo de la historia, alimentándose mutuamente; basta recordar los diálogos socráticos que son una de las mejores evidencias de que el maestro puede enseñar e investigar al mismo tiempo (Camilloni 1996; Texier 1998).

3.2. Algunos investigadores educativos (Fernández Rincón 1993; Espinosa 1988, entre otros) han planteado que estas propuestas sobre el maestro como profesional reflexivo e investigador, no se pueden implementar o están limitadas porque los docentes no cuentan con factores contextuales (tiempo, apoyo económico o infraestructura, bibliotecas actualizadas o posibilidades de emplear los resultados de su investigación) que garanticen esta tarea. Sin embargo, hay que verlos como obstáculos a vencer que piden mirar lo imposible, para revelar el marco de lo posible. No olvidemos, como lo planteó Hinkelammert (1984), que quien no se atreve a concebir lo imposible jamás puede descubrir lo que es posible, ya que lo posible brota de someter lo imposible al criterio de la factibilidad. En todo caso, para evitar confusiones, conviene aclarar que no se está sugiriendo la reflexión/investigación como otra obligación para los maestros sino que, al contrario, se está defendiendo su derecho a indagar su práctica mediante un estudio sistemático.

3.3. Los investigadores neo-positivistas¹⁹¹ piensan que el docente-reflexivo-investigador no puede fundar conocimientos sólidos porque es parte de la realidad que investiga lo cual contamina su visión. Según esta perspectiva, la implicación impide generar la distancia requerida para analizar objetivamente la práctica. En realidad hay que señalar, que los criterios de cientificidad de los maestros-investigadores, tal como indicamos antes, son diferentes a los planteados por los neo-positivistas, por lo que no podemos evaluar otros modelos sobre la base de un único criterio. Dicha suspicacia en realidad justifica la idea de que sólo los investigadores de oficio son idóneos para construir conocimientos sólidos.

191. Su tesis más conocida es la que sostiene que un enunciado es cognitivamente significativo sólo si, o posee un método de verificación empírica o es analítico. Sólo los enunciados de la ciencia empírica cumplen con el primer requisito, y sólo los enunciados de la lógica y las matemáticas cumplen con el segundo. Por lo general, los enunciados de las ciencias humanas y sociales no cumplen con ninguno de los dos requisitos, así que para los neo-positivistas, quedan descalificados.

3.4. Algunos autores piensan que las investigaciones realizadas por los maestros-investigadores, especialmente las de los partidarios de la IAP, permanecen atrapadas en el entorno escolar sin dar un salto cualitativo que les permita difundirse a otros espacios. Así se reduce la relevancia y utilidad de la investigación pedagógica sólo a los contextos escolares, reforzando el supuesto de que la explicación y solución de los problemas de la práctica se hallan auto-contenidas en el ámbito escolar (Mercer 1997). Frente a esto, el desafío que tienen los maestros es apropiarse críticamente de aquellos conocimientos que les ayuden a pensar su práctica y a construir colectivamente un corpus de saber desde el cual percibir plenamente la realidad educativa. En ese sentido, hay que recuperar y re-significar aquel lema que recorre el ambiente universitario que es “*no hay nada más práctico que una buena teoría*”.

3.5 La *incommensurabilidad comunicativa*¹⁹² es otro problema: los círculos de socialización de los conocimientos que generan los pedagogos investigadores profesionales son diferentes de los de socialización de los conocimientos producidos por los maestros. Esto se refleja en la forma de dar a conocer las investigaciones: unos se adecuan a las exigencias del mundo académico para ser incorporados como conocimientos científicamente válidos y se comunican mediante revistas científicas, congresos, jornadas, etc., mientras que los de los maestros generalmente mueren en la intimidad del aula o en el comentario de pasillos de las escuelas porque no encuentran espacios para comunicarlos. Para superar este problema, hay que generar publicaciones que sean puntos de encuentro donde se socialicen producciones tanto de investigadores profesionales como de maestros investigadores. Además, siendo las universidades los ámbitos donde usualmente se discuten, analizan y producen investigaciones educativas, y teniendo los investigadores poco contacto con lo que ocurre cotidianamente en la escuela (se produce acercamiento solo para recopilar datos o transmitir alguna información), se plantea la necesidad de construir puntos de encuentro que ayuden al enlace entre ambos circuitos, acabando con esa incommensurabilidad comunicativa. Una oportunidad son las investigaciones praxeológicas co-participativas entre la universidad y la escuela.

Más allá de las objeciones o aportes que ofrece la figura del maestro como profesional reflexivo e investigador, hay que reconocer que ésta se encuentra todavía en su etapa polémica. Coexisten posiciones

192. Es Kuhn en su “*Estructura de las revoluciones científicas*” (1992) quien introduce la noción de *incommensurabilidad* para hacer notar las imposibilidades comunicativas entre paradigmas rivales, para evidenciar la diferencia semántica de sus conceptos y, en general, para establecer la definitiva incompatibilidad entre las dos visiones del mundo.

encontradas sobre su posibilidad y pertinencia; objeciones de uno y otro lado; preguntas aún sin respuestas o que poseen varias; dificultades concretas de implementación de ambas funciones en el presente modelo institucional de escuelas y universidades (De Cevallos 1996). En tal sentido es imprescindible: a) Re-conceptualizar la noción de maestro reflexivo e investigador considerando la necesidad de realizar nuevas prácticas liberadoras, b) transformar las condiciones de posibilidad para que estas nuevas formas de acción puedan realizarse, y c) articular dialécticamente los dos procesos en un nuevo contexto, que supone la revisión y reflexión sobre las prácticas educativas.

4. Modelos¹⁹³ que implementan la figura del maestro como profesional reflexivo e investigador

La idea del maestro como profesional reflexivo e investigador no se ha concretado en una única definición válida y aplicable en todo contexto; realmente, se ha ido enriqueciendo a lo largo de la historia, construida en múltiples contextos sociales e históricos, de la relación existente entre el oficio de maestro y la reflexión/investigación como actitud y competencia profesional. La teoría informa, el especialista aporta su saber, el maestro administra y dispone estos aportes, analiza reflexivamente cada situación educativa y actúa en consecuencia. Detrás de todo ello está el concepto de *praxis*, proceso por el cual una teoría se convierte en parte de una experiencia vivida; reflexión y acción sobre el mundo, dice Freire en *Pedagogía del Oprimido*, reflexión y acción sobre el quehacer educativo refiriéndonos al maestro. Para Freire (1986): “*De esta manera la educación se rehace constantemente en la praxis. Para ser, tiene que estar siendo*”.

4.1. Modelos no latinoamericanos

En el ámbito del llamado primer mundo podemos señalar tres modelos de lo que significa el maestro como profesional reflexivo e investigador. Ellos son:

193. Dadas las limitaciones de los conceptos de paradigma y tradición, aquí preferimos usar las nociones de perspectiva y modelo teórico pues son menos ambiciosas, más flexibles, no cierran la posibilidad de que coexistan diversas miradas teóricas, distinguen los matices que marcan la diferencia dentro de una misma orientación, admiten la existencia de contradicciones internas y en cierto sentido, se pueden intercambiar con conceptos afines como enfoque o concepción. Entendemos como *perspectivas teóricas* los diversos modos de ver un problema (House 1988) y de posicionarse frente a ciertos objetos de conocimiento que contribuyen a tener una mirada relativamente estructurada sobre los mismos. Los *modelos teóricos* son construcciones conceptuales y metodológicas que representan de modo esquemático cómo es una parte de la realidad (dimensión explicativa) y cómo actuar en y sobre ella (dimensión normativa).

a. El maestro como investigador autónomo

La figura del maestro reflexivo e investigador se remonta a la misma historia del pensamiento occidental. Ya en Grecia los más significativos filósofos (Sócrates, Platón, Aristóteles) enseñaban los saberes que ellos mismos construían; pero es a fines del siglo XIX y comienzos del XX, con Dewey y Tyler, entre otros, cuando comienzan en Estados Unidos las primeras experiencias en las que maestros e investigadores realizaron trabajos conjuntos para estudiar qué ocurría en las escuelas donde desarrollaban sus prácticas. En los 1940 esta figura, al asociarse al movimiento de Investigación-Acción, obtiene cierto reconocimiento en la comunidad educativa, pero a principios de 1960, el interés por estas experiencias donde los docentes investigan su quehacer se disolvió paulatinamente, pues los esfuerzos de maestros e investigadores no pudieron concretar los principios de la Investigación-Acción, entre otras razones, porque se produjo una separación entre la investigación y la acción, es decir, entre la teoría y la práctica (Sanford 1970). Esto ayudó a la gradual hegemonía de los modelos de investigación educativa basada en un enfoque neo-positivista.

Diez años después, en Inglaterra, brota de nuevo la figura del maestro reflexivo e investigador de la mano de Stenhouse quien plantea que los propios practicantes participes de una problemática concreta, pueden constituirse como colectivo de reflexión-acción-reflexión, para solucionar sus problemas cotidianos por ellos mismos y de modo sistemático (Castañeda y Valdez 1990). En ese contexto, el maestro cuestiona la enseñanza que imparte, estudia metódicamente su forma de enseñar y, discute y construye un marco conceptual que le dé sentido a su práctica. Para alcanzarlo, amplía su desarrollo profesional autónomo a través de un autoanálisis sistemático, estudia el quehacer de otros maestros y comprueba ideas mediante tácticas de investigación en el aula (Stenhouse 1991 pág. 197).

Hay que señalar que los conocimientos generados en este enfoque tienen su punto fuerte en su capacidad para partir de cuestiones que surgen de contextos educativos reales y concretos. Los maestros son los sujetos en mejor condición para captar los puntos de vista e inquietudes de los actores educativos, pues conocen el lugar, ubican aquello que ayuda a precisar los problemas, están al tanto de la historia de la institución y reconocen el sentido que los sujetos dan a sus contextos personales.

b. El maestro como participante de un equipo de investigación

En este modelo, maestros e investigadores expertos conforman un equipo donde colectivamente planifican, realizan y evalúan la investigación

que generan para resolver una problemática educativa práctica, lo que facilita integrar conocimientos y experiencias (Mercer 1997 pág. 130). En la literatura pedagógica, Bartolomé y Anguera (1990), entre otros, han propagado un modelo investigativo basado en la participación, llamado investigación colaborativa, cooperativa o interactiva¹⁹⁴. La ventaja es que contiene la mirada de los maestros, y además, garantiza el rigor metodológico que exige la comunidad académica profesional. La investigación se torna colaborativa cuando brota del compromiso de un grupo de profesionales para conocer su acción y descubrir o identificar los procedimientos más adecuados para incrementar tanto su capacidad de conocimiento como la calidad y pertinencia de la tarea desarrollada. En ella se identifican las siguientes particularidades:

- El énfasis en una perspectiva socio-crítica, en oposición a la orientación interpretativa.
- El clima social generado por los participantes y caracterizado por la colaboración, autonomía, flexibilidad y lazos establecidos entre ellos.
- El esfuerzo para la elección de núcleos, problemas y programas de investigación que agrupen tanto las necesidades como los intereses del grupo.
- El reconocimiento de cada uno de los participantes, como agentes particulares de cambio y creadores de climas de desarrollo humano.

c. El maestro como profesional reflexivo

Ya señalamos que en educación la reflexión no es nueva (sus orígenes se remontan a principios del siglo XX con Dewey, para quien el pensamiento reflexivo era un medio para mejorar la práctica educativa), pero a fines de la década de 1960, el concepto empieza a adquirir importancia gracias al trabajo de un grupo de académicos y formadores, entre los que se destaca Schön.

Dewey (1989) distingue entre acción humana rutinaria y reflexiva; la rutinaria es impulsiva, guiada por la tradición o el principio de autoridad manifestado en las normas oficiales; la reflexiva es el examen dinámico, constante y metódico de toda creencia o conocimiento a la luz de las bases que

194. La investigación cooperativa surge como una réplica al modelo de Investigación y Desarrollo (I y D) extendido en EEUU, donde la investigación – acción no tuvo acogida sobre todo por sus connotaciones políticas. Nace de la necesidad de que se reúnan teóricos y prácticos para resolver los problemas de los prácticos y es una metodología orientada al cambio educativo planificado.

los sostienen y las conclusiones a las que tiende. La acción reflexiva no admite preguntas cerradas que sólo permiten respuestas estereotipadas; al contrario, suscita preguntas abiertas y profundas que llevan a pensar el sentido del quehacer educativo, a identificar su estructura, indagar causas y consecuencias, argumentar, etc. Igualmente, supone intuición, emoción y pasión; no es algo que pueda limitarse de modo preciso ni enseñarse como un conjunto de técnicas.

Schön (1992, 1998) concreta este planteamiento con la idea de la reflexión como una categoría compleja que incluye tres niveles, a saber: a) el conocimiento en la acción (saber que concierne al “saber hacer” que se concreta en esquemas semiautomáticos o rutinas), b) la reflexión en la acción (pensar lo que se hace mientras se está haciendo; permite construir un saber de segundo orden o meta-cognición, que concierne al “saber haciendo”) y c) la reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción (saber de tercer orden que alude al trabajo de análisis y evaluación ulterior a la ejecución de la acción).

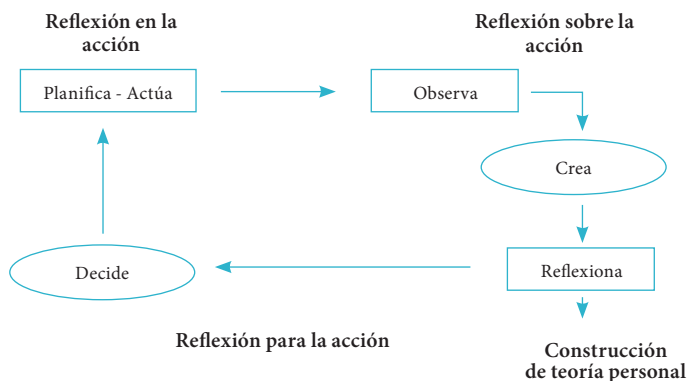
Freire aporta un sencillo y profundo ejemplo donde es claro cómo un docente debe pensar (reflexión) sobre lo que ocurre en el momento mismo en que da clases (acción):

El profesor atento, el profesor despierto, no aprende solamente de los libros, aprende leyendo a las personas como si fueran un texto. Mientras yo les hablo, yo como docente, tengo que desarrollar en mí, la capacidad crítica y afectiva de leer en los ojos, en el movimiento de sus cuerpos, en la inclinación de la cabeza. Debo ser capaz de percibir si hay entre ustedes alguien que no entendió lo que dije, y en ese caso tengo la obligación de repetir el concepto en forma clara para reponer a la persona en el proceso de mi discurso. En cierto sentido, ustedes están siendo ahora para mí un texto, un libro que necesito leer al mismo tiempo que hablo (2003 pág.40).

Como vemos, Schön piensa que el profesional-reflexivo no sólo reflexiona después de la clase y sobre lo hecho, sino que también vuelve a pensar sobre lo que pensó durante la acción. El profesional-reflexivo no obedece a reglas fundadas por teorías comprobadas, sino que tiene que construir una nueva teoría de caso único (Schön 1992). Para él, el proceso de reflexión en la acción transforma al profesional en un investigador en el contexto de la práctica, pues permite construir nuevos modos de plantear los problemas desde las singularidades de cada situación y percibiendo cada caso en particular. Desde su óptica, *“la investigación no mantiene separados los medios y los fines, sino que los define interactivamente conforme va enmarcando la situación problemática”* (Schön 1983 pág. 69).

Tipos de Reflexión y construcción de conocimiento

(Elaborada por Amaro (2000) según el modelo presentado por Killion y Todmen, 1991)



En síntesis, mirando retrospectivamente estos tres modelos, vemos que cada uno focaliza un aspecto: la autonomía, la colaboración o la reflexión. Con todo, eso no implica que sean propuestas incompatibles; de hecho, los tres elementos están contenidos en cada propuesta porque ellas pretenden contar con maestros con una actitud curiosa que los lleve a estudiar su práctica, capaces de identificar sus dificultades más típicas, que traten de dialogar con sus pares y con expertos, que analicen los datos que les proporciona el quehacer cotidiano a la luz de un nuevo entendimiento, y que además, empleen estrategias meta-cognitivas que les permitan conocer, evaluar y cuestionar lo que hacen así como la base ideológica, política y pedagógica que sostiene sus prácticas.

4.2 Modelos latinoamericanos

A mediados de la década de 1970, gracias a la difusión de los trabajos de Stenhouse, la noción de maestro-reflexivo e investigador comenzó a ser relevante en Latinoamérica; si bien, desde 1950, ya existían ciertas experiencias aisladas, a modo de antecedentes, que planteaban que el maestro debía convertirse en un agente de cambio social capaz de, mediante la investigación permanente de su realidad y con un sentido crítico, crear autoconciencia (concientización colectiva) y las condiciones subjetivas para el cambio social (Ramírez 1995 pág.30).

A fines de la década de 1960, Freire planteaba en Brasil la idea de educación liberadora, y Fals Borda desarrollaba en Colombia experiencias en torno a la Investigación- Acción Participativa. Estas contribuciones generaron un cambio teórico- metodológico radical pues proporcionaron un marco de referencia, integral y coherente, para comprender las prácticas

educativas, sobre todo en sectores populares, y para implementar prácticas transformadoras de la realidad. Freire, Fals Borda y otros pensadores radicales mostraban el carácter reproductor de las escuelas y proponían, para contrarrestarlo, que el maestro se convirtiera en un sujeto crítico usando la investigación participativa como estrategia para conocer y resolver los problemas comunitarios. A continuación plantearemos aquellas propuestas de maestro reflexivo e investigador elaboradas desde el modo de ver y hacer educación en Latinoamérica. Ellas se caracterizan porque hunden sus raíces en el contexto histórico, social y político, coloreado por desigualdades y exclusión social. Es por eso que la tarea del intelectual latinoamericano, y de los maestros, se aferra a las luchas cotidianas. Plantearemos tres propuestas latinoamericanas: la de Freire (maestro como reflexivo/investigador/praxeólogo de la realidad cultural), Barabtarlo y Theesz (maestro como investigador participativo) y Rojas Soriano (maestro como reflexivo/investigador dialéctico) y dos propuestas colombianas que combinan los aportes latinoamericanos con las contribuciones provenientes del primer mundo, que plantean diferencias e indican un cambio sustantivo en la forma de ver los problemas educativos.

a) Maestro como reflexivo/investigador/praxeólogo de la realidad cultural

Paulo Freire, el pedagogo latinoamericano, plantea una teoría educativa que pretendía intencionalmente la humanización, a partir de la toma de conciencia de la realidad. Para él, educar es formar la actitud crítica que permita a los sujetos tomar conciencia de la realidad de opresión, comprender sus causas y desarrollar acciones para transformarla. Si uno sólo se centra en el método de alfabetización planteado por Freire, se permanece estrictamente en la perspectiva tecno-instrumental. Y este método, que es mucho más, no tiene verdaderamente nada de original como método. Se trata, *sensu stricto*, de un enfoque praxeológico que considera los conocimientos ya adquiridos por los sujetos, conocimientos construidos en la cotidianidad de sus experiencias de vida.

Con Uytendenbroeck (2006), nos parece más exacto hablar de una teoría del conocimiento basada en una antropología, porque este método no tiene nada de técnica, de procedimiento a aplicar, a menos que lo consideremos al margen de toda referencia a sus fundamentos y principios operatorios. El modo como procede Freire parece más un anti-método, por su carácter dialéctico mismo y porque se caracteriza más por principios directivos que por procedimientos técnicos: adopta una comprensión crítica del contexto global (social, cultural) en el cual viven los sujetos aprendices que guían las prácticas formativas. Este anti-método es pedagógico

porque implica el desarrollo de una actitud de diálogo permanente a través de la cual el oprimido se autoconoce como ser humano marginado y a partir del cual él puede progresivamente participar colectivamente en su liberación, produciendo de modo crítico, y recurriendo al saber, la realidad humana y social.

Desde nuestro punto de vista, cuando vemos las diversas presentaciones que Freire hace de su enfoque de concientización, constatamos que recurre a las características de un aprendizaje científico. Este enfoque, fundamentalmente dialógico y crítico, reposa en un análisis diagnóstico del universo lingüístico de los aprendices, tomando en cuenta su anclaje en la cultura y la práctica cotidiana. Es a partir de este análisis de “*el universo temático del pueblo*” (Freire 1974 pág. 82) que puede ser problematizado el proceso formativo por la identificación de los temas y palabras generadoras, compartidas (porque suponen una visión del mundo), utilizadas en el lenguaje cotidiano y portadoras de sentido para sus usuarios. Son generadoras porque permiten, por el interés que suscitan, la discusión, reflexión y producción de un proyecto de estudio. La situación considerada se centra “*sobre la experiencia existencial de los educandos y no de los educadores*” (Freire y Macedo 1989 pág. 56). Y desde ahí son identificadas las palabras generadoras. Así, Freire insiste en hacer que la lectura de las palabras no se separe de la lectura del mundo, de su propia realidad. Luego viene un trabajo de codificación (o de tematización). Así los participantes son llamados a emerger como creadores conscientes de su propia cultura.

Así, para Freire, no hay enseñanza sin investigación ni investigación sin enseñanza. Esos quehaceres se hallan cada uno en el otro. Para él, la investigación efectuada por el maestro no es un atributo que se agrega a la enseñanza, sino que hace parte de la naturaleza del quehacer educativo y es por ello que los invita a que se asuman como investigadores: “*Enseño porque busco, porque indagué, porque indago y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad*” (Freire 1997 pág. 30).

b) Maestro como investigador participativo

Las investigaciones participativas son aquellas donde un grupo de maestros se comprometen en la investigación desde el comienzo hasta el final. Es una modalidad de investigación acción. Es una de las metodologías más usadas en los procesos de intervención educativa. Su énfasis se centra en el hecho de que investigadores y educadores trabajan juntos en la planificación, implementación y análisis de la investigación que se lleva a cabo para resolver

problemas compartiendo la responsabilidad en la toma de decisiones y en la realización de las tareas de investigación. Los defensores de este modelo buscan voluntariamente la construcción del pensamiento crítico-reflexivo de los maestros y la real transformación de las realidades educativas donde realizan su práctica. En este modelo, investigación y participación son fases de un mismo proceso de creación de conocimientos. Un ejemplo interesante son los trabajos realizados por Barabtarlo y Theesz, que parten de considerar que en Latinoamérica se han importado modelos de conocimiento y aprendizaje generados en los países desarrollados, lo que trajo como consecuencia, por una parte, la inclusión de programas educativos ajenos a nuestra cultura y dinámica propias y, por otra parte, la transferencia de contenidos que justifican los valores de la ideología dominante en la sociedad.

Este modelo aporta dispositivos metodológicos que permiten la formación del maestro como investigador participativo; en él un maestro investigador tiene plena conciencia del momento histórico que vive, es capaz de reconocer, desde la investigación de su propia práctica, los fundamentos ideológicos de la misma, y a partir de este reconocimiento, propone alternativas para el cambio cualitativo del proceso de enseñanza-aprendizaje y de la relación maestro-aprendiz (Barabtarlo y Theesz, 1983 pág. 18). La investigación participativa es la estrategia privilegiada para la formación de este nuevo maestro latinoamericano, pues permite vincular investigación y docencia, favorece el análisis de problemáticas y contextos educativos concretos y ayuda a la construcción de saberes provisionales sobre las necesidades cambiantes de los sujetos.

c) Maestro como reflexivo/investigador dialéctico

Rojas Soriano (1995-96) dice que el quehacer docente puede apoyarse en la investigación y, a su vez, esta última puede recrear y resaltar el quehacer docente. Considera que un maestro reflexivo e investigador, en el marco de la pedagogía crítica, debe asumir una actitud comprometida frente a la vida que lo lleve a:

- Construir conocimientos para usarlos en el cambio de la sociedad.
- Revelar verdades que no convienen a los intereses de los grupos y clases dominantes.
- Idear acciones que rompan con los esquemas usuales impuestos por el poder institucional, erigiendo un poder académico para retarlo.
- Tomar conciencia percibiendo la realidad histórica y desarrollar

acciones transformadoras consecuentes.

La adopción de los principios de esta perspectiva posibilita contar con maestros activos y críticos frente a su quehacer educativo y a la realidad social. Esta dialéctica origina profesionales educativos que puedan integrar la reflexión teórica y la práctica cotidiana, concurriendo en una *praxis* educativa cuestionadora y constructora de acciones liberadoras. Implica reconocerse como sujeto histórico con errores, pero capaz de modificar permanentemente lo cotidiano.

d. Maestro como investigador pedagógico

Bernardo Gómez, desde finales de los 1990, realizando en Antioquia (Colombia) una cantidad de experiencias de formación de maestros reflexivos e investigadores, procedentes de escuelas privadas y públicas de diversos niveles educativos, ha creado un modelo diferente de investigación-acción llamado *investigación-acción pedagógica*, bastante cercano a nuestro modelo de pedagogía praxeológica (Gómez 2000, 2002). En estas experiencias, cuyo propósito central es probar la posibilidad y efectividad de la investigación-acción realizada por maestros y aplicada a los problemas de la práctica pedagógica, se cumple con las tres fases características de la investigación-acción y de la investigación praxeológica: a) reflexión sobre una problemática, b) planeación y realización de acciones alternativas para optimizar la situación problemática, c) evaluación de resultados con miras a iniciar un segundo ciclo. El protagonista central es el maestro reflexivo e investigador porque él participa en todo el quehacer investigativo, desde su formulación, pasando por la ejecución y evaluación del proyecto y, porque toma como objeto de estudio su propia práctica educativa.

La propuesta, en su versión más reciente, comprende las siguientes fases:

- La fundamentación conceptual de un macro-proyecto, no de cada sub-proyecto, dado que se trata de una investigación cualitativa integral.
- Construcción de problemas de investigación por parte de cada docente, desde una reflexión sobre su práctica y las dificultades que presenta.
- Instrumentación o delimitación de técnicas y dispositivos para obtener datos y convertirlos en información. Los dispositivos más empleados han sido el diario de campo, las entrevistas, el grupo

focal y la observación.

- Deconstrucción¹⁹⁵ de la práctica mediante la descripción retrospectiva, introspectiva y observacional de todo suceso concerniente a la práctica. En esta etapa se busca el descubrimiento de las teorías operativas o implícitas de la práctica; se apoya para ello en lecturas hermenéuticas (Gadamer y Derrida), y expresamente de la deconstrucción de textos y prácticas sociales.
- Sistematización de datos que incluye tres fases: lectura descriptiva, categorización e interpretación-teorización.
- Reconstrucción de la práctica mediante la selección de estrategias alternativas a la de la práctica deconstruida.
- Experimentación de la práctica reconstruida el tiempo suficiente para lograr resultados.
- Discusión de resultados mediante indicadores que muestren la efectividad de la nueva práctica.

Podemos decir que esta propuesta de Gómez Restrepo tiene dos características particulares que la acercan bastante a nuestro modelo de pedagogía praxeológica:

1. Es un modelo original que combina, eclécticamente, diversos aportes: el método social antropológico de Stenhouse, la noción de deconstrucción acuñada por Derrida, y la noción de reflexión en la acción y conversación reflexiva con la situación problemática propuesta por Schön.
2. Se aleja de los modelos latinoamericanos radicales, porque plantea la posibilidad de investigaciones individuales y su mirada se centra en la práctica pedagógica del maestro y no tiene pretensiones de incidir en el cambio social del contexto inmediato y mucho menos en la transformación radical de las estructuras sociopolíticas (Gómez Restrepo 2002).

195. La deconstrucción es la generalización que hace J. Derrida del método implícito en los análisis de Heidegger, sobre todo en sus análisis etimológicos de la historia de la filosofía. Consiste en mostrar cómo se ha construido un concepto cualquiera a partir de procesos históricos y acumulaciones metafóricas (de ahí el nombre de deconstrucción), mostrando que lo claro y evidente dista de serlo, puesto que los elementos de la conciencia donde lo verdadero en sí ha de darse son históricos, relativos. La deconstrucción es en realidad una estrategia, una nueva práctica de lectura, un conjunto de actitudes ante el texto; es un tipo de pensamiento que critica, analiza y revisa fuertemente las palabras y sus conceptos.

e. Maestros como investigadores en el campo institucional

Los miembros de CEIP (Centro de Estudio e Investigación Pedagógica de Colombia) crearon el modelo de investigación como práctica pedagógica del cual hace parte la experiencia de docentes reflexivos e investigadores en el campo institucional, que consideramos muy cercana a diversas acciones que hemos realizado al interior de la pedagogía praxeológica. Es definido como

(...) una forma de indagación auto-reflexiva que emprenden los miembros de las comunidades educativas: docentes, alumnos, padres, directivos y administradores acerca de los procesos formativos que realizan las instituciones educativas, en orden a mejorar la racionalidad y la justicia de sus propias prácticas pedagógicas, sus entendimientos de las mismas y las situaciones en las cuales ellas se realizan. Es en la investigación como práctica pedagógica en donde se desarrolla una formación profesional auténtica del docente, apoyada por los conocimientos científico y cultural acumulados en la historia de la humanidad y de la profesión docente en particular (Romero 1999 pág.57).

Se trata, pues, de una práctica pedagógica investigativa que reformula el marco referencial de los actores comunitarios, a partir de una indagación reflexiva sobre su modo de entender y abordar la realidad del contexto escolar, expresado en un modelo pedagógico que dé identidad al colectivo y que le genere sentido de pertenencia. En los planteamientos de Buitrago (1999), la investigación es condición de la formación de un docente autónomo: ella le posibilita al maestro profesional construir una visión pedagógica como base de su práctica educativa pues desarrolla en él competencias pedagógicas a partir de los saberes específicos que pasan a ser mediadores.

Castillo Bula y otros (2000), desde este modelo, elaboran un proyecto de formación para maestros reflexivos e investigadores, que realizaron en el colegio Sagrado Corazón de Barranquilla. Dicho proyecto incluyó las siguientes instancias de trabajo:

- Etapa Cero: Construcción y legitimación de la temática, objeto del proyecto.
- Etapa Uno: Reconocimiento y formulación de la situación problema. En esta instancia se realizan tres acciones: la contextualización, el diagnóstico y la formulación del problema.
- Etapa Dos: Comprensión de la problemática. Incluye la construc-

ción de categorías de análisis, la construcción de significados comunes y la formulación de hipótesis de trabajo.

- Etapa Tres: Transformación de esa problemática. En ella los actores desarrollan un nuevo espiral de acción, observación, reflexión, planeación haciendo una nueva lectura de la hipótesis de trabajo, en orden a construir acuerdos que les permitan realizar el proyecto de acción transformadora.

Cada una de ellas implica un avance tanto en la construcción y comprensión del objeto de investigación como en el cambio del modo de pensar, sentir y actuar de quienes participan en el proyecto. Actores y objeto de conocimiento se van construyendo mutuamente; esto es posible por el desarrollo metódico de los espirales de mejora, acción-observación-reflexión-planeación, que conforman los componentes y momentos de la Investigación-Acción Educativa, bastante cercanos a los de la pedagogía praxeológica.

Podemos decir que esta propuesta del CEIP tiene dos características particulares que también la acercan a nuestro modelo de pedagogía praxeológica:

1. Es un modelo que combina, eclécticamente, diversos aportes: el método social antropológico de Stenhouse y diversos investigadores, tanto de la tradición anglosajona como hispanoparlante para enriquecer el proceso investigativo: J.I. Bedoya, J.G. Sacristán, E. Kant, S. Kemmis, J. Locke, Á. Pérez Gómez y D. Segura (Castillo Bula, 2000).
2. No se aleja de los modelos radicales latinoamericanos, puesto que se inscriben explícitamente en el paradigma crítico social, por lo que el problema de investigación se visualiza holísticamente, buscando el sentido en la acción para construir teoría prospectiva y fortificar el compromiso ético-político que lleve a los maestros a la autonomía y la transformación del contexto social. Al ubicarse en el paradigma crítico social, adopta sus presupuestos epistemológicos, ontológicos y metodológicos.

5. Para seguir pensando...

En conclusión, y tras este recorrido teórico-histórico, podemos decir que los trabajos en torno a la noción del docente reflexivo e investigador han alcanzado un nivel valioso de producción teórica y metodológica; además, se han desarrollado varias propuestas que permiten seguir avanzando. No obstante, la investigación realizada por los maestros se encuentra en sus

primeros pasos; aún son pocos los trabajos realizados por ellos, sobre su quehacer profesional, que gocen de un adecuado nivel de reconocimiento. Creemos que la pedagogía praxeológica tiene aún mucho que aportar en este sentido, en la medida en que siga implementando diversas acciones formativas, investigativas y de proyección social, según su proceso natural:

- Partir de la práctica (VER: Observación y problematización), lo que significa tener en cuenta los sentimientos, conocimientos e informaciones que poseen los actores, y en concreto los aprendices, y asimismo, sus expectativas, intereses y necesidades sobre lo que desean lograr.
- Realizar reflexiones o teorizaciones (JUZGAR: análisis e interpretación), lo que implica poder distanciarse críticamente de dicha práctica. En esta instancia hay que conectar los saberes proporcionados y apropiados durante el proceso formativo, con las experiencias y conocimientos construidos sistemáticamente desde la práctica.
- Desarrollar una *praxis* (práctica reflexionada), que significa un retorno al punto de partida, pero no en su estado original (ACTUAR: reelaboración de la práctica). Aquí se cuenta con una visión cualitativamente distinta. Se regresa a la práctica con una mejor comprensión de los aspectos que inciden sobre la misma. En esta fase se busca integrar activamente el marco de referencia teórico ya apropiado de modo crítico con la realización de una práctica reflexiva e investigativa. Aprender desde la *praxis* es el camino más adecuado pues permite establecer una inmediata conexión con el quehacer docente. Así, vivenciar la teoría mediante su transformación en una actividad práctica es un excelente recurso que ayuda a los aprendices a construir un razonamiento

más elaborado y explicativo sobre un fenómeno dado, al tiempo que a constituirse como sujetos reflexivos, críticos y autónomos (DEVOLVER CREATIVO: prospectiva y evaluación).

EJERCICIO PRÁCTICO 12: discernimiento reflexivo de las prácticas

Desde el punto de vista general, *DISCERNIR*, (y el correspondiente sustantivo *discernimiento*) se refiere a los procesos mentales de juicio mediante los cuales se determina la diferencia que existe entre dos realidades: unos hechos problemáticos y unos ideales y valores. Podemos decir que el discernimiento

reflexivo es necesario para poder realizar, de acuerdo a unos ideales deseados, las acciones necesarias para afrontar con éxito los problemas que plantean las prácticas cuando las consideramos en su incidencia en la realidad social donde se realizan. La necesidad del discernimiento queda patente cuando lo que hay que hacer no es la simple aplicación al caso concreto de una solución con valores universales. Se debe discernir, porque son muchas y variadas las situaciones en las cuales, de buena gana o por fuerza, se encuentran comprometidas las personas, las comunidades, las instituciones, los sistemas socio-políticos y las culturas. En últimas, el discernimiento permite tres cosas fundamentales: a) Analizar con objetividad las situaciones propias de la práctica; b) esclarecer dichas situaciones a la luz de principios teórico-éticos; y c) deducir principios de reflexión, normas de juicio y directrices de acción. Para realizar el discernimiento reflexivo de una práctica proponemos el siguiente instrumento:

Cuadro 1: En la *primera columna* se describe el hecho o problema de la práctica que se quiere analizar, mediante una frase o varias que respondan a las siguientes preguntas: ¿Cómo es? ¿A quiénes afecta? ¿Dónde se presenta? En la *segunda columna* se incluyen los datos o la frecuencia con los que se presenta este hecho, datos que permiten tener una idea de la magnitud del mismo. En la *tercera columna* se anotan las causas principales del hecho, destacando las que tienen mayor influencia en la realización de la práctica. En la *cuarta columna* se escriben las consecuencias (tendencias) del hecho, tanto las que ya están presentes como las que se harán presentes a corto y a mediano plazo. (Se trata de una descripción lo más objetiva posible, sin caer en el pesimismo o en el optimismo exagerado. Se puede distinguir entre tendencias cuantitativas y cualitativas, y dentro de éstas, entre positivas y negativas). *Finalmente*, en el espacio situado debajo de las columnas señalamos los hechos claves sobre los cuales se desarrollarán los siguientes pasos. Estos hechos pueden ser los problemas iniciales, las tendencias o especialmente las causas principales, ya que si se lograra actuar sobre ellas, tanto en la aplicación de los principios y/o criterios como en la elaboración de unas líneas de acción, nuestras prácticas lograrían un mayor efecto sobre la realidad.

El **cuadro 2** nos permitirá trabajar en un elemento importante del discernimiento: la interpretación de la realidad. Este es el momento en el cual aplicamos más directamente los principios de la ética. En la *primera columna* se anota el hecho central al que se llegó en el primer cuadro de análisis. En la *segunda columna* se anotan los principios que mejor iluminan ese hecho. Se trataría de expresar de manera dinámica el principio, mostrando la faceta que mejor puede ayudarnos a hacer luz sobre el hecho particular de la práctica que se está analizando. En la *tercera columna* se redacta el juicio ético que se formula sobre dicho hecho central. Es este un ejercicio delicado porque,

como todo juicio, puede ser acertado o equivocado. En el espacio denominado *desafíos* se describen los retos que nos presenta el hecho analizado y sobre el cual se ha emitido un juicio, para modificar esa realidad, para conducirla al ideal o para aprovecharla en bien de las personas, de las comunidades y de la sociedad en general. Los *desafíos* pueden proponerse como acciones a

DISCERNIMIENTO REFLEXIVO (Cuadro 1)

Práctica Analizada:

Hechos o problemas	Datos	Causas principales	Tendencias

Hechos centrales para el discernimiento

DISCERNIMIENTO (Cuadro: 2)

Hechos centrales	Principios	Juicio ético sobre los hechos

Desafíos de los hechos centrales

Capítulo 12

¿Qué es una práctica docente reflexiva? Aprender praxeológicamente del propio quehacer educativo.

“La práctica es un maestro excepcional”

(Plinio el joven).

“La práctica debería ser producto de la reflexión, no al contrario”

(Hermann Hesse)

desarrollar o como necesidades que es indispensable atender. En el primer caso, se redactan de tal manera que muestren diferentes alternativas de solución. En el segundo caso la redacción ha de establecer con claridad la necesidad que se debe atender.

¿Qué sentido tienen los esfuerzos que se realizan para lograr una mejor educación? ¿Cómo hacer para que los aprendizajes se traduzcan en prácticas sociales más colaborativas, más equitativas, más viables, más emancipadoras? ¿En realidad hemos logrado ser una sociedad del aprendizaje, en estado permanente de construcción de sentido, y que afronte los desafíos contemporáneos? Muchas preguntas similares nos podemos hacer cuando reflexionamos sobre la educación. Y muchas más si nos preguntamos por ese, imposible pero necesario, oficio de maestro. Hoy la referencia a la práctica reflexiva se ha convertido en un *leitmotiv* de diversos argumentos sobre la

enseñanza y la formación de los maestros, tanto que la idea puede estarse banalizando; esto nos lleva a plantear otras preguntas: ¿La formación inicial de los futuros maestros tiene realmente en cuenta la construcción de una postura reflexiva? ¿Los maestros en ejercicio realmente profesan una práctica reflexiva? Y más aún, ¿enseñan la postura reflexiva a sus estudiantes?

Vamos a establecer aquí un marco de análisis para la práctica docente, desde una concepción del acto educativo¹⁹⁶ como una interacción práctica compleja, que requiere de múltiples lógicas de acción y de capacidades deliberativas en la acción y sobre la acción y, sobre todo, del ejercicio de la reflexión. Para ello, en un primer momento, examinaremos las características de la práctica profesional docente, primero en su relación con los saberes teóricos y la investigación, luego comparándola con otras profesiones. En un segundo momento, plantearemos la dificultad de definir un modelo único para la práctica docente, dada la dimensión reflexiva del acto de enseñar, dimensión que describimos como central en el permanente proceso de aprendizaje experiencial que le permite al maestro afrontar las situaciones cambiantes de su práctica. Después de clarificar el concepto de practicante reflexivo, que marca el quehacer docente profesional, presentaremos los tres grandes ejes de una práctica docente reflexiva: afrontar la complejidad de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, afirmar su identidad profesional sabiéndola adaptar a los contextos y dejar la condición de la tradicional práctica docente para comprometerse en un enfoque profesional colectivo desde la identificación con una comunidad educativa reflexiva.

1. La práctica docente.

Comenzamos abordando la especificidad de la práctica profesional docente desde un análisis de las relaciones teoría-práctica e investigación-formación. Veremos que estas relaciones son específicas de la profesión docente y se distinguen de las que se establecen en otras profesiones.

a. Su relación con la teoría.

196. La educación es un tema complejo, difícil de definir aunque muy estudiado. Núñez (1999) la define como *“una actividad o proceso permanente de transmisión de cultura, de elementos de socialización y de creación de conciencia crítica que tiene por fin formar, transformar, orientar la vida humana para que ésta llegue a encauzarse, con la mejor disponibilidad posible, en la vida cultural y social”*. Por lo tanto, en el acto educativo se actúa sobre lo personal (formación), como proceso que ayuda al desarrollo de las potencialidades y capacidades humanas, y sobre lo social (socialización/liberación), como proceso por el que se adquiere la cultura de la sociedad a la que se pertenece y que permite al sujeto participar en la transformación de dicha cultura y sociedad. Aunque es un proceso intencional, también encontramos agentes que educan in-intencionalmente (medios de comunicación, eventos culturales). Centrándonos en la educación intencional decimos que los participantes del proceso son el sujeto de la educación y los agentes educativos (sociedad, familia y escuela), mediados por unos contenidos culturales.

Toda profesión se apoya sobre unos saberes teóricos para fundamentar sus acciones. La eclosión de numerosas profesiones en el siglo XX reposa, en gran parte, en el esfuerzo por relacionar saberes teóricos con situaciones de la vida real. Por otra parte, en las diversas intervenciones profesionales, se construyen saberes útiles para afrontar las exigencias concretas de la profesión. El estatuto de estos saberes, que podríamos llamar saberes prácticos¹⁹⁷, y su relación con los saberes teóricos, ha sido el objeto de muchos debates desde hace tiempo.

La cuestión de las relaciones entre la teoría y la práctica ya aparecía en las preocupaciones de los filósofos griegos: práctica, técnica y teoría se hallan inextricablemente unidas: la teoría nace de la práctica y la práctica

Tipo de conocimiento	Razonamiento	Propósito
Teórico: Teoría (saber que) y está siendo recorrido sin cesar. Este esquema sintetiza el planteamiento de los filósofos griegos:	Científico y contemplativo	• Descubrir la realidad • Describirla • Explicarla mediante leyes universales
Técnico: Poesis (saber cómo)	Instrumental: buscar los medios para obtener los fines de modo eficaz	Lograr productos o estados finales predeterminados
Práctico: Praxis	“Sabiduría”: conocimiento praxeológico, intencional y ético	Actuar acertada y apropiadamente

Casi dos mil años después, el pintor Rafael ilustró la diferencia entre las filosofías platónica y aristotélica, a partir de sus divergencias sobre este tema. En su obra “La escuela de Atenas”, se ve a Platón, en el centro, con su mano derecha dirigida hacia el cielo, mientras que Aristóteles dirige la suya hacia el suelo. Rafael ha querido expresar así que Platón se interesaba por la verdad que situaba en el mundo de las ideas (mundo perfecto, inmutable, por encima de la realidad cambiante que nos revelan los sentidos). Según él, solo la razón humana da acceso a este mundo de formas eternas del cual la naturaleza no es sino un reflejo; el verdadero conocimiento (*épistémè*), conocimiento de estas formas, es entonces fruto de un enfoque racional que conduce más allá de las percepciones sensoriales. La postura de Aristóteles

197. Se habla de saberes prácticos y profesionales como esquemas previos en el docente, como lo expresa Bourdieu (1994): “Como las anticipaciones del hábitus, especie de hipótesis práctica basada en la experiencia pasada”. Son saberes normativos que tratan de orientarnos sobre lo que debemos hacer, sobre cuál es la decisión más correcta para que la propia vida y profesión funcionen mejor. Tratan, por tanto, de lo que debería ser (aunque todavía no sea), de lo que sería conveniente.

muestra que él se interesaba más por los fenómenos naturales que por las ideas. Ahora bien, el ser humano accede a estos fenómenos por medio de sus sentidos; es sobre la base de estas informaciones sensoriales que las formas (ideas) pueden ser inducidas. Las ideas son, en consecuencia, un reflejo de la naturaleza y no a la inversa. El acceso al conocimiento es el resultado de una deliberación interior prudente (*phronésis*) que intenta resolver la tensión entre el movimiento de la realidad que nos rodea y la existencia de formas substanciales; razón y sentido son indisociables en este proceso.

¿Elegir entre habitar el mundo real o esforzarse por trascenderlo? Esta elección está a la base de la relación frecuentemente conflictiva entre la teoría y la práctica. Donald Schön, cuyos trabajos tratan sobre una nueva epistemología de la práctica, utiliza la imagen de los picos de la teoría por oposición a los pantanos de la práctica para ilustrar esta relación. Hay un aspecto, aparentemente insignificante, que vale la pena reflexionar: en 1983, en USA, Schön publicaba *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action* (El practicante reflexivo. ¿Cómo los profesionales piensan en – durante – la acción?). Once años más tarde, en Québec, el libro fue traducido en francés bajo el título: “*El practicante reflexivo. A la búsqueda del saber oculto en el actuar profesional*”. El cambio del subtítulo no es anodino; indica la dificultad de los francófonos para percibir la acción de modo diferente a una aplicación de saberes, suponiéndolos “ocultos”. Podemos detectar lo mismo cuando Vergnaud (1995) propone hablar de “conocimientos-en-actos” para designar los esquemas de conducta que, aparentemente, no se apoyan sobre las representaciones. O cuando Barbier (1996) utiliza la noción ambigua de “saberes de acción” para designar aquellos que, precisamente, no son saberes en el sentido habitual de la expresión, que deben ser inferidos a partir de la acción, explicitados, y tematizados para ser formulados.

Los traductores pasaron, pues, de una pregunta abierta (¿Cómo los practicantes piensan durante la acción?) a una respuesta: mediante la movilización de los “saberes ocultos”. Pero no hay que sacar conclusiones tan rápido. Schön defendía que ninguna acción profesional compleja es, incluso en caso de urgencia, una acción impensada, producto de un puro automatismo. La acción se desprende de un juicio profesional, de una decisión fruto de una reflexión en la acción.

¿Esta reflexión se apoya siempre sobre los saberes? Depende: si se trata de una representación de la situación y de las acciones posibles, sin duda; si es sobre las orientaciones, las interpretaciones, los razonamientos, los esquemas de pensamiento, obviamente. Antes de manifestar los saberes, estos procesos cognitivos regulan la acción; subyacen a las decisiones tomadas sobre el terreno, son conclusiones más prácticas que teóricas. Sin embargo, es

pertinente preguntarse sobre cuáles saberes se apoya la reflexión en la acción y señalar que una parte de ellos no son científicos, ni siquiera académicos, que a menudo son implícitos, tácitos, “ocultos en el actuar”. Son saberes profesionales en el sentido en que sostienen el ejercicio de la profesión, aunque no sean necesariamente compartidos o verbalizados en el seno de la profesión. Se trata de lo que hoy llamamos *saberes de la experiencia*, que resultan de la reflexión sobre la acción, otro momento del pensamiento profesional. La experiencia, analizada, es capitalizada y reinvertida en nuevas prácticas. Esta es la otra cara del aporte de Schön, evidenciado en el título de uno de sus artículos traducidos en francés: “*En la búsqueda de una nueva epistemología de la práctica*” (1996). Podemos observar que, frecuentemente, la reflexión sobre la acción se da en el curso de la acción, luego es retomada y prolongada en momento del regreso a los acontecimientos (Perrenoud, 1998). La práctica del *debriefing*¹⁹⁸ en ciertos oficios vuelve colectivo aquello que cada practicante puede hacer solo: tratar de comprender el curso de los acontecimientos y sus propias reacciones, en particular cuando ellas lo conducen a un fracaso o a una transgresión de la ética.

Así, toda intervención profesional, incluido el quehacer docente, significa optar por ubicarse en la realidad (dado que se desarrolla en contexto) pero estando dispuesto a salir regularmente del contexto para lograr mayor fuerza conceptual. Ese ir-volver es lo característico de una práctica reflexiva. Ni Platón ni Aristóteles, sino ambos. En efecto, incluso si el debate sobre el estatuto de los saberes teóricos y prácticos, así como sobre la naturaleza de sus relaciones, existe desde hace mucho, ha evolucionado más hacia una continuidad que hacia una oposición.

Tom y Valli (1990) reconocen cuatro perspectivas sobre la cuestión de la aplicación de modelos teóricos a las situaciones de la práctica docente: a) la de Gage quien ve los modelos teóricos como generadores de reglas que proponen al maestro modos de actuar eficaces; b) la de Fenstermacher y Clark, para quienes los modelos proporcionan esquemas de lectura de las situaciones de práctica que ayudan a modificar la percepción del maestro y lo conducen a inventar nuevos medios de intervención; c) la de Phillips y Fenstermacher, que consideran que los modelos teóricos pueden cuestionar las creencias del maestro; y d) la de Giroux y McLaren, para quienes los modelos teóricos son la base de una acción emancipadora al cuestionar los valores transmitidos por la práctica.

198. Anglicismo utilizado para denominar a una reunión posterior a una misión o evento, en la que se analiza el cumplimiento o no de los objetivos de la misión y se extraen conclusiones sobre la actuación de todos sus participantes. Normalmente éstos presentan informes sobre la acción realizada y se analiza el comportamiento del grupo y de cada individuo a fin de mejorar futuras acciones similares. Sirve por tanto para extraer conclusiones acerca de las acciones bien realizadas y cuáles pueden mejorarse.

Las cuatro perspectivas parecen dar una cierta prioridad, incluso una superioridad, a los modelos teóricos sobre la acción de los maestros; pero no dan cuenta de las razones de la distancia, siempre constatada, entre las proposiciones teóricas ideales (como las que fundan las reformas educativas) y las realidades de la práctica docente. Atribuir esa distancia a la dificultad que tienen los maestros para aplicar modelos teóricos a las situaciones concretas equivale a plantear mal el problema de la relación teoría/práctica en la profesión docente. Los verdaderos obstáculos están en la complejidad de las situaciones de enseñanza y aprendizaje, complejidad de la cual los maestros tienen experiencia y que les pide reconstruir las teorías en su práctica docente.

No olvidemos aquí que, en educación, existen muy pocas teorías explicativas¹⁹⁹, pues no es fácil aislar las variables en la intervención educativa ni establecer, de modo indiscutible, relaciones causa-efecto. En el campo educativo son más frecuentes las teorías axiológicas, aquellas que, sobre la base de reflexiones filosóficas, proponen finalidades y valores fundamentales que podrían guiar la construcción de un sistema educativo (Legendre, 1988); por lo general, reflejan el consenso social sobre las orientaciones de la educación en un momento dado de la historia.

Dado que las proposiciones teóricas directamente aplicables a las situaciones de la práctica docente son raras, hay que elegir un punto de vista diferente del adoptado en otras profesiones. En efecto, el modelo desarrollado para los campos de las ciencias de la salud y de las ciencias naturales, donde los saberes generados por la investigación de laboratorio encuentran aplicaciones casi inmediatas en las prácticas, no es pertinente en educación. En educación, investigadores y educadores no pueden estar en esferas aisladas (los últimos aplicando lo que los primeros han descubierto); investigación y acción docente profesional deben estar en constante diálogo, de modo que la investigación no sea sobre la educación sino para la educación y que los prácticos se definan también como investigadores de la experimentada complejidad de las situaciones de enseñanza y aprendizaje. Podemos señalar, entonces, tres razones por las que un práctico necesita la teoría:

- a. La confianza en los hechos como única guía de la acción no satisface porque toda evidencia necesita de interpretación. La vida escolar es muy compleja para que los prácticos puedan decidir simplemente desde los acontecimientos. Se requiere un marco de referencia.

199. Estas teorías son aquellas que surgen de investigaciones de carácter empírico (por ejemplo, en el campo de la psicología cognitiva) y llegan a proporcionar explicaciones, incluso a establecer previsiones sobre fenómenos educativos estableciendo correlaciones entre diversas variables. Ellas se traducen en prescripciones para los maestros: "Haz así y obtendrás aquello".

b. Depender sólo de la experiencia para interpretar los hechos y tomar decisiones es insuficiente porque descarta el conocimiento de los demás. Conocer los argumentos y los descubrimientos de los teóricos capacita al práctico para desprenderse de la inmediatez de la experiencia y comprender praxeológicamente la solución de los problemas.

c. La experiencia es insuficiente como única guía para la acción cuando el práctico comienza a intervenir en un contexto diferente.

Ninguna de las dos experiencias, ni la del mundo de la investigación ni la del mundo de la práctica, pueden pretender satisfacer ellas solas los desafíos contemporáneos de la escolarización masiva, del desarrollo integral de las personas y de la adaptación de los individuos a las nuevas exigencias del mercado laboral. La experiencia del medio escolar, que se apoya sobre los saberes prácticos de los maestros, se define sobre todo por su capacidad para plantear y resolver los problemas complejos de la enseñanza tal como ellos se presentan en la vida cotidiana en la clase, mientras que la experiencia de los investigadores del medio universitario, apoyada en saberes teóricos, se define por su capacidad para plantear problemas educativos menos contextualizados y que se resuelven en sus aspectos más generalizables.

b. Sus características con relación a otras prácticas profesionales

Hace poco que el saber requerido para enseñar es reconocido como un saber profesional, que da origen a la profesión docente. Según Schön (1983), data de comienzos de los años 1960, cuando la sociedad occidental comenzó a sentir la necesidad de profesionales que aplicaran a las situaciones de la vida cotidiana los saberes producidos. Hubo profesiones, que por la naturaleza de su práctica, vieron reconocido su estatuto profesional rápidamente. Schön las llama “profesiones-vedettes”: es el caso de la ingeniería, de la gestión y, evidentemente, de las profesiones liberales tradicionales como la medicina y el derecho. Ellas se rigen por finalidades muy claras mientras que profesiones de “menor prestigio”, como el trabajo social y la educación, se rigen por objetivos cambiantes y ambiguos y se practican en contextos institucionales inestables. Además, el conocimiento de base de estas profesiones no se circunscribe fácilmente en una o algunas disciplinas, y aún no ha generado suficientes saberes directamente aplicables a la resolución de problemas prácticos.

Pero, a pesar de este estatuto profesional frágil, en razón de su relación con saberes generalmente reconocidos como válidos (es decir, esencialmente saberes de naturaleza empírico-analítica), la tarea del maestro revela, en el

análisis de tal complejidad²⁰⁰, que el estatuto de profesional es adecuado para cualificar la práctica docente. En efecto, todas las siguientes características de una intervención profesional, según Calderhead (1989), se encuentran en el quehacer docente:

- Se apoya sobre un conjunto de conocimientos especializados de los cuales sólo algunos se pueden construir en la práctica;
- Pretende la satisfacción de las necesidades de los clientes (los estudiantes y sus padres);
- Se enfrenta a problemas complejos y ambiguos;
- Plantea gestos de experto adaptados a un contexto particular.

Schön propone considerar el actuar profesional tal como se expresa en la práctica antes que a partir de los saberes que lo fundamentan. Poco importa la profesión (evidentemente más en aquellas donde las prescripciones científicas son aún poco numerosas), pero la acción del practicante no puede reducirse a la aplicación de los resultados de la investigación, realizada en condiciones experimentales, a situaciones reales. Frecuentemente, por el contrario, el profesional docente hace frente a problemas singulares e inestables de los cuales él debe construir el sentido incluso antes de intentar resolverlos y de los que las soluciones son múltiples y normativas, más que únicas y objetivas. Por eso Schön (1987) insiste en la necesidad de examinar el quehacer profesional para descubrir el saber que oculta.

Desde un punto de vista epistemológico, esta posición reenvía a una concepción de la experiencia que Deledalle (1967) califica como naturalista. Sin ceder a la oposición entre experiencia y pensamiento, creada tanto por los idealistas como por los empiristas, esta visión reconoce que no existe frontera precisa entre la experiencia (el mundo de los sentidos de Aristóteles) y el pensamiento (el mundo de la razón de Platón), sino ante todo una interpenetración compleja que hay que comprender para dar cuenta del desarrollo humano. Esto conduce, por oposición a las concepciones clásicas, a definir la experiencia como un resultado de la actividad cognitiva del sujeto (un constructo) y no como una simple transmisión de informaciones a la persona a lo largo de los años: en este sentido está ligada a las acciones futuras tanto como a las pasadas. De otra parte, esta vez en oposición a las concepciones empiristas, esta visión reconoce la experiencia como objetivamente accesible. Se da en el mundo, no solo en el individuo, y se

200. La revelación de esta complejidad es ciertamente uno de los resultados más importantes de la investigación educativa actual.

manifiesta públicamente en las palabras y los comportamientos de este último. El contenido de la experiencia individual no es exclusivo de un contexto interior subjetivo: él es continuo y durable, así como expresable y transferible a otros contextos.

Es sobre tal concepción de la experiencia que Dewey (1938) fundó su teoría de la educación como centro de su filosofía pragmatista: afirmó que la ausencia de una continuidad en la experiencia marca el enfoque de aprendizaje llamado enfoque de investigación (*inquiry*). Este enfoque combina la acción y la razón en el mundo; y permite al ser humano construir sus conocimientos, en el sentido de unirlos los unos a los otros, en un movimiento de ampliación de su universo de significación. La idea es definida como un plan de acción para encontrar la continuidad de la experiencia. En esta perspectiva, aprender es experimentar, es decir actuar de modo reflexivo o reflexionar con miras a una acción, bien para poner en continuidad la significación con la realidad, bien para resolver los conflictos de la experiencia, o aún para poner una idea a prueba. *“Un aprendizaje tiene lugar luego del uso de informaciones acompañado de una reflexión sobre el efecto producido por esta acción en función de los objetivos buscados”* (Bourassa, Serre y Ross 1999, pág. 16). La práctica docente reflexiva supone un ajuste constante de los datos contextuales suministrados al maestro en la experiencia concreta de las situaciones de enseñanza-aprendizaje. El maestro debe entonces ser considerado como un aprendiz perpetuo.

c. ¿Es posible establecer un modelo?

La cuestión de las competencias requeridas para la docencia, que está guiando a las universidades en la revisión de sus programas de formación docente, ofrece ciertamente indicadores sobre la práctica docente deseada para hacer frente a las exigencias del momento. Sin embargo, estos indicadores no alcanzan para constituir un modelo de la práctica docente²⁰¹. ¿Por qué?

De una parte, porque un docente es más que la suma de sus competencias. Como lo sugiere Korthagen (2001), valores centrales y recursos personales ligados a su historia de vida guían y estructuran la acción docente. Es mejor hablar de perfiles de práctica docente en vez de modelos, para comprender bien que, en el conjunto de las competencias reconocidas como necesarias para la enseñanza, cada maestro utiliza unas más que otras que pueden también

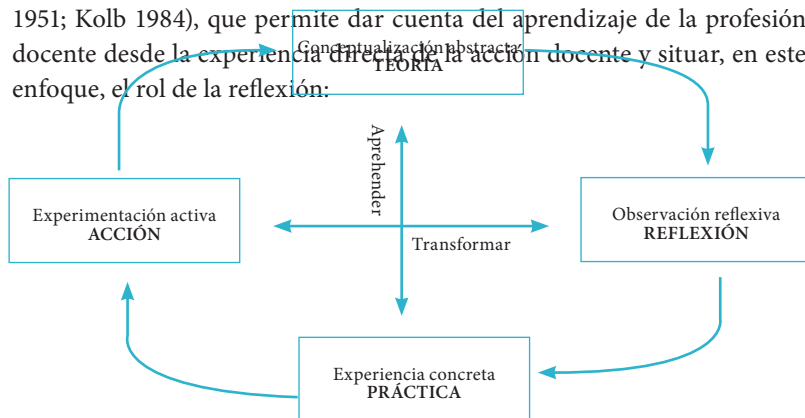
201. Cada modelo teórico de formación docente articula concepciones acerca de educación, enseñanza, aprendizaje, formación docente y las reciprocas interacciones que las afectan o determinan, permitiendo una visión totalizadora del objeto. Los distintos modelos no configuran instancias puras, dado que en su interior existen contradicciones y divergencias; y éstas coexisten, influyéndose recíprocamente. La delimitación y descripción de las concepciones básicas de estos modelos permite comprender, a partir del análisis de sus límites y posibilidades, las funciones y exigencias que se le asignan al docente en cada uno de ellos.

hacer parte de su perfil. De otra parte, porque una reforma curricular sólo traza los contornos de la acción docente; el acto de enseñar no puede ser prescrito desde el exterior (como lo señala Bru, 1991) y hay que permitir a los maestros ejercer sus capacidades deliberativas para construir sentido a partir de su propia experiencia de intervención con los estudiantes.

El llamado análisis de las prácticas docentes, corriente cada vez más dominante de la investigación educativa, permite ciertamente identificar ciertos componentes de una práctica docente eficaz. Cuando se hace de modo sistemático, a partir de criterios rigurosamente predefinidos, el análisis solo puede referirse a algunas variables de la acción docente; aquellas sobre las cuales se puede medir el impacto sobre el aprendizaje de los estudiantes para establecer un efecto maestro (Bressoux 2001). Cuando es más global, puede culminar en listas de características como aquellas de los “maestros estrella” de Habermas (2004)²⁰², características que sirven para prever el éxito en la carrera docente, pero no para establecer un modelo de la práctica docente en contexto.

2. Aprender a partir de la propia práctica

La figura que sigue ilustra el ciclo de aprendizaje experiencial (Lewin 1951; Kolb 1984), que permite dar cuenta del aprendizaje de la profesión docente desde la experiencia directa en la acción docente y situar, en este enfoque, el rol de la reflexión:



202. Los trabajos de Habermas establecen la lista siguiente de las características de los buenos maestros: tienen tendencia a no juzgar a sus estudiantes pues intentan comprender, no son moralizantes, reaccionan profesionalmente y no se complican en las situaciones difíciles, escuchan atentamente lo que los estudiantes y sus colegas les dicen, saben reconocer y compensar sus debilidades, no se consideran salvadores del sistema escolar, no trabajan aisladamente, ponen su energía y su bienestar en sus interacciones con sus estudiantes, se definen a la vez como maestros en relación con estudiantes y maestros en relación con contenidos, son ellos mismos aprendices ejemplares, no buscan el reconocimiento social, reconocen el carácter imperativo del éxito escolar, no aceptan dejarse imponer un método ni incluso un programa si ellos estiman que este no corresponde a los intereses y necesidades de sus estudiantes.

El interés de esta representación del aprendizaje es que permite unir acción y reflexión, así como práctica y teoría. Señalemos primero que plantea dos modos de captar la realidad (eje del aprehender): por experiencia concreta (es decir, por la práctica) y por conceptualización abstracta (es decir, por la teoría). Así considerada, la teoría no está alejada de la realidad, sino que es un modo de captar lo real. Lewin decía que nada es más práctico que una buena teoría. La calidad de la aprehensión de su experiencia docente, es decir, el modo como se apropia el maestro de esta experiencia en todas sus dimensiones (cognitiva, afectiva, social), es determinante para la amplitud de los aprendizajes que hará a partir de su práctica.

Por otra parte, la figura ilustra también que la transformación de la experiencia aprehendida se efectúa a la vez por la acción y por la reflexión (eje de la transformación). En suma, la acción sobre lo real alimenta la reflexión y la reflexión influye en la acción, en un ciclo incesante, tanto más fuente de aprendizaje cuanto él se enriquece a la vez de la práctica y de la teoría. La acción es aquí considerada como una experimentación activa unida a un momento de observación reflexiva²⁰³.

Desde estas apreciaciones, Schön (1994) manifiesta que el practicante reflexivo, conversando con las situaciones problemáticas en las que interviene, se plantea constantemente la cuestión ¿Qué pasaría si...? y que él intenta responder de tres modos:

- Por exploración, es decir, simplemente ensayando diversos métodos;
- Por un cambio deliberado en su práctica, cambio orientado hacia un fin preciso;
- Por verificación de hipótesis, intentando ver cuál será la más eficaz entre varias hipótesis.

De todo ello se concluye que los saberes racionales no bastan para hacer frente a la complejidad y a la diversidad de situaciones laborales. Por este motivo la principal apuesta consiste en recuperar la razón práctica,

203. Según las formas de procesar la información, Kolb dice que algunos, después de percibir una experiencia o información, prefieren reflexionar sobre varios aspectos, filtrando esa experiencia con la propia para crear nuevos significados en una elección lenta y deliberada. Ello fundamenta la llamada *observación reflexiva*, opuesta a la experimentación activa, propia de quienes toman una información y casi de inmediato la utilizan, actuando sobre la realidad para transformarla. Según la tipología de Kolb, los estudiantes divergentes captan la información por medio de experiencias reales y concretas, y la procesan reflexivamente; los convergentes perciben la información de modo abstracto, mediante la formulación conceptual (teóricamente) y la procesan por la vía de la experimentación activa. Por su parte, los asimiladores o analíticos, tienden igualmente a percibir la información abstractamente, y a procesar reflexivamente. Por último, los acomodadores perciben la información a partir de experiencias concretas y la procesan activamente.

es decir los saberes de la experiencia basada en un diálogo con lo real y la reflexión en la acción y sobre la acción. Es lo que hemos venido llamando un enfoque praxeológico.

3. ¿Qué es una práctica docente reflexiva?

Es una práctica que busca una continuidad mediante la reflexión incesante sobre las acciones ejecutadas. Definimos aquí la reflexión como aquella experiencia interior (introspectiva), efectuada en un *“esfuerzo por mantener el pasado presente en la consciencia, para analizar sus componentes y sus aspectos, para discernir sus causas, para prever sus consecuencias y efectos”* (Millet y Mourral 1995 pág. 292). La experiencia interior de la reflexión, esta acción mental del aprendiz, prolonga y completa la experiencia directa del sujeto en la acción concreta.

Es Schön quien más ha profundizado la noción de práctica reflexiva, a partir de sus trabajos que aplican las consecuencias del pensamiento de Dewey sobre el aprendizaje en el campo de la formación de los profesionales. Frente a la complejidad creciente y el carácter constantemente cambiante de la práctica profesional, parece que no basta aplicar soluciones preconcebidas a los problemas encontrados; hay que reconocer que al menos una parte del saber requerido para una intervención pertinente reside en el actuar profesional mismo.

Apoyándose sobre la paradoja enunciada por Dewey de que uno no puede conocer sin actuar, Schön (1994) ha desarrollado una epistemología alternativa de la práctica profesional que reconoce el valor del saber-en-la acción de los prácticos. Tal postura epistemológica permite dar cuenta, a la vez, del desarrollo de un saber profesional en la acción y de la modificación de los saberes prácticos que hay que realizar para tener la experticia al día.

La actividad reflexiva del maestro lo conduce a nuevas comprensiones de las situaciones encontradas. Incluso cuando ella se apoya sobre resultados de investigación, la reflexión profesional juega un rol de reconstrucción de la experiencia, que puede conducir a una transformación de la práctica. La acción siempre es el núcleo de esta actividad reflexiva. El maestro reflexivo es aquel que dialoga con la situación en la que interviene, que está a la escucha de los componentes del contexto de su acción, que, para emplear la imagen de Schön (1992), da razón a los estudiantes, escucha y responde a lo que ellos saben y aportan en la situación educativa.

La práctica reflexiva, para un docente, comienza primero por la experiencia de una situación de enseñanza: incluso en su forma más

inmediata, esta experiencia va acompañada de un saber-en-la acción que es intuitivo, tácito, instintivo, y se apoya sobre pre-estructuras que guían la acción y que determinan la primera reacción a la situación encontrada. El primer paso de distanciamiento de este saber contenido en la acción, es una *reflexión-en-la acción* que procede necesariamente por medio de palabras y que permite ajustar la acción sin interrumpir su desarrollo.

Después de de la situación experimentada, *la reflexión-sobre-la acción* se ejerce de dos modos. Puede ser un esfuerzo para descubrir los significados que uno capta en la acción, lo que exige revisar mentalmente el desarrollo de la acción e intentar retratar la reflexión-en-la acción que se está dando. El otro tipo es aquel de una conversación reflexiva con la situación, lo que permite construir sentido a partir del conjunto de los materiales que ofrece la experiencia de intervención (incluyendo a la vez el agente, el sujeto y el objeto de la situación de enseñanza-aprendizaje). Haciendo esto, el maestro reflexivo amplía su universo de significación desarrollando una comprensión que permite la reinversión de una situación en otra, el restablecimiento de la continuidad de la experiencia, como lo expresó Dewey.

Hay que señalar, entonces, que el practicante reflexivo se asume como objeto de su propia reflexión; reflexiona sobre su propio modo de actuar, de forma a la vez crítica y constructiva. Crítica, porque rompe con la tentación de la justificación y de la autosatisfacción, para ponerse a distancia, objetivar, comprender. Constructiva, porque su objetivo no es castigarse, sino aprender de la experiencia, construir saberes que podrán ser reutilizados en situaciones y acciones futuras.

4. Reflexionar para hacer frente a la complejidad

La complejidad de la intervención educativa en contextos escolares y la multiplicidad de variables implicadas en las situaciones de enseñanza-aprendizaje (Lenoir 1996) hacen del acto de enseñar una experiencia profesional de una densidad excepcional. Las dimensiones cognitivas, afectivas, sociales y morales de las personas que interactúan en estas situaciones tienen algo que decir. En un contexto frecuentemente inestable e imprevisible, la postura reflexiva del maestro es fuente de estabilidad.

Además es útil, incluso indispensable, ofrecer a los maestros un apoyo para la reflexión sobre su acción permitiéndole construir el sentido a partir de los materiales en juego. En efecto, tal acompañamiento reflexivo de la enseñanza contribuye a sostener las sutiles mediaciones que los maestros deben operar para que se den las regulaciones requeridas para

el aprendizaje y el desarrollo de los estudiantes. Tal enfoque no solamente respeta y se apoya sobre la capacidad reflexiva de los maestros sino que además, reconoce:

- su rol en la construcción de un saber docente profesional;
- las contribuciones y los límites de los saberes teóricos y aplicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje;
- el valor de sus saberes de experiencia;
- la importancia de mantener una continuidad en su desarrollo como profesionales de la intervención educativa.

La complejidad es entonces una oportunidad capaz de generar una nueva aproximación a la comprensión y vivencia del mundo, así como una renovación de los modelos didácticos y de la profesión docente. De este modo, el proceso reflexivo es el que permite darse cuenta y dar cuenta de las propias acciones y de la diversidad de condicionamientos contextuales. La reflexión, entendida como la capacidad de volver a los propios actos, mueve a la deliberación concluyendo en un juicio práctico sobre la conveniencia de actuar en lo contingente y singular del hecho.

5. Reflexionar para afirmarse y transformarse

La intervención educativa ha de ser rigurosa y pertinente. El rigor es frecuentemente asociado a los saberes teóricos. Pero este rigor no basta para afrontar las múltiples exigencias de la acción concreta en situación docente. Por otra parte, los saberes prácticos son frecuentemente percibidos como más pertinentes porque son elaborados en contexto. Sin embargo, la diversidad de los estudiantes, la amplitud de los contenidos a abordar, la complejidad de los problemas encontrados son tales que el recurso a referentes profesionales teóricos es indispensable para favorecer el aprendizaje de todos los estudiantes.

Cualificar de reflexiva una concepción de la docencia que favorece el rigor teórico y la pertinencia práctica de la acción docente, parece asociar la reflexión sólo a una concepción de la enseñanza y no a las demás. De hecho, es el acento puesto por el maestro en la reflexión y el ejercicio de capacidades de observación y de análisis (VER), de interpretación (JUZGAR) y de toma de decisiones (ACTUAR) lo que define esta concepción praxeológica. El concepto de maestro reflexivo reenvía a la imagen del practicante que ve su práctica como una acción reflexiva (DEVOLUCION CREATIVA),

productora de saberes a la vez útiles y conceptualmente fundamentados. En esto, se distingue del maestro técnico que aplica saberes producidos por la investigación. Por otra parte, otra concepción, aquella del maestro artesano que elabora las rutinas de su práctica para responder a las exigencias de la acción, sin buscar necesariamente sus bases conceptuales, contrasta igualmente con la concepción del maestro reflexivo.

El enfoque reflexivo reconoce la necesidad de estas habilidades técnicas y artesanales pero las sitúa en la perspectiva más amplia del desarrollo de las competencias profesionales necesarias para deliberar en y sobre su práctica y plantear juicios sobre situaciones imprevisibles. Podemos caracterizarlo así:

- Centrar el ejercicio profesional sobre el proceso enseñar-aprender, y no sobre el contenido a enseñar o sobre el desarrollo de los estudiantes o las transformaciones de la sociedad;
- Afirmar la existencia de saberes y de competencias propias en el grupo profesional de los maestros; sin negar el aporte de los saberes teóricos, se reconoce su insuficiencia y se subraya la necesidad de tomar en cuenta y de trabajar para formalizar los saberes elaborados por los prácticos en su contexto;
- Reconocer la actividad profesional del maestro como articulación de lógicas múltiples, teniendo en cuenta la complejidad de la situación donde ella se ejerce²⁰⁴; el maestro no puede, en consecuencia, ser definido como técnico, porque no puede pretender el control instrumental de su objeto;
- La ambición de articular práctica, saberes de experiencia y saberes sabios, racionalizando los saberes prácticos construidos en contexto y estableciendo relaciones entre investigadores y prácticos.

Tal como Doyle (1990), Lang (1996) señala la importancia del análisis reflexivo en la construcción de esa identidad profesional: *“La construcción de la profesionalidad debe a la vez tomar en cuenta esta especificidad de la formación práctica (...) y, además de los saberes disciplinares, didácticos y pedagógicos, abrirse a nuevos campos de conocimiento, desarrollar un hábito reflexivo, apoyándose sobre dispositivos de análisis de las prácticas, permitir el control de su implicación personal en una relación, tomar en cuenta la dimensión colectiva del ejercicio profesional, pero también dar lugar a una formación ética en la reflexión”* (pág. 24)

204. Doyle (1986) la describe mediante la multidimensionalidad, la inmediatez, la imprevisibilidad, la visibilidad y la historicidad.

6. Reflexionar colectivamente

La profesión docente es frecuentemente invitada a revisar sus prácticas para hacer frente a los cambios sociales, para tomar en cuenta la evolución de la investigación en pedagogía o para favorecer la inserción escolar y social del mayor número posible de jóvenes. Por eso es que la preocupación de contribuir al surgimiento de una cultura de desarrollo profesional dinámica y continua en el seno de la profesión docente se ha vuelto cada vez más importante para las instituciones de formación docente (Fullan, 1995). Los límites de los enfoques tradicionales de formación son visibles y otros modelos formativos son valorizados y ensayados; ellos tienen como característica común el aprendizaje colaborativo entre maestros (Stein y otros 1999), considerados como co-constructores (con otros prácticos e investigadores) de un saber-enseñar.

El concepto de *comunidad de práctica (CP)*²⁰⁵ es aquel sobre el cual se funda esta valorización de la colaboración. Wenger (2001) concibe el aprendizaje como un proceso de participación social: a partir de la preocupación antropológica por describir cómo un nuevo miembro de una comunidad humana se apropia la cultura tradicional del grupo, nace esta forma de aprendizaje, como enfoque identitario, que conduce al individuo de una participación periférica a una participación completa en el seno de una comunidad dada. Así se plantea la idea de que la experiencia de conocer no es menos única, menos creativa y menos extraordinaria por ser una experiencia de participación²⁰⁶. Los maestros en formación se insertan en una comunidad de práctica; la construcción de su identidad profesional de maestro es un objetivo que determina su proceso de aprendizaje.

Aplicado en el proceso de construcción de un saber-enseñar, el marco conceptual de la comunidad de práctica pone en evidencia las influencias comunitarias sufridas por el individuo que se convierte en maestro. Aprender a enseñar no es algo únicamente individual; implica constante interacción

205. La definición común para una CP es un grupo de participantes (comunidad) con una concordancia de intereses y prácticas (enfoque), que tienen en conjunto un desafío específico que tratar, y esperan fomentar unos y otros las metas y objetivos en un área de asunto específica (práctica compartida). La propia identidad del grupo se refuerza al reforzar el aprendizaje como un proceso de participación y liderazgo compartido. No es una comunidad científica, ya que su objetivo no es la ciencia y su planteamiento es la experiencia de la práctica. Los equipos de trabajo son la base para fundar una comunidad de práctica, que debe ser un grupo social especializado en determinada práctica y fuertemente participativo.

206. Las modernas teorías psico-pedagógicas del aprendizaje insisten en que todo aprendizaje es un hecho social. Aprendemos a través de las interacciones que establecemos con otras personas que también están aprendiendo. Se aprende construyendo estructuras cognitivas y estas se crean a partir de la interacción del aprendiz con su entorno, especialmente con su medio inmediato, y con los procesos de aprendizaje. Todos los procesos de aprendizaje se dan en un marco social. Aprendemos en el marco de un contexto social, donde influye la cultura y la interacción social, que nos facilitan la interiorización de lo aprendido.

con una cierta representación, social e históricamente situada, de lo que es un maestro. Por otra parte, este marco conceptual tiene como consecuencia la necesidad de relacionar estrechamente el aprendizaje de la docencia a la reflexión compartida sobre las situaciones reales de la práctica (Schön 1994). A partir de intenciones comunes enraizadas en las exigencias de su práctica, grupos de maestros pueden desarrollar mejor su experticia cuando las ocasiones de intercambio sobre las situaciones vividas son numerosas.

Los trabajos sobre las buenas escuelas y los buenos maestros (Dufour 2004) confirman que la colaboración es un ingrediente indispensable para el éxito de la intervención educativa. El problema es que las escuelas no se definen generalmente como comunidades de práctica y que los hábitos de colaboración no son frecuentes. ¿Cómo entonces no solo transformar las prácticas individuales sino también, y sobre todo, transformar la escuela en comunidad de práctica? Los maestros no enseñan jamás solos. Sus intervenciones están ligadas a equipos de ciclos o equipos de escuela, incluso de un sistema escolar. Esta profesión es para construir colectivamente. Hay necesidad de compartir los cuestionamientos y logros, de escuchar y apreciar lo que hacen los otros. Todos los maestros comparten incluso una intención general: aquella del desarrollo de individuos para el desarrollo de las colectividades. ¿Por qué no compartir la investigación sobre los mejores medios para realizarla?

EJERCICIO PRÁCTICO 12: la práctica reflexiva en el quehacer docente

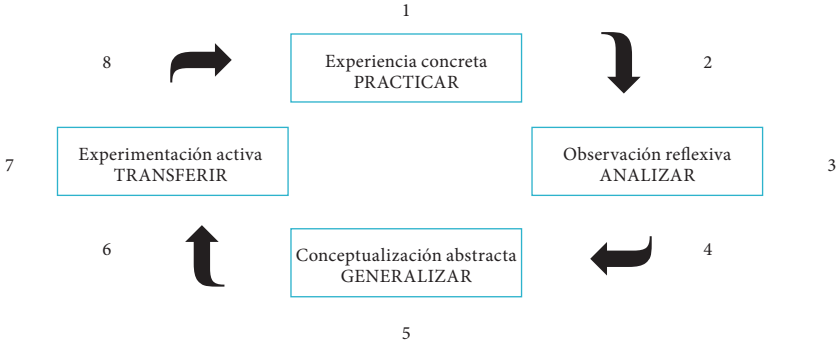
Para documentar la realización de tu práctica docente y analizarla, responde las preguntas que siguen. Las respuestas a estas preguntas servirán de base a una socialización/discusión posterior en equipos docentes.

Modelo de Kolb (1984)²⁰⁷

Este modelo tiene por objeto dar cuenta del proceso de cuestionamiento y reflexión de un maestro sobre su propia práctica docente. El interés de este modelo para un maestro, en la perspectiva de nuestro modelo praxeológico, es que le permite unir, por una parte, **práctica y teoría** y por otra parte, **reflexión y acción**. El ciclo parte de la experiencia concreta (1) a partir de la cual un maestro puede identificar una pregunta o una problemática que haya encontrado. Una reflexión sobre esta experiencia permite analizarla e identificar los elementos que plantean más particularmente la pregunta (3). De este análisis es posible hacer una generalización (5), o una teoría personal que

207. Kolb, D. A. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ): Prentice-Hall.

debería poder aplicarse a todas, o en todo caso a la mayoría de las situaciones similares. Esta generalización puede luego hacerse operativa y transferirse (7) en la práctica a fin de resolver las preguntas identificadas al comienzo.



Para responder las **8 preguntas** que siguen, piensa en una situación pedagógica vivida recientemente en tu quehacer como maestro. Puede ser una situación donde las cosas se desarrollaron como fueron previstas o bien, una situación donde surgieron problemas.

1. Experiencia concreta (VER): Describir (NARRAR) mi práctica, mi intervención. **Pregunta:** ¿Qué fue en concreto lo que hice en dicha situación pedagógica?

2. Transición entre la experiencia concreta y la observación reflexiva: describir el contexto (VER). **Pregunta:** ¿Cuál era el contexto de mi intervención (los estudiantes, el lugar, el curso, el programa, etc.)? Y ¿Cuál era el objetivo de esta intervención?

1. El contexto:

2. El objetivo:

3. Observación reflexiva (VER-JUZGAR): analizar lo que ocurrió durante mi intervención. **Preguntas:** ¿Qué ocurrió?, ¿Cómo reaccionaron los estudiantes?, ¿Cómo reaccioné yo? ¿Qué fue lo que funcionó bien? ¿Y qué no funcionó tan bien?

4. Transición entre la observación reflexiva y la conceptualización abstracta (JUZGAR): identificar una razón/hipótesis de lo ocurrido. **Pregunta:** ¿Por qué es que eso funcionó bien? ¿Y por qué lo otro funcionó menos?

5. Conceptualización abstracta (JUZGAR-ACTUAR-DEVOLUCION CREATIVA): generalizar relacionando con la teoría y buscando obtener un principio/una lección de la experiencia. **Preguntas:** ¿Cuáles elementos generales o teóricos me pueden permitir comprender la situación? ¿Cuáles principios/lecciones puedo desprender?

1. Elementos de comprensión:

2. Lecciones aprendidas:

6. Transición entre la conceptualización abstracta y la experimentación activa (ACTUAR): identificar una posible solución. **Pregunta:** ¿Qué podría yo hacer de otro modo o diferentemente? ¿Y qué podría yo rehacer de modo similar?

7. Experimentación activa (ACTUAR - DEVOLUCION CREATIVA): transferir el principio/lección a una nueva intervención. **Preguntas:** ¿Qué es lo que tengo la intención de hacer? ¿Cuáles enfoques/métodos son posibles? Trata de ser muy concreto y pensar en los diferentes parámetros que habrá que tener en cuenta.

1. Intenciones:

2. Posibilidades:

8. Transición entre la experimentación activa y la experiencia concreta (ACTUAR - DEVOLUCION CREATIVA): planificar la nueva intervención. **Preguntas:** ¿Cómo se va a desarrollar mi próxima intervención? ¿Cómo voy a actuar y a considerarme? Trata de ser lo más concreto posible.

Capítulo 13

La pedagogía praxeológica y la gestión del aprendizaje.

“Nuestro defecto es aprender más por la escuela que por la vida”
(Séneca)

*“El aprendizaje no sólo exige escuchar y poner en práctica,
sino también olvidar y después volver a recordar”*
(John Gray).

En un clásico artículo publicado en 1968, Benjamín Bloom popularizó la llamada pedagogía del control de aprendizajes, una estrategia educativa según la cual los aprendices avanzan hacia un nuevo aprendizaje tras haber dominado sus aprendizajes previos. Aunque los maestros aceptan los principios del enfoque, se le reprochan sus orígenes conductistas y el estar frecuentemente asociado a una pedagogía por objetivos. En este capítulo pretendemos mostrar que ciertos elementos de este enfoque pueden adquirir una nueva pertinencia, incluso un papel importante en el contexto de la pedagogía praxeológica.

1. Introducción

La pedagogía praxeológica tiene por objeto, entre otros, favorecer la actualización del potencial humano de cada aprendiz, su virtualidad o educabilidad (Juliao 2011); para ello se requieren condiciones y ambientes de aprendizaje susceptibles de promover dicha actualización, así como creencias positivas sobre las capacidades y posibilidades de los aprendices.

La investigación de Bloom (1977) que aquí interpretamos como un enfoque que nos señala que el factor más determinante de los aprendizajes futuros no es ni la inteligencia ni la motivación, sino el grado de dominio y control que tengamos de las experiencias y aprendizajes previos, nos permitirá conceptualizar este planteamiento. Su punto de partida es muy sencillo y plenamente compartido por pedagogos anteriores y posteriores a Bloom:

(...) la idea de que la mayoría de los alumnos están en capacidad de alcanzar un alto grado de dominio de las materias que se les enseñen, siempre y cuando la enseñanza sea impartida de manera sensata y sistemática, que el alumno reciba ayuda oportuna y adecuada cuando tenga dificultades, que se le dé todo el tiempo que necesite para adquirir dominio de la materia y que se establezca una norma claramente definida de lo que constituye la maestría (1977 pág. 18).

Y luego concreta: *“la clave del éxito en la aplicación de las estrategias de “maestría del aprendizaje” radica en gran parte en la ayuda y el estímulo que oportunamente se le puedan dar al estudiante para que supere sus dificultades”* (pág. 19). Queremos destacar lo que implícitamente está planteándose: lo importante no es el cumplimiento de un programa establecido en los tiempos y momentos supuestamente requeridos, sino el rol central del aprendiz en el proceso de enseñanza y aprendizaje, y la necesidad de no escatimar esfuerzos para su desarrollo, en lo que podríamos llamar un enfoque pedagógico personalizado y centrado en la experiencia y la práctica.

Tradicionalmente, este enfoque ha estado asociado al aprendizaje de las materias escolares abordadas en un currículo concebido para enseñanza grupal, en tiempos y espacios predeterminados. Aquí queremos mostrar la pertinencia y la importancia de sus principios mucho más si su aplicación se hace, en el marco de una pedagogía praxeológica, en contextos que ponen al individuo en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. La pedagogía praxeológica, más diferenciada e individualizada, procede primero a un análisis consciente (podríamos llamarlo planeación, y corresponde a las etapas de la observación y la interpretación) para discernir los aprendizajes más pertinentes en la óptica del desarrollo del potencial humano de cada uno de los aprendices. En otras palabras, ella debe, para cada persona, elegir bien los objetivos del currículo para los cuales es importante esperar un grado alto de aprendizaje; igualmente debe valorar una multitud de enfoques de aprendizaje y juzgar su congruencia respecto a los objetivos previstos.

Este enfoque pedagógico está, pues, centrado sobre el aprendiz. La persona aprendiz es percibida como el centro de un proceso de enseñanza-aprendizaje cuya finalidad es la actualización de su potencial humano (su

educabilidad). El aprendizaje se define como todo cambio²⁰⁸, en el ambiente o en la persona, que contribuye a generar nuevos potenciales humanos. Se trata de un proceso fenomenológico, individual e idiosincrático²⁰⁹, por lo tanto único para cada persona (Landry y Robichaud 1985). Los individuos pueden aprender solos, en pareja, en grupo y mediante una gran variedad de interacciones con las personas y el ambiente, pero en todas ellas un hecho permanece: el aprendizaje es vivido e integrado de modo único por cada aprendiz. Por más que la calidad de la relación educativa sea, evidentemente, primordial en la creación de las condiciones óptimas de aprendizaje, sobre todo en el marco de una pedagogía praxeológica, esta relación es intermediaria o mediadora (Feurstein 1979) y no un fin en sí misma. Si aceptamos la idea de que la educación es teleológica (centrada sobre una finalidad o sobre objetivos) y que esta finalidad es la actualización del potencial humano de las personas que viven la relación educativa, el aprendizaje, como principal proceso de cambio en el potencial humano, se convierte en el punto central de la relación educativa. Uno no puede centrarse sobre el aprendizaje en el vacío o en abstracto, porque el aprendizaje se encarna en el marco fenomenológico e idiosincrático de una persona. Es en este sentido que afirmamos que el aprendiz es el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Así, este enfoque pedagógico supone una relación educativa de calidad y la apropiación del proceso mismo del aprendizaje realizada por cada aprendiz. Pero no podría reunir todas las condiciones que contribuyen a la actualización del potencial humano de las personas por sí solo. Es un enfoque, a la vez, complementario y tributario de muchas otras características de la pedagogía praxeológica. En otras palabras, las otras siete características de la pedagogía praxeológica (Ver capítulo 3) concretizan, e incluso justifican, su sensata aplicación.

Así, por ejemplo, se verá favorecido por la característica de la unicidad que impulsa al aprendiz a reconocer sus propias particularidades y a responsabilizarse de su potencial de aprendizaje. El dominio del aprendizaje será igualmente facilitado por la de la alteridad, la acogida y la pertenencia, que genera alegría de aprender y favorece un sentimiento de bienestar y de pertenencia a un grupo-clase creando una verdadera comunidad de aprendizaje. También es tributario de la participación y de la autonomía que invita a los aprendices a hacer suyos los objetivos de aprendizaje participando en la elección de los medios necesarios para lograrlos. Ella

208. Al hablar de cualquier cambio nos referimos a un proceso de crecimiento que es muchas cosas a la vez: evolucionar, desarrollarse, adaptarse, asimilar, recibir, socializarse, integrarse, apropiarse, insertarse, crear, imaginar, construir.

209. La idiosincrasia proviene del griego *ἰδιοσυγκρασία*: “temperamento particular”. Palabra que denota los rasgos, temperamento, carácter, pensamiento, entre otros. Pueden ser distintivos y propios de un individuo o de una colectividad nacional, regional o étnica.

desarrolla las capacidades de autoevaluación y favorece la apropiación del proceso de aprendizaje por la persona. La característica de la cooperación y la democracia puede igualmente favorecer el dominio del aprendizaje combinando el esfuerzo colectivo y la responsabilidad individual, y suscitando el espíritu de colaboración que invita a cada aprendiz a salir de sí. Y en cuanto a la pedagogía integral y reflexiva, que acentúa los lazos entre los saberes disciplinarios, es claro que favorece el aprendizaje experiencial, e impulsa al aprendiz a hacer uso de su sentido crítico, creando así condiciones favorables a un alto nivel de dominio de los aprendizajes. Por su parte, el factor de la concientización y de compromiso con el desarrollo es una característica de la pedagogía praxeológica que, en principio, pareciera no tener relación con el control del aprendizaje, pero puede jugar un rol importante impulsando al aprendiz a reconocer la razón de ser y la pertinencia de sus aprendizajes: contribuye a dar una base emocional y afectiva al aprendizaje y desarrolla la consciencia crítica y el sentido del compromiso. Igualmente sensibiliza al aprendiz sobre el hecho de que es moldeado por su cultura y por sus interacciones con los otros; y lo invita a participar de un proyecto de sociedad y a la construcción de un mundo mejor, al tiempo que cultiva su identidad personal y su orgullo cultural; en pocas palabras, ella desarrolla en la persona una consciencia crítica (Freire 1970). Esas son condiciones que permiten la emergencia del sentido de compromiso y el deseo de realizar plenamente su potencial humano. Finalmente, la característica de la inclusión contribuye al reconocer el derecho fundamental del aprendiz a la educación en un medio que los acoge a todos y favoreciendo el acceso a los recursos y ambientes de aprendizaje más favorables para su desarrollo integral como personas.

Ahora bien, a pesar de todas estas sinergias y relaciones, hay que reconocer que el enfoque del dominio y control del aprendizaje tiene sus propias características y se fundamenta sobre algunas premisas y creencias; requiere, para desarrollarse, ciertas condiciones pedagógicas.

Este capítulo pretende responder a ello y comprende tres partes. La primera pone en evidencia algunas incoherencias del sistema escolar vigente, mostrando incluso una cierta “hipocresía sistémica” que impide que aparezca una visión educativa coherente y compatible con un enfoque praxeológico que permita el dominio del aprendizaje. Para ilustrar esta incoherencia entre el discurso y la práctica, usaremos ciertos ejemplos referidos a la evaluación de los aprendizajes en los medios escolares, por parecernos que es ahí donde existen las mayores incoherencias. De hecho, como lo veremos, la evaluación es central en la pedagogía praxeológica. En la segunda parte, exploraremos algunos mitos sobre el aprendizaje que hay que cuestionar para favorecer la implementación de acciones educativas que favorezcan el control y dominio del aprendizaje; para ello, propondremos algunas creencias que los educadores

deben hacer suyas si quieren aplicar exitosamente la pedagogía praxeológica. La tercera parte presenta los principales elementos pedagógicos que podrían conducir a una verdadera maestría y gestión del aprendizaje, acentuando sus implicaciones en un sistema escolarizado.

Todo esto, como lo dice Bloom, nos presenta “*un panorama optimista de lo que la educación puede hacer por los seres humanos. Nos señala la posibilidad de que se desarrollen condiciones favorables de aprendizaje escolar que logren que casi todos los seres humanos alcancen lo mejor que haya logrado cualquier ser humano. Por supuesto que lo que queremos decir con “lo mejor” varía según la época, el país, la cultura y aún los mismos individuos. Sin embargo, esta teoría sostiene que en todo tiempo y lugar, si las escuelas se lo proponen, pueden lograr óptimos resultados educativos de prácticamente todos sus alumnos*” (1977 pág. 20).

1. Algunas incoherencias del sistema escolar vigente.

La mayoría de las políticas y programas de los Ministerios de Educación afirman que la misión de las instituciones escolares es favorecer el desarrollo integral de cada persona. Por eso, pocos responsables de la educación, sobre todo pública, están en desacuerdo con Albert Jacquard cuando afirma: “*Si el mayor problema de cada persona es lograr ser autónomo, el de una sociedad humana es implementar una organización que permita a cada uno los medios necesarios para llegar a ser lo que eligió ser*” (Jacquard 1984 págs. 168-169).

Pero, ¿la realidad educativa de nuestros sistemas escolares está a la altura del ideal buscado y expresado en dichas políticas y programas? Hay que admitir, a priori, que todo sistema organizacional humano es susceptible de no ser plenamente coherente y eficaz. ¿Será que nuestras prácticas educativas, incluso las más extendidas, están en desacuerdo con los enunciados de los programas y la ideología educativa pregonada? En otras palabras, ¿hay contradicción entre el discurso y la práctica, sobre todo entre nosotros que declaramos una pedagogía praxeológica? Como lo veremos en la siguiente sección, el concepto de “curva normal”²¹⁰ todavía

210. En estadística y probabilidad se llama curva o distribución normal (distribución de Gauss), a una de las escalas de probabilidad de variable continua que con más frecuencia aparece en los fenómenos reales. La gráfica tiene una forma acampanada y es simétrica respecto de un determinado parámetro. Esta curva se conoce como campana de Gauss. La importancia de esta distribución está en que nos permite modelar muchos fenómenos naturales, sociales y psicológicos. Mientras que los mecanismos que subyacen a este tipo de fenómenos son desconocidos, por la enorme cantidad de variables incontrolables que en ellos intervienen, el uso del modelo normal se justifica asumiendo que cada observación se obtiene como la suma de unas pocas causas independientes. De hecho, la estadística como modelo matemático sólo permite describir un fenómeno, sin explicación alguna. Para la explicación causal se requiere del diseño experimental u otro tipo de diseño; pero siempre tendrá que ser un método que permita correlacionar factores.

guía muchas de nuestras creencias y prácticas pedagógicas. En el sistema escolar actual (un tiempo y espacio de aprendizaje relativamente constante para todos los aprendices), se considera que las aptitudes (competencias) adquiridas e innatas de los aprendices son las que determinan el grado de aprendizaje (Bloom 1977). Es natural pensar, entonces, que la distribución “normal” de las aptitudes humanas y el aprendizaje mantienen una relación. Lo que es menos aceptable, según el enfoque praxeológico, es que las condiciones escolares de aprendizaje deban ser las mismas para todos los aprendices dado que la distribución de las habilidades y ambientes sociales y familiares que favorecen el aprendizaje es bastante desigual. Nuestros sistemas escolares parecen presumir que condiciones escolares iguales en un contexto de desigualdad de oportunidades van a producir resultados equitativos.

Ahora bien, las prácticas evaluativas comunes en los sistemas escolares ilustran bastante bien esta incoherencia entre el quehacer educativo y la filosofía educativa preconizada en los programas escolares (aquella por ejemplo, del desarrollo integral de los aprendices). En efecto, las prácticas de evaluación van en contravía a la emergencia y apropiación del aprendizaje. Como lo constatan Zessoules y Gardner (1991), todavía existe una gran incongruencia entre los objetivos de aprendizaje buscados en el aula de clase y las estrategias elegidas por los maestros para evaluar su apropiación. DeKetele resume bien esta situación: *“Dime cómo evalúas y yo te diré lo que tus estudiantes aprenden realmente (...) y yo te diré tu real concepción del aprendizaje”* (1993 pág. 15). En síntesis, el sistema escolar vigente, presenta estas características:

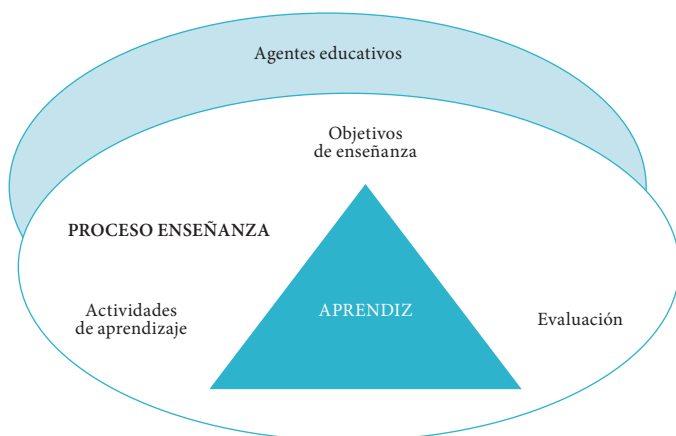
- a. Los maestros, en general, viven más presionados por cumplir con sus programas en los tiempos prefijados, que por descubrir y corregir las dificultades de aprendizaje.
- b. El contenido programático de los cursos está, usualmente, incluido en libros de texto que constituyen el material básico (y muchas veces único) de aprendizaje.
- c. La enseñanza se planifica y se dirige a los aprendices de aptitud media, recibiendo muy poca o ninguna atención los “lentos” o “demasiado rápidos”.
- d. Las calificaciones escolares, más que el aprendizaje mismo, constituyen la meta más importante de los estudiantes.

Wolf, LeMahieu y Eresh (1992), como lo dice Burke (1994), añaden que el sistema escolar ha evolucionado muy poco en lo que se refiere a las prácticas evaluativas, a pesar del hecho de que los estudiantes son las personas más evaluadas del mundo. Estas prácticas pueden centrarse sobre diferentes facetas del aprendizaje (por ejemplo, los contenidos, las actividades, los núcleos conceptuales, los objetivos específicos, las habilidades para aplicar el conocimiento) y pueden tener efectos diferentes sobre la retención, la integración y la transferencia de los aprendizajes (DeKetele 1993). Al respecto, Tardif sostiene que, en el paradigma constructivista del aprendizaje, *“solamente las tareas completas, complejas y significativas para el aprendiz pueden constituir una situación válida de evaluación en el plano cognitivo”* (1993 pág. 28). Sin embargo, no queremos detenernos en el objeto de la evaluación o en su autenticidad, sino en su razón de ser o sobre los objetivos que pretende: el rol catalizador y esencial que juega la evaluación en la pedagogía praxeológica que pretende mejorar la gestión de los aprendizajes por parte del aprendiz.

En un sistema educativo centrado sobre el aprendiz y su aprendizaje significativo y pertinente, la evaluación sólo puede tener un único objetivo: suscitar y fortalecer el aprendizaje (Landry y Robichaud 1985). Incluso si algunos autores han sugerido diferentes objetivos para la evaluación (ver Tardif 1993), facilitar el aprendizaje es un objeto englobante presente en todos los otros, por ejemplo, aquel de proporcionar datos útiles a la comunidad. Y es el único objetivo que es completamente coherente con una filosofía educativa que diga que el aprendizaje y la actualización del potencial humano es la finalidad del sistema educativo. En esta perspectiva, la evaluación formativa, como medio esencial para promover los aprendizajes, se ha convertido en un tema importante, tanto en la investigación educativa como en los procesos de formación inicial y permanente de maestros.

Para captar mejor la razón de ser de la evaluación de los aprendizajes, debemos situarla al interior de un modelo que recoja los componentes esenciales del sistema educativo (Figura 1) y describa, de modo simple, los elementos del sistema educativo mostrando que el aprendiz y el proceso de aprendizaje están en el centro del sistema. Reduciendo al mínimo estos elementos, decimos que el sistema educativo comprende tres componentes esenciales (ninguno de ellos puede ser eliminado sin que se comprometa seriamente el proceso y el resultado) y universales (comunes a todo sistema de enseñanza). Ellos son: a) el aprendiz, b) el proceso de enseñanza y c) los agentes educativos.

Figura 1 - Componentes esenciales del sistema educativo, tomada de Robichaud y Landry (1978)



El modelo muestra al **aprendiz** en el centro resaltando el carácter único de cada aprendiz y la necesidad de personalizar el proceso de aprendizaje y enseñanza: cada individuo, como aprendiz, es el núcleo de su proceso de aprendizaje. Además, si aceptamos que el aprendizaje es el proceso sobre el cual se fundamenta la actualización del potencial humano, es decir, la finalidad del sistema educativo, nos vemos obligados a reconocer que sólo el individuo puede hacer suya la experiencia educativa y sólo él puede aprender, incluso si este aprendizaje es vivido en el marco interactivo de una relación educativa que lo facilita (Landry 1993). El segundo componente esencial y universal del sistema educativo es el **proceso de enseñanza** que engloba el conjunto de acciones educativas ejecutadas para suscitar y potenciar el aprendizaje. Llamamos **agentes educativos** al tercer componente representando el conjunto de los recursos (humanos, materiales, administrativos y físicos) requeridos para planear, ejecutar y revisar continuamente un proceso de enseñanza centrado sobre el aprendiz. Invitando al aprendiz a participar activamente del proceso de enseñanza, la pedagogía praxeológica hace de ellos también agentes educativos. Por eso, en esta situación, es apropiado hablar de un proceso de aprendizaje y enseñanza.

Dado que el modelo es de naturaleza macroscópica y sistémica, cada componente puede descomponerse en sus sub-elementos, mostrando así la complejidad global del sistema (a pesar de su aparente simplicidad), pues, si en teoría, los elementos del sistema son universales y comunes a todos los sistemas educativos, en la práctica, aparecen un número infinito de relaciones educativas. Así, el proceso educativo comprende tres sub-componentes esenciales:

- a. Los objetivos de aprendizaje (o la finalidad del proceso),
- b. Las actividades de aprendizaje
- c. La evaluación.

El primer sub-componente (**objetivos de aprendizaje**) busca definir los aprendizajes deseados, en tanto idealmente adaptados a las necesidades y a las particularidades del aprendiz. Para nosotros “objetivo” no tiene el sentido que le dan los behavioristas, para quienes todos los aprendizajes se traducen en términos de comportamientos (objetivos comportamentales; ver Mager 1971). Los objetivos de aprendizaje señalan más bien la finalidad o el objeto de la actividad de aprendizaje, y ya que el aprendizaje lo hemos definido como un cambio en el potencial humano gracias a la experiencia, es decir por una interacción con el ambiente (Mikulas 1974), es importante que los aprendizajes buscados sean expresados en términos de potencial de comportamientos deseados (y no necesariamente en términos de comportamientos observables y medibles). Por otra parte, definir los aprendizajes deseados implica un análisis complejo cuyo punto de partida es la teoría pedagógica que subyace al sistema educativo (Landry 1993). Si bien esto puede comprender también el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas para la adquisición de conocimientos o competencias, es necesario que el maestro pueda definir claramente el aprendizaje deseado, lo que nos lleva a decir que la acción educativa (la enseñanza) sólo tiene sentido si es teleológica (Landry 1993).

El segundo sub-componente del proceso de enseñanza son las **actividades de aprendizaje** que representan todo dispositivo (medio, ambiente o método) usado para facilitar el proceso de aprendizaje. Señalamos que ellas no tienen ningún sentido en sí mismas y no son pertinentes sino cuando se adaptan al aprendiz y corresponden al objetivo de aprendizaje buscado. Además, ellas no necesariamente se emprenden desde el exterior (por ejemplo, por un maestro); pueden ser preparadas por el mismo aprendiz. Lo que cuenta, es su pertinencia frente al aprendizaje buscado, el grado de compromiso que suscitan en el aprendiz y las condiciones facilitadoras de aprendizaje que implementan.

La **evaluación** es el tercer sub-componente del proceso de enseñanza. Como los otros dos, es esencial para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Es el componente que asegura que la acción educativa converge hacia el objeto de aprendizaje buscado y que permite la regulación (el ajuste) del proceso educativo. El primer componente es la elección del objeto de aprendizaje, el segundo es la acción hacia el logro del objeto, y la evaluación es la constatación del logro del mismo o del progreso hacia ello. La evaluación se convierte en una retroalimentación que permite ajustar la acción hacia el objeto o,

a veces incluso, modificar el objeto. Como lo plantea el principio de la sinergia (Landry 1993), todos los componentes convergen hacia el objeto del sistema y están llamados a colaborar en la estimulación y afianzamiento del aprendizaje. Como ocurre con los otros componentes, la razón de ser y el objeto primero de la evaluación es favorecer el aprendizaje.

Según los principios de la pedagogía praxeológica, los objetivos de aprendizaje no pueden ser impuestos arbitrariamente al aprendiz: en tanto ser activo y responsable, él participa en la elección de los objetivos y los hace suyos para luego, de modo autónomo, contribuir en la elección de las actividades de aprendizaje. Lo mismo vale para la evaluación. El aprendiz hace parte de la evaluación de su propio aprendizaje y busca auto-regularse, es decir, responsabilizarse de las acciones requeridas para perfeccionar su aprendizaje. En pedagogía praxeológica, el aprendiz es, a la vez, el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, un agente educativo y el primer responsable de su propio aprendizaje. Entonces, el rol de la evaluación es favorecer “*una autorregulación generadora de aprendizaje en cada aprendiz*” (Allal 1993 pág.65).

A nivel del discurso, pocos educadores se opondrían a esta función de la evaluación. Como lo dice Dassa (1993), cuando la preocupación de los educadores se “*centra sobre el recorrido personal, ella conduce a formas de evaluación formativa centrada sobre la identificación de las dificultades individuales y su mejora (...) y los sistemas educativos que abogan por la igualdad de oportunidades de acceso pretenden, hoy, optimizar las oportunidades de éxito*” (pág. 76). En los hechos, sin embargo, las prácticas evaluativas de los maestros están lejos de una pedagogía diferenciada, y la naturaleza formativa de las evaluaciones disminuye progresivamente de la básica primaria a la secundaria, y de ésta a la educación superior.

El centro de la evaluación formativa es el concepto de regulación, es decir, la idea de “*corregir una acción mientras se está desarrollando*” (Scallon 2000 pág. 22); permite regular el proceso de aprendizaje en tanto que éste se va realizando. Bloom, Hastings y Madaus (1973), en su clásica obra *Manual de evaluación formativa y acumulativa del aprendizaje del alumno*, plantean que la evaluación tiene tres funciones esenciales:

1. La prevención de las dificultades de aprendizaje (la evaluación diagnóstica),
2. La regulación de los aprendizajes (la evaluación formativa),
3. La certificación o el reconocimiento social de los logros (la evaluación sumativa).

Se puede también distinguir entre la evaluación referida a criterios y la evaluación normativa. La primera permite juzgar el aprendizaje a partir de ciertos criterios que lo definen mientras que la segunda reenvía a una norma que no necesariamente tiene por objetivo describir el aprendizaje. Por ejemplo, la norma puede ser un porcentaje, un rango o una posición sobre la curva normal. Según Popham (1980), la evaluación criterial pretende describir el aprendizaje realizado y dar un juicio en cuanto al logro de los objetivos de aprendizaje. Cuando ésta va unida a la evaluación formativa, los resultados del aprendizaje son usados para ajustar la acción educativa o el comportamiento del aprendiz para favorecer un mejor aprendizaje. La evaluación normativa es menos descriptiva que la criterial y ejerce normalmente una función selectiva cuyo objeto es identificar los aprendices que han logrado cierta norma de éxito (por ejemplo, un porcentaje), clasificarlos en rangos (1°, 2°, etc.) e incluso seleccionar los fuertes o los débiles, sin que haya que tener idea de los aprendizajes medidos o logrados por el aprendiz.

Ahora bien, la incoherencia aparece cuando vemos maestros desarrollando ambientes de aprendizaje bastante elaborados para lograr procesos cognitivos (como una enseñanza constructivista para el desarrollo de estrategias cognitivas o de pensamiento crítico, etc.) que luego evalúan a sus aprendices, al terminar el proceso, mediante tests de elección múltiple que no tienen nada que ver con dicho proceso (Burke 1994). Además, es aún poco frecuente que los aprendices tengan acceso a retroalimentaciones inmediatas que los lleven a retomar sus aprendizajes. La práctica evaluativa maneja este mensaje implícito: “hay un programa para enseñar y cumplir, la vida escolar continua; trata de hacerlo mejor la próxima vez”.

Entonces, por lo general el aprendiz no recibe retroalimentación que le permita diagnosticar sus fortalezas y debilidades y, sobre todo, casi no tiene oportunidad de retomar tareas que le aseguren una base más sólida y, por tanto, el control de los aprendizajes subsecuentes. Y este es un gran error pedagógico. Al favorecer lo normativo y sumativo de la evaluación (normalmente en función de la eficacia del sistema) no solamente se contradice el discurso integral de los programas, sino que se deja de lado una de las más importantes condiciones de todo aprendizaje.

Esta condición ya demostrada por Bloom, si bien aún poco comprendida, es la del valor de los aprendizajes previos: el factor más determinante del aprendizaje futuro del aprendiz no es su aptitud intelectual o su motivación, sino sus aprendizajes anteriores. Condición que nos dice que el maestro tiene, ante todo, un rol de formador y no tanto de “seleccionador” (Jacquard 1984); solo asumiéndolo se puede eliminar la hipocresía sistémica que

constituye esa falta de coherencia entre el discurso pedagógico y las prácticas educativas concretas.

2. La curva normal: ¿una barrera a la gestión del aprendizaje?

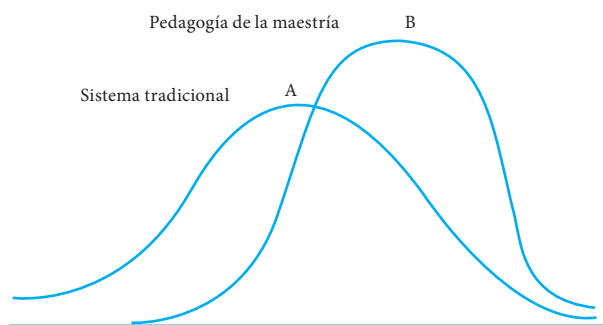
Si hay una realidad de la condición humana que se ha convertido en un mito educativo, es aquella de la distribución del rendimiento escolar según la curva normal. Durante el siglo XX, muchas investigaciones en psicología educativa impregnaron, en el imaginario de los maestros, este concepto de curva normal según la cual aproximadamente el 68% de la población se sitúa entre -1 y $+1$ de desviación estándar de la media. En uno de los extremos de esta curva, encontramos una minoría del 16% de personas “dotadas” y, en el otro extremo, una minoría, igualmente del 16%, de personas “deficientes”. Lamentablemente, esta pseudo-simetría de las capacidades y del ingenio humano es la fuente de muchas prácticas educativas que impiden reconocer la unicidad de todo ser humano.

Los programas escolares se han concebido para los aprendices “medianos” (y mayoritarios según la curva normal) y, desde ahí, se han generado estrategias educativas (enseñanza correctiva, actividades de refuerzo) para responder a las necesidades de los aprendices situados en las extremidades de la curva. Pero el verdadero problema tiene que ver con las creencias sobre las capacidades de aprendizaje que han impregnado las prácticas educativas: el mito de la curva normal ha tenido como efecto la creencia de que sólo una pequeña parte de la población estudiantil puede dominar los aprendizajes prescritos en el programa. Incluso se ha llegado a creer que la enseñanza es buena y equitativa si el rendimiento escolar refleja fielmente la curva normal. En otras palabras, la enseñanza tradicional reposa sobre una práctica docente uniforme para todos los aprendices (en cuanto a duración y calidad), y el rendimiento esperado es aquel de la curva normal (Block, Efthim & Burns 1989).

Ahora bien, una pedagogía praxeológica que impulsa la gestión del aprendizaje por parte de cada aprendiz, al contrario, se fundamenta sobre la diferenciación en función de la aptitud, y las expectativas son aquellas de un rendimiento escolar que reflejaría una curva disimétrica negativa (Figura 2). Dicho de otro modo, y siguiendo a Bloom (1977), la curva normal, referida al rendimiento escolar, se da solo en dos condiciones: cuando la enseñanza es de igual duración y uniforme para todos los aprendices, y cuando no ha habido ningún aprendizaje previo sobre el tema. En esas dos condiciones, la aptitud pasa a ser el principal determinante del aprendizaje y, en consecuencia, el rendimiento reflejará la distribución normal de las

aptitudes. En la pedagogía de la gestión del aprendizaje, a causa de la variación del tiempo de aprendizaje según las necesidades, una más fuerte proporción de aprendices puede llegar a niveles de rendimiento altos. En definitiva, la pedagogía de la gestión del aprendizaje asume la premisa planteada por Carroll (1963): el grado de aprendizaje es función del tiempo dedicado en relación al tiempo requerido. Según el modelo de Carroll, la aptitud intelectual no es tanto el reflejo de la capacidad para aprender cuanto un factor unido al tiempo requerido para aprender.

Figura 2 - Distribución del rendimiento escolar según una curva normal (A) y según una curva disimétrica negativa (B)



En resumen, en lugar de enseñar de modo uniforme a todos los aprendices y de constatar el rendimiento mediante una evaluación normativa y sumativa, la pedagogía de la gestión del aprendizaje busca diversificar el tiempo y las estrategias de aprendizaje con el objeto de favorecer un alto nivel de logro para cada uno de los aprendices. La evaluación de los aprendizajes pasa a ser criterial y formativa, permitiendo describir mejor los aspectos del aprendizaje que han sido dominados y aquellos que aún no lo han sido (evaluación criterial); la información así obtenida es reinvertida para regular el aprendizaje futuro (dimensión formativa de la evaluación). En la aplicación de este enfoque, es fundamental que el aprendiz sea agente activo del diagnóstico de su aprendizaje (mediante la práctica de la auto-evaluación) y que se comprometa con las estrategias y el tiempo suplementario requerido para profundizar su aprendizaje. Asociada a un enfoque pedagógico de la participación y de la autonomía, la pedagogía de la gestión del aprendizaje es una inversión en el desarrollo de la autonomía personal de cada aprendiz.

Presumimos que la pedagogía de la gestión del aprendizaje combinada con las otras dimensiones de la pedagogía praxeológica (particularmente la cooperación, la participación y la autonomía) podría contribuir a incrementar el rendimiento escolar de los aprendices siempre y cuando se

asuman ciertas creencias pedagógicas que están en su base. La primera es que una proporción importante de aprendices es capaz de dominar los aprendizajes buscados. Después de un análisis sobre los efectos del enfoque de la gestión del aprendizaje, Block (1989) concluye que es realista pensar que la implantación del mismo podría llevar cerca del 75% de los aprendices a un nivel de rendimiento similar a aquel que logra el 25% de aquellos cuyo rendimiento es superior en una enseñanza tradicional. La segunda creencia es que los aprendices quieren aprender. Y que en condiciones que favorezcan sentimientos de habilidad, de autonomía y de pertenencia, ellos se motivarán por aprender. Finalmente, los maestros deben estar convencidos de que los aprendices son capaces de responsabilizarse gradualmente y de asumir su propio proceso de aprendizaje.

3. Principales elementos de una pedagogía praxeológica que permita la gestión y el dominio del aprendizaje

Muchos autores han descrito esta pedagogía de la maestría (control, dominio) o de la gestión del aprendizaje²¹¹. Sin embargo, no todos dan la misma importancia a sus diversos elementos. No pretendemos presentar aquí una descripción exhaustiva de los mismos; nos limitamos a los que consideramos esenciales: cinco elementos pedagógicos que deben estar presentes en su adecuada implementación.

3.1. Definición del aprendizaje buscado

Es imposible implantar prácticas educativas conformes al enfoque de gestión del aprendizaje sin tener una idea clara de los aprendizajes que pretenden dichas prácticas. Podemos definir el aprendizaje como un proceso de cambio relativamente permanente en el comportamiento de una persona generado por la experiencia (Feldman 2005). En primer lugar, aprendizaje supone un cambio conductual²¹² o un cambio en la capacidad conductual. En segundo lugar, dicho cambio debe ser perdurable en el tiempo. En tercer lugar, el aprendizaje ocurre a través de la práctica o de otras formas de experiencia (por ejemplo, observando a otras personas).

Ahora bien, el mundo de la educación ha conocido varias formas de concebir el aprendizaje deseado: objetivos de comportamiento; objetivos

211. Por ejemplo Anderson (1994), Bégin (1978), Block (1974), Block y Anderson (1975), Block y Burns (1976), Block et al (1989), Bloom (1968), Guskey (2001), Guskey y Gates (1986), Huberman (1988), Kulik, Kulik y Bangert-Drowns (1990), Landry (1985), Ryan y Schmidt (1979), Torshen (1977).

212. Usamos el concepto conducta en su sentido más amplio posible; por eso, al referir el aprendizaje como proceso de cambio conductual, asumimos el hecho de que implica adquisición y modificación de conocimientos, estrategias, habilidades, competencias, creencias y actitudes.

de aprendizaje; taxonomías cognitivas, afectivas y psicomotrices; tablas de especificaciones; análisis jerárquicos; resultados de aprendizaje (*learning outcomes*); logros y/o competencias, etc. Los modos de concebir el aprendizaje pueden variar según que la perspectiva de análisis sea behaviorista, cognitiva, constructivista, praxeológica o humanista (Boulet 1999). Basta ver los programas oficiales para descubrir una variedad de concepciones del aprendizaje.

Y en las instituciones educativas se encuentra no solamente una diversidad de formas de concebir el aprendizaje, sino también, en ocasiones, una ineptitud para concebir el aprendizaje. Encontramos todavía maestros que no distinguen entre el aprendizaje buscado y la actividad de aprendizaje a realizar. Así, es fácil seguir un manual de clase que prescribe actividades. Una vez terminadas las actividades, se tiene el sentimiento del deber cumplido y puede ser, la falsa impresión de que los objetivos de aprendizaje han sido logrados. Si nos fijamos en el modelo sobre los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje antes descrito (Figura 1), es claro que definir el aprendizaje buscado es describir los objetivos del proceso de enseñanza. Y si esos objetivos pueden tomar formas diversas, siempre están sin embargo relacionados con ciertas limitaciones y realidades de orden psicológico o pedagógico que hay que considerar.

Primero, hay que reconocer que el aprendizaje no es directamente observable. El predominio, durante cierto tiempo, del paradigma behaviorista en educación llevó a una generación de educadores a definir el aprendizaje como un dato observable y medible. Los behavioristas consideraban inútil intentar comprender el aprendizaje como proceso interno y ponían el acento sobre el producto observable del aprendizaje. Esta era, según este enfoque, la única forma de considerar el aprendizaje de modo empírico y científico. Pero el aprendizaje es y será siempre un proceso individual, personal, idiosincrático y complejo, que ocurre en el interior del aprendiz, aunque supone también una interacción con el medio y con otras personas. Incluso si es vivido a nivel del cerebro de un individuo, el aprendizaje es esencialmente social. Ningún ser humano, por extraordinarias que sean sus capacidades innatas, puede actualizar todo su potencial de aprendizaje sin mediación social, es decir, sin interacción con otras personas y sin posibilidad de beneficiarse de la herencia cultural de la humanidad.

Segundo, el hecho de que el educador reconozca el carácter complejo y no observable del aprendizaje no suprime la utilidad de indicadores que permitan inferir si hubo o no aprendizaje. En otras palabras, es posible concebir el aprendizaje como un proceso conducente a un nuevo “potencial

de comportamiento” (Mikulas 1974). Las diferentes concepciones del aprendizaje escolar que encontramos en los currículos son esencialmente modos de concebir un potencial de comportamiento que sería tributario de la dinámica del aprendizaje. Por ejemplo, definir el aprendizaje escolar en términos de competencias, es poner el acento en un “*saber actuar que sigue a la integración y a la movilización de un conjunto de recursos (capacidades, habilidades, conocimientos) usados eficazmente, en situaciones similares*” (Marsolais 1999 pág. 12). Entonces, poco importa el formato utilizado para definir los objetivos de aprendizaje, mientras el maestro, tanto como el aprendiz, vean claramente el potencial de comportamiento que pretende la actividad de aprendizaje.

Tercero, todo aprendizaje escolar, por particular que sea, debería también referirse a objetivos de aprendizaje más globales, incluso a la misma misión educativa del sistema escolar. Por ejemplo, si el programa quiere desarrollar la autonomía de la persona, los objetivos del currículo deberían concordar con esta filosofía. En otras palabras, si se quiere que los aprendices lleguen a ser individuos autónomos y capaces de pensamiento crítico, hay que saber analizar los objetivos de aprendizaje de los programas y manuales escolares para definir su pertinencia y su razón de ser frente a esos objetivos globales. A veces, la definición del aprendizaje escolar deseado termina en la descripción de elementos fragmentados sin relación con los objetivos más globales, incluso en contradicción con ellos (Landry 1993).

La mayoría de los escritos sobre el tema han elaborado su planteamiento a partir de definiciones de aprendizaje escolar fundamentado sobre una pedagogía por objetivos y una división de la materia escolar en unidades o módulos. Ciertos autores, asociando la gestión del aprendizaje a la pedagogía por objetivos, atribuyen a la primera los mismos límites que a la segunda. Scallon (2000) se opone a la pedagogía por objetivos que él considera superada y propone una nueva mirada pedagógica más apropiada a las demandas de un nuevo orden y a la cual llama “*pedagogía de situación o (...) planteamiento pedagógico por problemas*” (pág. 34). En esta pedagogía el curso de las actividades es estructurado a partir una sucesión de problemas por resolver, de tareas complejas a cumplir o de proyectos concretos a realizar. Cada problema llama una multitud de elementos pertenecientes al repertorio cognitivo y afectivo del aprendiz. Nos parece que esta dicotomía, y sobre todo el hecho de considerar una superada y la otra necesaria, ejemplifica las trampas del reduccionismo ideológico y del pensamiento dicotómico. Vamos de un extremo a otro, como el péndulo. Es un planteamiento de cambio bastante típico en educación y que produce efectos perversos.

Incluso si el enfoque de la gestión del aprendizaje ha sido descrito a partir de la pedagogía por objetivos, creemos que trasciende los enfoques pedagógicos particulares. Que los aprendizajes deseados sean descritos de modo secuencial como en la pedagogía por objetivos o que sean integrados y yuxtapuestos como en la pedagogía de la situación, la implementación de todas esas estrategias no tiene mucho sentido si los maestros no han hecho explícitos los objetivos de aprendizaje buscados. Por ejemplo, si uno practica la pedagogía por proyectos no puede, bajo el pretexto de que la situación estudiada es natural y compleja, abstenerse de definir los objetivos de aprendizaje planteados por el quehacer pedagógico. La regulación del proceso de enseñanza-aprendizaje exige que uno sea capaz de visualizar los potenciales de comportamiento buscados con los procesos pedagógicos y de verificar su logro en cada uno de los aprendices.

3.2. Especificación de un límite a la gestión del aprendizaje

Definir el aprendizaje escolar deseado es análogo a visualizar el potencial de comportamiento que resulta del aprendizaje. Para que la regulación del aprendizaje pueda darse, es importante que no solamente el maestro, sino también el aprendiz tengan una idea relativamente precisa de los criterios que definen dicho potencial de comportamiento.

Este enfoque pedagógico define sus criterios de aprendizaje no en función de un límite de logro mínimo (55 o 60%), sino en función de un límite de gestión del aprendizaje. Aunque existen diferentes modos de describirlo, hay la tendencia a fijarlo en un grado de aprendizaje bastante superior al de la enseñanza tradicional: entre 80 y 90%. Se cree que hay que fijar normas de éxito relativamente elevadas simplemente porque un alto grado de aprendizaje es una mejor garantía del aprendizaje posterior que un aprendizaje incompleto o parcial (Bloom 1977). Pero, como lo demuestra Scallon (2000), existen muchos modos de describir los criterios de la gestión del aprendizaje y diferentes formas de evaluación pueden ser usadas según el aprendizaje buscado. En ciertas tareas para las cuales los componentes son fácilmente identificables, es posible constatar aquellas que han sido dominadas y aquellas que no lo han sido. En otras situaciones de aprendizaje, es el saber y la experiencia, incluso la intuición del evaluador, lo que podrá determinar si un aprendizaje ha sido logrado según criterios de gestión del aprendizaje aceptables. Lo importante es aceptar que uno puede recurrir a una variedad de enfoques (test tradicional, observaciones, tareas complejas) para evaluar el aprendizaje.

3.3. Uso de la evaluación formativa de base criterial

La evaluación criterial y la evaluación formativa están en la base de la pedagogía de la gestión del aprendizaje. Scallon (2000) distingue dos perspectivas de esta evaluación formativa:

- a. el planteamiento docimológico²¹³, que pone el acento sobre la enseñanza correctiva como modalidad de regulación, y
- b. el planteamiento didáctico, que pone el acento sobre la retroalimentación dada a los aprendices.

Un planteamiento praxeológico integraría estas dos perspectivas. En ciertas prácticas el aprendiz recibe los resultados medibles de su aprendizaje, después de una primera evaluación y un informe sobre los objetivos logrados y no logrados, pero poca información explicativa sobre sus puntos fuertes y débiles. Una limitación de la perspectiva docimológica es la falta de inmediatez en la retroalimentación dada a los aprendices (Scallon 2000), que no es solamente incompleta, sino a veces muy lejana en el tiempo y entonces difícilmente asociada al proceso de aprendizaje.

Es importante entonces que estas retroalimentaciones sean dadas rápidamente, que sean específicas, explicativas e incluso prescriptivas. El aprendiz debe poder hacer suyos los resultados de la evaluación, darle un sentido y disponerse a aplicarlos en la continuación de su aprendizaje. Idealmente, la evaluación, criterial y formativa, permite al aprendiz autoevaluarse y debería incitarlo a responsabilizarse de su propio aprendizaje. Sin el desarrollo en el aprendiz de estrategias de autoevaluación y de una voluntad de responsabilizarse, las actividades correctivas o de enriquecimiento que siguen a la evaluación siguen siendo sólo responsabilidad del maestro. La enseñanza se vuelve no solamente una carga, sino una actividad sin relación con su razón de ser, el desarrollo de la autonomía de la persona.

3.4. Actividades correctivas o de enriquecimiento

Las actividades correctivas o de enriquecimiento constituyen un elemento pedagógico central en este planteamiento educativo. Bloom

213. Se caracteriza por el estudio sistemático de las pruebas y sus calificaciones (mediciones), con preocupaciones por lograr rigor a través de determinados test estándares. La docimología es una palabra que designa el estudio sistemático de los exámenes, pruebas, estándares, test.

(1977) ha demostrado que la calidad de los aprendizajes anteriores es más importante, como factor de disposición a los aprendizajes futuros, que otros factores como la aptitud intelectual o la motivación; estimaba que los aprendizajes adquiridos podían explicar alrededor del 50% de la variancia de los resultados de rendimiento, lo que es el doble de la explicación de la variancia proporcionada por la aptitud intelectual o la motivación. Por eso es primordial que los aprendices sean impulsados a lograr un nivel de aprendizaje alto en lo que corresponde a los objetivos esenciales²¹⁴.

Ciertos autores como Slavin (1990) han criticado el éxito atribuido a la pedagogía de la gestión del aprendizaje afirmando que las consecuencias positivas del planteamiento no son necesariamente atribuibles a ella como tal, sino a las horas suplementarias consagradas al aprendizaje. Esta crítica, sin embargo, no ha hecho sino apoyar una de las principales premisas del planteamiento. De hecho, Bloom (1968) ha popularizado el concepto de la gestión del aprendizaje apoyándose sobre el modelo de aprendizaje escolar de Carroll (1963), que proponía la ecuación siguiente:

$$\text{Grado de aprendizaje} = f \frac{\text{tiempo dedicado}}{\text{tiempo necesario}}$$

Conforme al modelo de Carroll, Bloom (1968) estipula que la aptitud contribuye al grado de aprendizaje, determinando el tiempo requerido para aprender, pero no el grado de aprendizaje alcanzable, es decir, la capacidad de aprender. Conviene entonces fijar el nivel de aprendizaje deseado (el límite de gestión del aprendizaje) y variar las ocasiones de aprendizaje para favorecer un grado elevado de dominio del aprendizaje en un mayor número de aprendices.

Según la lógica de este enfoque pedagógico, uno ofrece ocasiones adicionales de aprendizaje a los aprendices que no han satisfecho las exigencias que corresponden al límite de gestión del aprendizaje. Preferiblemente, esas ocasiones deben ser diferentes de las condiciones iniciales de aprendizaje y adaptarse a las particularidades y necesidades de cada uno. La implementación será eficaz sobre todo si el aprendiz se siente comprometido y responsable de su aprendizaje y si participa en la elección de las actividades para lograrlo.

214. Muchas investigaciones muestran la eficacia de la pedagogía de la gestión del aprendizaje tanto a nivel cognitivo como afectivo: p. ej. Block, Eftim y Burns (1989); Bloom (1977), Ryan y Schmidt (1979), Smyth (1979) y Torshen (1977).

3.5. Acceso a la retroalimentación de la evaluación

El aprendiz que ha consagrado tiempo suplementario al aprendizaje tiene necesidad de ver confirmados sus progresos. Por eso este planteamiento comprende una recuperación de la evaluación y a veces varias. No se trata de las mismas pruebas, sino de pruebas equivalentes (tal vez sobre los aspectos no logrados) que confirman o no el logro del límite de gestión del aprendizaje y los progresos realizados. Según la teoría, el aprendiz que dedica esfuerzos suplementarios al aprendizaje y cuyo progreso es confirmado en una evaluación subsecuente, se comporta cada vez más como un aprendiz confiado y capaz de llegar a los umbrales de aprendizaje buscados.

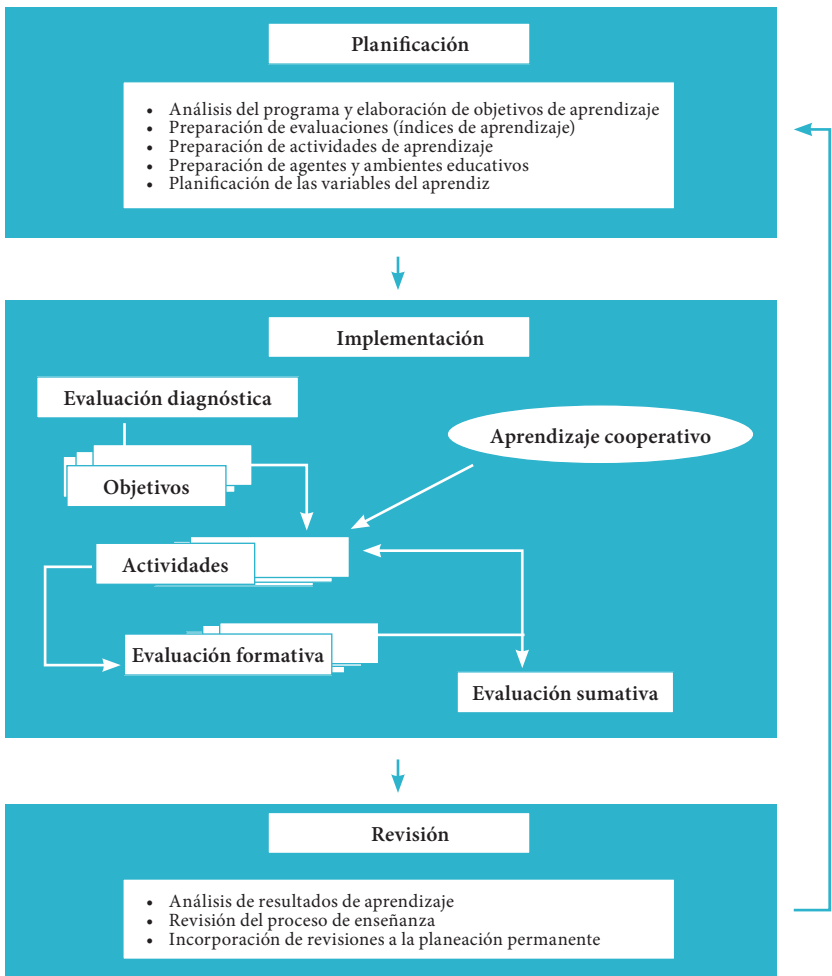
El modelo de gestión del aprendizaje presentado en la Figura 3 (adaptado de Landry, Robichaud y Vienneau 1982) ilustra esquemáticamente la aplicación de la pedagogía de la gestión del aprendizaje unida a la pedagogía por objetivos. El uso de ese modelo necesita un proceso cíclico de planificación, implementación y revisión; y hay que gastarle tiempo al proceso de planificación.

La planificación es particularmente importante en el proceso de evaluación. La creciente demanda de aprendizajes más significativos y pertinentes exige que los maestros reconsideren sus maneras de evaluar los aprendizajes. En este enfoque de gestión del aprendizaje, la auténtica evaluación puede llegar a ser una parte integrante del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y ese tipo de evaluación se caracteriza por dos aspectos principales: la validez ecológica y la participación de los aprendices (Zessoules y Gardner 1991).

La validez ecológica tiene que ver con el contexto en el cual se hace la evaluación. Para que sea auténtica, es necesario que exista una fuerte congruencia entre lo que ha sido enseñado y lo que uno evalúa. En la medida de lo posible, hay que evaluar los aprendizajes en el contexto natural donde las habilidades y los conocimientos adquiridos serán usados (por ejemplo, evaluar la capacidad para usar un microscopio en una experiencia de laboratorio).

La participación de los aprendices es otro aspecto que debe ser considerado para una evaluación más auténtica. Comprometer al aprendiz a seguir la evolución de sus aprendizajes, es dar un gran paso en la comprensión del proceso de su performance (estrategias cognitivas, metacognición, entre otras). Otra estrategia para comprometer al aprendiz en el proceso es la evaluación por los pares o coevaluación. Observando a un compañero cumplir una tarea (por ejemplo, una exposición oral), o evaluando su producción

Figura 3 Esquema de la gestión del aprendizaje (Landry 1993), adaptado de Landry, Robichaud y Vienneau (1982)



(ensayo, obra artística) un aprendiz-observador puede reconocer aspectos a imitar o a evitar, lo que le ayuda a concretizar sus propios aprendizajes.

Desarrollar prácticas evaluativas significativas y auténticas requiere que el maestro planifique sus escenarios de evaluación tanto como los otros aspectos de la fase de planificación presentados en la Figura 3. Una planificación adecuada es fundamental en este enfoque para asegurar una enseñanza que permita al aprendiz evolucionar a su propio ritmo estando al tiempo informado sobre la evolución de sus aprendizajes²¹⁵. Solo planificando todas las facetas de la intervención el maestro puede sistematizar su proceso

215. Ver también el concepto de la “exactitud de los resultados”: Bercier-Larivière y Forgette-Giroux (1999).

de enseñanza-aprendizaje con el objeto de desarrollar un ambiente donde los aprendizajes sean más auténticos.

Conclusión

Hemos presentado los fundamentos y los principales elementos de la pedagogía de la maestría (dominio) y la gestión del aprendizaje. Si bien este planteamiento pedagógico se popularizó en 1968 gracias al artículo citado de Benjamín Bloom, la idea de que los aprendizajes previos bien logrados favorecen el aprendizaje se remonta a los comienzos de la historia de la educación y muchos pedagogos la plantean (Block et al 1989). Ciertas ideas, pese a su pertinencia y su importancia, fueron avanzadas para su tiempo. Y a pesar de muchas investigaciones que han demostrado su eficacia, este enfoque es todavía poco practicado. Los maestros rara vez rechazan los fundamentos pedagógicos del mismo, pero el tiempo y los recursos requeridos para su aplicación los llenan de aprehensiones. Además, el mito de la curva normal ha traído como efecto, hasta hoy, la enraizada creencia de que sólo una pequeña parte de los aprendices es capaz de un nivel elevado de aprendizaje.

Sin embargo, una rápida mirada a escritos recientes demuestra que este enfoque tiende a integrarse a otras innovaciones pedagógicas, particularmente al aprendizaje cooperativo (Guskey 2001; Motamedi y Sumrall 2000) y supera el marco de la educación básica para aplicarse también en la educación superior. Además, parece que su aplicación podría tener efectos benéficos en la transferencia del aprendizaje escolar al medio laboral (Lee y Kahnweiler 2000).

Actualmente, las condiciones son propicias para la implementación de este enfoque pedagógico. Las premisas asociadas a las características de la pedagogía praxeológica contribuyen al cambio de las creencias y permiten condiciones favorables a su implementación. El hecho de que los maestros reconocen cada vez más la importancia de responsabilizar al aprendiz de su propio aprendizaje, la implementación cada vez mayor de enfoques colaborativos, el creciente lugar que asume el rol regulador de la evaluación formativa e incluso la evolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son condiciones que permitirán a los maestros considerar con mayor confianza la aplicación de los principios de la pedagogía del dominio y la gestión del aprendizaje.

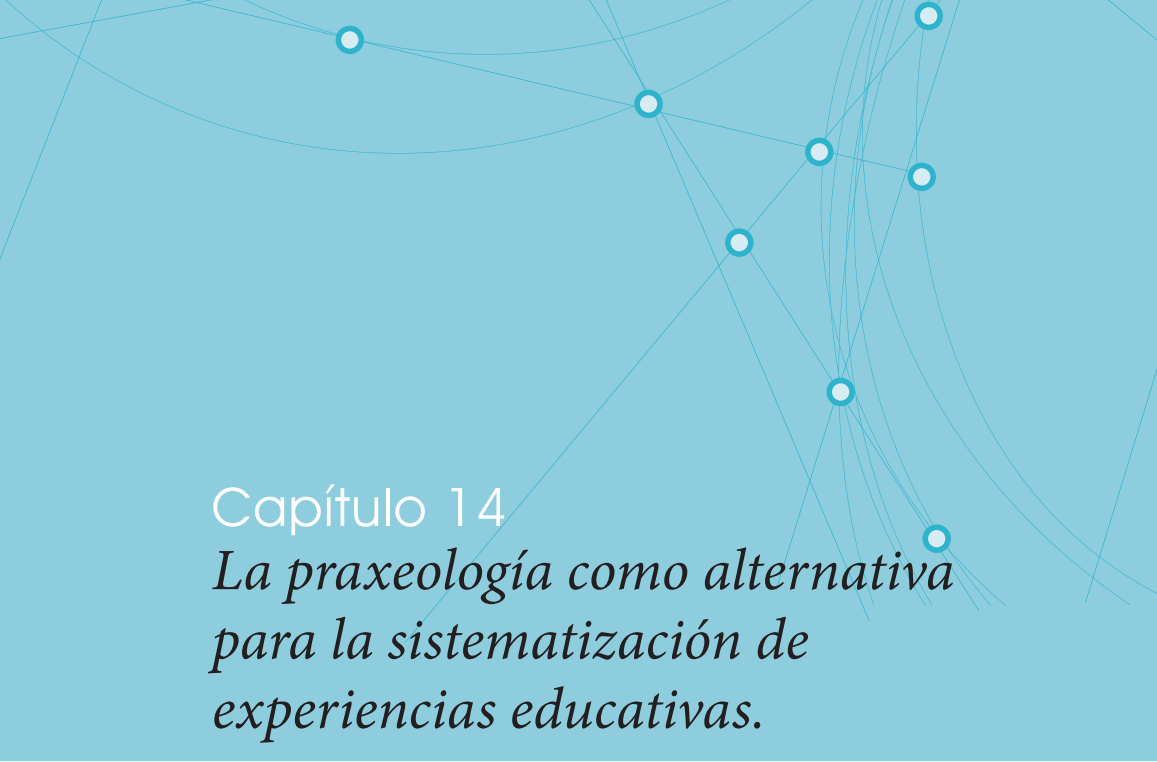
Uno de los desafíos de la educación – cada vez mayor - consiste en que el educador no sólo debe considerar el carácter único de cada estudiante, sino que debe concientizarse y concientizar a sus aprendices de las condiciones sociales que nutren las desigualdades del sistema educativo. Debe saber

distinguir entre los rasgos únicos del aprendiz que deben ser valorados y las diferencias individuales asociadas a las desigualdades sociales que deben ser eliminadas. La pedagogía praxeológica, que pretende la gestión y el dominio del aprendizaje, que favorece la implementación de condiciones facilitadoras y la responsabilización por parte del aprendiz de sus propios recursos, puede contribuir ampliamente a superar dicho desafío.

EJERCICIO PRÁCTICO 13: mis didácticas más utilizadas

Mis estrategias didácticas para favorecer el aprendizaje	Análisis- Sentido
1. ¿Cómo trabajo con los estudiantes académicamente problemáticos?	
2. Describir un logro de un curso anterior: ¿Por qué trabajaron los estudiantes?	
3. Describir un fracaso de enseñanza: ¿Por qué no trabajaron los estudiantes?	
4. Nuevas estrategias didácticas experimentadas recientemente: ¿Qué aprendí de ellas?	
5. ¿Cómo he cambiado mi enseñanza en los últimos dos años? ¿Se puede afirmar que estos cambios han sido para mejorar? ¿Por qué?	
6. ¿El programa que sigo en mis cursos indica mi estilo de enseñanza? Si así es: ¿Cómo podría describir dicho estilo?	
¿Qué puedo concluir del análisis anterior?	
<p style="text-align: center;">Mis fortalezas didácticas</p> 1. 2. 3. 4.	<p style="text-align: center;">Mis debilidades didácticas</p> 1. 2. 3. 4.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



Capítulo 14

La praxeología como alternativa para la sistematización de experiencias educativas.

“Somos hoy lo que hemos ido siendo en las búsquedas y esfuerzos, personales o colectivos, estando el pasado contenido en el presente”
(Mario Peresson)

En las últimas tres décadas, en América Latina se han construido diversos enfoques para sustentar los procesos de sistematización de experiencias. Revisando la literatura respectiva se percibe que la sistematización de experiencias ha estado ligada a la educación popular y a prácticas de investigación como la investigación participativa (y sus variantes: investigación-acción, investigación - acción participativa e investigación - acción participante) y la investigación praxeológica. Podemos concebir la **sistematización de experiencias** como aquel proceso de construcción de conocimiento que se realiza en proyectos sociales o educativos que se enraízan en las prácticas, personales o grupales, y buscan garantizar niveles altos de sostenibilidad. La sistematización tiene sentido si permite generar conocimiento útil a los implicados en el proyecto, y otros que pudieran usar dicho conocimiento para desarrollar experiencias similares. A. Guisso (2001) la describe así:

(...) La sistematización como un proceso de recuperación, tematización y apropiación de una práctica formativa determinada, que al relacionar sistémica e históricamente sus componentes teórico-prácticos, permite a los sujetos comprender y explicar los contextos, sentido, fundamentos, lógicas y aspectos problemáticos que presenta la experiencia, con el fin de transformar y cualificar la comprensión, experimentación y expresión de las propuestas educativas de carácter comunitario.

El desarrollo teórico-conceptual que se ha logrado al respecto, permite identificar ciertos acuerdos básicos en las distintas tendencias que han marcado las diversas propuestas de sistematización:

- A toda sistematización le precede una práctica. A diferencia de otros procesos investigativos aquí se parte de un hacer, que puede ser recuperado, re-contextualizado, interpretado, textualizado, analizado y replanteado a partir del conocimiento que se fue adquiriendo a lo largo de la práctica y del proceso investigativo.
- Toda persona es sujeto de conocimiento y posee una percepción y un saber producto de su quehacer. La acción y el saber sobre la acción que ya posee son el punto de partida de los procesos de sistematización.
- Toda sistematización es un proceso de diálogo e interacción entre sujetos en el que se negocian discursos, teorías y construcciones culturales. En medio de la práctica aparecen múltiples lecturas que tienen que visualizarse y confrontarse para construir un objeto de reflexión y aprendizaje común.
- La sistematización, como proceso de construcción de conocimiento desde y sobre una práctica social o educativa, no es algo neutro; al contrario, el interés que la direcciona y los principios éticos que la enmarcan son emancipadores y transformadores. La sistematización hace parte de las diversas propuestas socio-críticas de construcción de conocimiento.
- En la sistematización importa tanto el proceso como el producto. El proceso supone muchos componentes, uno de los más importantes es el pedagógico: nos formamos para sistematizar y sistematizando nos formamos. Se trata de aprendizajes fuertemente significativos para los que participan.

1. Marco de referencia conceptual

1.1. Conceptos básicos

Para los fines pertinentes a esta propuesta, seleccionamos algunas preguntas cuyas respuestas nos darán un marco de referencia conceptual sobre la sistematización de experiencias; también plantearemos una conceptualización para las experiencias educativas que conciernen a este proyecto. En este sentido, se abordan los siguientes interrogantes:

- ¿Qué es sistematización?
- ¿Para qué sistematizamos nuestras prácticas?
- ¿Qué es lo que sistematizamos?
- ¿Cuál es el eje de la sistematización?
- ¿Cómo sistematizamos?
- ¿Quiénes deben sistematizar?
- ¿Que son las lecciones aprendidas?
- ¿Cómo la praxeología pedagógica nos ayuda a sistematizar experiencias educativas?

1.1.1. ¿Qué es sistematización?

Existen muchas definiciones sobre lo que es sistematizar experiencias sociales o educativas. Algunas son más específicas; otras más bien genéricas no ayudan mucho a clarificar el concepto. Por eso algunas instituciones procuran elaborar sus propias definiciones, obviamente cada una con su propio énfasis. Veamos algunas de ellas:

- *“Interpretación crítica de una o varias experiencias que, a partir de su ordenamiento y reconstrucción, descubre o explicita la lógica del proceso vivido, los factores que intervinieron en dicho proceso, cómo se interrelacionaron entre sí y por qué lo hicieron de ese modo (...) “Es la reflexión acerca de la experiencia propia del proyecto a fin de identificar y explicitar las lecciones aprendidas en el proceso (tanto positivas como negativas) (Viñas 2004).*

- “Un proceso de reflexión que pretende ordenar u organizar lo que ha sido la marcha, los procesos, los resultados de un proyecto, buscando en tal dinámica las dimensiones que pueden explicar el curso que asumió el trabajo realizado” (Berdegú 2000).
- “Un proceso de construcción de conocimiento. La sistematización se hace para producir conocimiento útil. Quien hace sistematización piensa que se puede aprender de la práctica y que ese conocimiento obtenido ayudará a mejorar esa práctica. Nos planteamos sistematizar especialmente cuando entendemos que en una determinada experiencia o proceso hay una riqueza oculta o no expresada en términos de conocimiento útil para el futuro y que la cantidad y calidad de ese conocimiento esperado nos hacen prever como deseable o rentable la sistematización (desde todos los puntos de vista... no solo el económico)” (Fantova 2003)

Entresacando lo común a éstas y otras definiciones, podemos señalar que la sistematización es un proceso de reflexión crítica, aplicada a una práctica, basado en la idea de ordenarla y/o mejorarla, y realizado por los actores directamente involucrados; además, se pretende generar conocimiento. Expliquemos mejor esto:

- a) La sistematización es un **proceso de reflexión crítica** cuyo propósito es inducir procesos de aprendizaje. Las mismas personas o grupos que han hecho la sistematización, pueden mejorar su práctica en el futuro, o también otras personas y equipos, en otros lugares y momentos, puedan apoyarse en la experiencia vivida para planificar y ejecutar sus propios proyectos.
- b) La sistematización pone un acento muy fuerte en **mirar críticamente el proceso vivido en la práctica educativa concreta**. Y apunta a describir y a entender qué es lo que sucedió durante dicha experiencia y por qué pasó lo que pasó.
- c) La sistematización es un proceso metodológico que se basa en **poner en orden** un conjunto de elementos (prácticas, conocimientos, ideas, datos) que hasta ese momento estaban dispersos y desordenados.
- d) Es un **proceso participativo**, realizado por los actores de la práctica que está siendo sistematizada.
- e) Desde la óptica del quehacer praxeológico, la sistematización está **orientada a generar conocimiento** derivado de la práctica educativa realizada.

En base a todo lo anterior, y para los requerimientos de la presente propuesta, entendemos **la sistematización** como un proceso de reflexión e interpretación crítica de una práctica educativa o social, llevado a cabo de modo participativo por los agentes de la misma; proceso pensado como una investigación, vinculado a la promoción del desarrollo humano y social, y que permite organizar, ordenar y analizar lógicamente lo concerniente al quehacer, procesos y resultados o productos del programa, así como lecciones aprendidas positivas y negativas (limitantes, potencialidades y tácticas usadas). Este proceso tiene como finalidad última generar/construir conocimiento de la experiencia vivida, para mejorar la propia práctica, y/o replicarla en otra iniciativa en otros tiempos y lugares; socializarla y difundirla; y promover desde ella, propuestas y políticas públicas.

1.1.2. ¿Para qué sistematizamos nuestras prácticas?

Obviamente hay que señalar que la respuesta a este interrogante dependerá de lo que el colectivo involucrado en la experiencia de sistematización considere como relevante para sus propios fines. Pero se pueden señalar algunas posibles respuestas:

- Para reflexionar sobre la propia práctica con el fin de mejorarla; obtener lecciones aprendidas, compartirlas y socializarlas; y contribuir a la construcción de políticas y propuestas alternativas.
- Facilitar que los agentes de procesos educativos y de desarrollo social se involucren en experiencias de aprendizaje y de producción de nuevos conocimientos desde las experiencias, datos e informaciones anteriormente dispersos, de tal modo que se despliegue su capacidad para tomar mejores decisiones, cada día con mayor autonomía.
- La sistematización permite la comprensión y reflexión del equipo docente sobre su propio trabajo y permite, por ello, retroalimentar la práctica educativa.
- La sistematización permite el intercambio de experiencias con otros actores.
- La sistematización promueve, si se logra que los actores se involucren plenamente, el crecimiento y desarrollo del sujeto, en la misma acción praxeológica de sistematizar.
- Analizar un proceso educativo como hecho social, y entender su lógica interna, explicarlo.

En todo caso hay que tener en cuenta que sistematizar una práctica no es simplemente escribir o describir una práctica, ni recopilar una información sobre ella, ni ordenar una información cronológicamente; tampoco se trata de elaborar un informe síntesis de una práctica, ni sólo enunciar los problemas o aciertos de una práctica o proceder a la evaluación de una práctica. La auténtica sistematización no es ninguna de esas cosas por separado; es una combinación de todas e incluso de muchas más.

1.1.3. *¿Qué es lo que sistematizamos?*

Para abordar esta pregunta hay que tener claridad sobre lo siguiente: ¿Cuáles son los objetivos que busca el proyecto de sistematización? ¿Cuáles son los procesos que se llevarán a cabo? ¿Qué aspectos se quieren priorizar? Hay que señalar que le corresponde al grupo de participantes del proyecto de sistematización determinar los aspectos a priorizar. Para facilitar esta decisión planteamos algunos principios generales. Tal y como señala Lavin (2000), en el marco de una investigación de este tipo, hay ciertos principios válidos para la construcción de conocimientos:

- **Significación:** Nada ha de hacerse si no es significativo para el grupo u organización; esto es, si no responde a una necesidad y a intereses de los sectores con quienes y para los que se trabaja.
- **Articulación:** La sistematización da cuenta de los procesos en el contexto social y cultural en que ocurren; o sea, deben dar información tanto del contexto local (escolar, comunitario, barrial, comunal), como del contexto más amplio (ciudad, país, o de lo que sucede a nivel mundial).
- **Historicidad:** todo hecho educativo o social tiene una historia de la que se alimenta y un proyecto a futuro que lo dinamiza. Por ello, se debe recoger el pasado o los antecedentes que dieron origen a la situación actual, el estado actual, y su orientación a futuro.
- **Globalidad:** es necesario considerar las perspectivas económicas, políticas, sociales, culturales, con el fin de dar cuenta de una visión global de la realidad educativa.

1.1.4. *¿Cuál es el eje de la sistematización?*

El eje es lo que nos permite precisar el enfoque de la sistematización; nos indica desde qué aspecto vamos a efectuar la reconstrucción y la interpretación crítica de la práctica. Está relacionado con las apuestas estratégicas de la organización que realiza la sistematización. Algunas características del eje de sistematización son:

- Delimita el enfoque de la sistematización para evitar la dispersión.
- Es un hilo conductor que atraviesa la experiencia y se refiere a sus aspectos centrales.
- Es un punto común de referencia, alrededor del cual giran los modelos de reconstrucción histórica, el ordenamiento de la información, el análisis crítico y la elaboración de conclusiones.
- Es un énfasis o enfoque central que ayuda a operativizar el proceso.

El eje tiene que ver con los **enfoques epistemológicos** de la sistematización (Guisso 1999 págs. 9-10), que son, entre otros:

- **Histórico- Dialéctico:** considera que las experiencias hacen parte de una práctica social e histórica, dinámica, compleja y contradictoria, que puede leerse y comprenderse de modo dialéctico en tanto que son ricas y contradictoras. Prácticas que están en relación con otras similares en contextos que permiten explicarlas.
- **Dialógico e Interactivo:** Las experiencias son aquí espacios de interacción, comunicación y relación; se pueden leer desde el lenguaje y desde las relaciones contextualizadas. Desde este enfoque se construye conocimiento a partir de referentes externos e internos que ayudan a tematizar problemas que se dan en las prácticas sociales.
- **Deconstructivo:** la sistematización como una intervención que permite entrar en la voz de lo institucional y en los imaginarios y campos institucionales donde se ejerce el poder. Se construye conocimiento al reconocer las huellas que dejan la acción y los orígenes de la misma.
- **Reflexivo y de construcción de la experiencia humana:** asumen la implícita epistemología de la práctica, basada en la observación y el análisis de los problemas que no tienen cabida en cuerpos teóricos aprendidos o aplicados. La sistematización se vincula a la resolución de problemas permitiendo hacer frente a desafíos del contexto.
- **Hermenéutico:** la sistematización es una labor interpretativa de los sujetos de la práctica, develando intencionalidades, sentidos y dinámicas para reconstruir las relaciones entre sujetos sociales de la práctica para dar cuenta de la densidad cultural de la experiencia.

Como en las sistematizaciones se presentan híbridos de las teorías y enfoques, es importante conocer cuál es el soporte epistemológico de los procesos de sistematización que se realizan, pues según sea se darán unos énfasis al proceso y se privilegiarán unos asuntos; además porque directamente al enfoque corresponde el método o el proceso metodológico para reconstruir las prácticas y producir conocimiento.

1.1.5. ¿Cómo podemos sistematizar?

Esta pregunta tiene que ver con dos aspectos: a) el método o metodología que se aborda para sistematizar (el camino más pertinente para lograr lo que se pretende); b) la parte logística y operativa para realizar la sistematización (quienes participan, cómo, plazos, recursos, entre otros).

Al sistematizar experiencias surgen preguntas sobre ¿qué metodología utilizar?, ¿qué pasos dar?, ¿cuáles técnicas utilizar?, etc. Al optar por la praxeología pedagógica como metodología para sistematizar experiencias educativas señalamos que para el trabajo técnico y operativo no hay recetas; al contrario, hay muchas posibilidades. Lo que sí hay que tener claro son los criterios para escoger una técnica específica. Esta valoración de criterios considera dos cosas:

- La secuencia global del proceso, que debe tener coherencia en conjunto.
- Las herramientas, que pueden ser casi infinitas y para cada etapa del proceso (para hacer registros, recuperación histórica, hacer análisis, síntesis, para comunicar y socializar, etc.)

Lo esencial es no perder de vista la *integralidad* del proceso, que cada herramienta usada sirva para alcanzar la visión y el objetivo de conjunto. Pero sí queremos indicar que existen dos instrumentos importantes sin los cuales no puede llevarse a cabo una sistematización desde la praxeología que son: la observación y el registro. La **observación**, punto de partida del proceso praxeológico, la entendemos como la capacidad de poner nuestros sentidos al servicio de la percepción, el entendimiento y la comprensión de la práctica observada. La observación se plasma en un producto que llamamos **registro**. Con la acción de registrar se trata de poner en juego las capacidades visuales, auditivas, sensoriales para plasmar la totalidad de la práctica observada y reconstruirla en un modelo. El registro más habitual es el registro escrito.

Es muy importante tener en cuenta lo que Mario Peresson (1996 pág.63) señala cuando dice que:

El eje central de la sistematización es el presente: la mirada retrospectiva y el esfuerzo de sistematización se hacen desde nuestro HOY: a partir de los problemas, los interrogantes, los desafíos y cuestionamientos, las necesidades y contradicciones que se tienen en el momento actual y con una visión prospectiva. Ellos constituyen el punto de partida de la sistematización y son prioritariamente los aspectos que deben ser clarificados por ella.

1.1.6. ¿Quiénes deben realizar la sistematización?

Cuando se empezó a trabajar la sistematización era un proceso que llevaba a cabo una persona externa a la experiencia, o que se le encomendaba a algún miembro del equipo. Hoy se piensa que son los actores involucrados en la práctica los llamados a sistematizar. Internalizar la sistematización como una práctica habitual en los programas educativos o sociales puede convertirse en el origen de un verdadero sistema de gestión del conocimiento acumulado por todos los agentes del desarrollo. Ahora bien, en el proceso de sistematización que pretende la pedagogía praxeológica es indispensable que sea el propio agente de la práctica (el docente), y en lo posible los demás actores de la misma (los estudiantes, la comunidad académica, los pares, la institución educativa), quien realice el proceso de sistematización.

1.1.7. ¿Qué son las lecciones aprendidas?

Entendemos una lección aprendida como una generalización que se refiere a una categoría de situaciones (y no tanto a algo específico). La lección aprendida señala lo que es probable que suceda, y/o lo que hay que hacer para lograr (o prevenir) un determinado resultado. Se recomienda iniciar el proceso siguiendo los siguientes pasos:

- Obtener la síntesis del proceso de la práctica sistematizada.
- Fijar los aprendizajes que ayudarán a mejorar la propia práctica.
- Determinar las lecciones aprendidas que puedan generalizarse, reconociendo explícitamente las que contribuyen o no a la replicabilidad.
- Construir afirmaciones o hipótesis desde la experiencia.

Las lecciones aprendidas son producto del proceso global de la experiencia. La descripción de los resultados de la experiencia vivida se desarrolla a partir de un proceso de confrontación entre el momento de entrada y el de salida, teniendo como base los elementos y el eje de referencia del proceso de sistematización (¿para qué sistematizar la experiencia?).

Las lecciones derivadas que se desprenden de la experiencia se toman en consideración para mejorar o enriquecer las futuras prácticas, tanto de los actores involucrados como de otros que puedan replicar la experiencia.

En definitiva, extraer las lecciones aprendidas de la sistematización, en un proceso praxeológico, supone:

- Un proceso de reflexión sobre la práctica,
- para extraer una afirmación general sobre el efecto probable de determinados procesos o experiencias,
- aplicable a un número amplio de prácticas educativas que compartan características comunes.

1.1.8. ¿Cómo la pedagogía praxeológica nos ayuda a sistematizar experiencias educativas?

Lo que proponemos aquí es asumir la sistematización de las experiencias educativas como investigación y producción de conocimiento, pero imbricada en una práctica social y/o profesional²¹⁶; por lo que la investigación no sería una herramienta de la intervención, ni la intervención sería la parte práctica o aplicada de la investigación. Vale la pena aclarar que la investigación/intervención es una modalidad de investigación social aplicada, que ha venido fortaleciéndose en las últimas décadas, que está en construcción y que tiene un interés emancipador al abordar la realidad social.

La pedagogía praxeológica es un modo de investigación que compromete al practicante, a la vez como investigador y como objeto de la investigación. Esta persona realiza una investigación e intervención sobre su propia práctica educativa, haciendo un análisis retroactivo de sus acciones como profesional. El objetivo último es el perfeccionamiento del practicante y de su práctica profesional, de sus gestos, discursos, técnicas y habilidades profesionales, y, obviamente, como consecuencia, del contexto en el que la realiza. En ella, el practicante:

- Investiga sobre sus propias prácticas.
- Ha de realizar una recopilación rigurosa de los hechos vinculados a su práctica educativa.

216. Aquí se trata de reconocer que el aprendizaje es un proceso de construcción del conocimiento, que la enseñanza debe ser objeto de reflexión sistemática desde la vinculación entre teoría y práctica, y que el docente debe estar también comprometido en el proceso de construcción y sistematización del saber.

- Conviene, en principio, que obtenga la colaboración de los beneficiarios de su práctica, de modo que lo ayuden en su análisis.

El quehacer praxeológico lleva a una formalización (teoría) de saberes: en ese trabajo por comprender una práctica, está determinando una *acción que produce saberes*, está precisando la experiencia acumulada por medio de acciones, está creando o recreando modelos de acción, está generando teoría, a partir dichas acciones. Y conviene tener en cuenta que, como lo señala Landsheere: “Entre la resolución de problemas en la vida cotidiana y la investigación, no hay ninguna oposición: sólo difieren realmente en el nivel de toma de conciencia, el esfuerzo de sistematización y el rigor de las generalizaciones” (1976, pág. 18).

2. Modelo praxeológico de sistematización de experiencias educativas

El objeto principal de la pedagogía praxeológica es la elaboración, experimentación y validación de *modelos de acción*²¹⁷ que sean útiles para la gestión de la praxis: permite formalizar, sistematizar, validar y programar lo que generalmente se hace de modo espontáneo, intuitivo y empírico. Ahora bien, para lograrlo, el enfoque praxeológico que se sitúa en el cruce de la investigación teórica, de la investigación – acción, de la investigación aplicada e implicada, siendo, además, un método multireferencial y pluridisciplinario, adecuado para sistematizar experiencias educativas, que supone cuatro fases o momentos, así:

2.1. La fase del VER

Esta es una *fase de exploración y de análisis/síntesis* (VER con los sentidos) que responde a la pregunta: ¿Qué sucede?; etapa fundamentalmente cognitiva donde el docente recoge, analiza y sintetiza la información sobre su práctica educativa, tratando de comprender su problemática y de sensibilizarse frente a ella. En esta primera etapa la observación condiciona el conjunto del proceso: retomando los datos, se trata de establecer una *problemática* que, por una parte, supone que la práctica, tal como es ejercida, puede mejorarse, y, por otra parte, exige una comprensión (una segunda mirada) que no aparece espontáneamente y que implica un segundo momento. Las preguntas planteadas al observador se resumen así: ¿Quién hace qué? ¿Por quién lo hace? ¿Con quién? ¿Dónde? ¿Cuándo? ¿Cómo? ¿Por qué lo hace?

217. Se habla de *modelos de acción* en tanto que saberes transferibles y utilizables por otros que permiten a quienes realizan la práctica clarificar la forma como definen, gestionan, controlan y evalúan la acción.

Es, pues, la *fase empírica o experimental*, según sea que nos encontremos ante una práctica espontánea e intuitiva, o, al contrario, ante una *praxis* claramente pensada y controlada en su desarrollo. En ambos casos, el docente está frente a una acción, sea práctica espontánea o *praxis*, de la cual debe comprender sus elementos, su racionalidad, su desarrollo en el tiempo y su eficacia en función de los objetivos, a veces mal o incluso no formulados o, al contrario, claramente definidos.

Si bien el objetivo praxeológico es el mismo en los dos casos (a saber, sistematizar la práctica y construir saberes y modelos de acción transferibles), las dificultades a las que se verá enfrentado y los métodos de comprensión que deberá adoptar, no van a ser los mismos. En el caso de las prácticas espontáneas e intuitivas, no podrá fácilmente elaborar la racionalidad de una acción que no ha construido formalmente; su trabajo será, entonces y a la vez, descriptivo, intuitivo, interpretativo, es decir, comparable al del etnógrafo que investiga, detrás de las prácticas, el sentido oculto que los actores mismos no alcanzan a producir. Muy probablemente encontrará pocos documentos escritos que definan los objetivos, las metodologías y los medios, que describan las fases del trabajo o que prevean las formas de control y evaluación; todo esto, obviamente, no quiere decir que los modos de acción que se estén ejecutando no sean pertinentes o no merezcan ser modelizados.

Al contrario, en el caso de una acción que se presente como *praxis* manifiesta, elaborada y reflexionada, el educador tendrá a la mano datos que apoyarán el proceso de análisis/síntesis: documentos escritos, discursos elaborados por los practicantes, resultados de evaluaciones y, en ciertos casos, usuarios asociados a la acción que pueden ser, a la vez, sujetos y objetos de dicha acción. Frente a esta característica manifiesta de un saber-hacer demostrado, el quehacer praxeológico tendrá que ejercer una mirada crítica sobre el discurso, los métodos y los resultados; una mirada más incisiva, buscando las debilidades de la acción más allá del discurso de los practicantes de la misma, lo que permitirá juzgar su pertinencia para una nueva experimentación, en un contexto diferente. En todo caso, en esta primera fase, se trata de establecer (construir) una problemática a partir de diversas técnicas de observación. Aunque no lo parezca, ni normalmente lo hagamos así, es a la fase que hay que dedicarle más tiempo y esfuerzos reflexivos.

2.2. La fase del JUZGAR

Esta es la *fase de reacción* (analizar o interpretar) que responde a la pregunta ¿qué puede hacerse?; etapa fundamentalmente hermenéutica en

la que el educador examina otras formas de enfocar la problemática de su práctica, visualiza y juzga diversas teorías, de modo que pueda *comprender* la práctica, conformar un punto de vista propio y desarrollar la empatía requerida para participar y comprometerse con ella. Es la *fase paradigmática* pues le corresponde formalizar, después de la observación, experimentación y evaluación (fase empírica o experimental), los paradigmas de la praxis, es decir, los modelos transferibles de acción que permitan que otros practicantes la puedan realizar. A título de ejemplo se pueden señalar algunos modelos de acción educativa que se han popularizado y transferido por todas partes: la repetición/memorización como medio de aprendizaje, las pedagogías activas de Freinet, las ciudadelas de los niños como experiencia de base de la ciudadanía y de la responsabilidad democrática, el análisis y el debate sobre las películas en los cine-foros, la expresión libre y la creación colectiva en los talleres de teatro, etcétera. En todo caso, ningún modelo de acción es universal ni permite responder a la multiplicidad y complejidad de las situaciones educativas; de ahí la necesidad de buscar experiencias y de enriquecer el potencial del saber-hacer.

¿Cómo se articula esta interpretación de la práctica profesional? Cuatro momentos dimensionan este eje hermenéutico/paradigmático: el primero consiste en *problematizar la propia observación* de la práctica que se está sistematizando. Y ello porque cada uno tiene sus “lentes de sentido” que, conscientemente o no, condicionan su manera de ver, de comprender y de actuar. Problematizar aquí consiste en identificar los propios lentes, puesto que los problemas que hemos detectado tienen relación con nuestra visión del mundo, del hombre, de la sociedad, de la educación, etcétera. El segundo momento conduce a la *formulación de una hipótesis de sentido*, lo que supone que estamos dudando de la realidad de nuestra práctica tal y como fue formulada y problematizada en el momento de la observación: sospechamos que otra cosa es posible, que nuestra capacidad creadora e innovadora puede gestar otra acción. El tercer momento busca *formular los discursos* (pedagógico, filosófico, sociológico, entre otros) que confirmarán la situación tal como fue descrita luego de la problematización; corresponde a lo que en otros esquemas investigativos se llama el *marco teórico* e implica una búsqueda bibliográfica básica. El cuarto momento invita a un *retorno a las fuentes*, retorno crítico, distante y riguroso de lo que hasta ahora estamos acostumbrados a hacer. Y no se trata de recurrir a la tradición para justificar el actuar deseado; por el contrario, la mayor parte de las veces, la elección de las fuentes y su análisis riguroso obligan a una reformulación de la propia problematización. El conjunto de este proceso conducirá a un intento de interpretación que llevará a percibir intuitivamente las acciones que hay que promover para reorientar o mejorar la práctica profesional.

2.3. La fase del ACTUAR

La tercera fase del proceso praxeológico es la *fase del actuar* que responde a la pregunta ¿Qué hacemos en concreto?, *etapa fundamentalmente programática* en la que el docente construye, en el tiempo y el espacio de la práctica, la gestión finalizada y dirigida de los procedimientos y tácticas previamente validados por la experiencia y planteados como paradigmas operativos de la acción. En esta etapa la praxeología instruye y guía la *praxis*, el praxeólogo se convierte en quien ilumina su práctica; se pasa, entonces, de la investigación experimental a la aplicación práctica. Cuando se llega a este momento, se comprende que actuar no es únicamente la aplicación de políticas, estrategias o tácticas venidas de fuera. Un mejor conocimiento de sí mismo, del medio, de los diversos actores conduce a un rigor en la formulación, la planeación y la elaboración estratégica de la acción, que se desea, al mismo tiempo, eficiente y eficaz. Es así que el educador buscará precisar bien los objetivos, que le permitirán discernir mejor los núcleos de la acción, los medios y las estrategias. Además, se verá obligado a equiparse de una serie de herramientas que mejorarán su trabajo, por ejemplo, ciertas competencias técnicas particulares.

El descubrimiento de paradigmas de la *praxis* profesional es la función central del praxeólogo; la experiencia y la experimentación, el análisis y la interpretación son requerimientos para ello, pero la aplicación pertinente es el objetivo. Aquí se formula la hipótesis de un paradigma general de la *praxis* que tendría estos elementos: la comprensión de los procesos, la identificación de las problemáticas y la determinación de las finalidades; los campos de práctica y los modos de acción; y la construcción de proyectos, la gestión de las acciones y la evaluación de los mismos.

En otras palabras, se pretende la operacionalización de un proyecto de acción. Los objetivos generales son la eficiencia (rendimiento) y la eficacia (resultados) al servicio de una transformación real de la práctica y, con ello, de la vida del practicante. Se propone esta nueva intervención como ajuste y relanzamiento teniendo en cuenta el procedimiento que se ha seguido hasta ahora: después de observar la realidad de la práctica (la referencia a la experiencia) y plantear un diagnóstico comprensivo de la misma, desde una referencia a las disciplinas y una hermenéutica que permite aprehender la función revelante de las prácticas (la intención de cambio), se propone una nueva práctica de gestión participativa. Se trata de desencadenar un verdadero proceso de cambio, de transformación a partir de la sistematización que se está realizando: ¿Cómo responder concretamente a las esperanzas, iniciar los desplazamientos, vivir lo novedoso e innovador?

2.4. La fase de la DEVOLUCION CREATIVA

Esta cuarta fase es la de *la reflexión en la acción, etapa fundamentalmente prospectiva* que responde a las preguntas: ¿Qué aprendemos de lo que hacemos? ¿Cómo socializar, aportando a otros, nuestro aprendizaje fruto de la sistematización? La prospectiva es una representación que pretende orientar el proyecto y la práctica del educador; una representación donde el futuro es planteado a priori como un ideal. Tiene una función de sueño, de deseo, de anticipación. Ella pretende un actuar y nuevas vías de acción, un cambio y no una simple descripción de lo que va a pasar; en otras palabras, ella comprende una dimensión evaluativa desde otro futuro posible. La prospectiva pretende, igualmente, desplegar las posibilidades de la intervención previsible a mediano y largo plazo; retornar al corazón de la práctica, a su memoria y su promesa, al horizonte de sentido y la presencia de lo otro como diverso. Los actores-sujetos están llamados a re-centrarse sobre lo que los hace vivir y los impulsa a comprometerse en una *praxis* responsable. La prospectiva está orientada a la utopía del tipo de sociedad, de hombre y de mujer y de comunidad que la nueva intervención educativa pretende realizar desde ya en su apertura al futuro. Esta utopía permanece anclada en lo real y pide una evaluación constante de las tareas a realizar en el tiempo y el espacio.

Es la etapa en la que el educador recoge y reflexiona sobre los aprendizajes adquiridos a lo largo de todo el proceso de sistematización, para conducirlo más allá de la experiencia al adquirir conciencia de la complejidad del actuar y de su proyección futura. Incluso si la prospectiva no aparece metodológicamente sino al final, ella ha atravesado todo el proceso praxeológico. Se trata de un acto existencial autogenerador de teoría a partir de la experiencia que requiere ser sacado a la luz, a través de un proceso *mayerúico* que le permita objetivar dicha experiencia, formalizarla, entrando así en el orden del discurso (así se corra el riesgo de deformar la experiencia): es una recuperación de la *praxis* por el *logos*, (*inter y autoestructurante*). Se trata del diálogo establecido entre practicantes y prácticas, que permite desarrollar más y mejor los conocimientos de éstos. La devolución creativa²¹⁸ tiene la intención de que el docente exprese los significados más importantes de su quehacer educativo y los exprese creativamente. Y, esta tarea de recuperación, recreación, transformación y devolución creativa es, la médula central del trabajo praxeológico en tanto quehacer plenamente pedagógico: sólo puede afirmarse de alguien que es pedagogo si cumple en su acción, en su práctica cotidiana, con todos estos criterios.

218. Concepto con el cual Vygotski hace referencia a la interacción y aportes que hacen los educandos entre sí. Ésta expresará lo que cada grupo quiera decir, desde el sentimiento y la emoción, con la más amplia libertad. Se observa, por ejemplo, en un grupo de estudio cuando entre ellos se contestan las dudas.

2.5. La validación de las FASES DE LA SISTEMATIZACIÓN DESDE LA PEDAGOGÍA PRAXEOLÓGICA

Existen tres dimensiones temporales de la sistematización, en cada una de las cuales se plantean particularidades a analizar; ellas nos permiten validar las fases anteriormente descritas del proceso praxeológico, así como incrementar los aprendizajes que el proceso genera; no obstante, serán los involucrados quienes definirán cuan detallada será esta lista de aspectos. Las tres dimensiones sugeridas son: a) el punto de partida; b) ¿dónde estamos? y c) las lecciones aprendidas.

En el *punto de partida* se recomienda analizar aspectos como estos:

- Las condiciones en las cuales se inicia la experiencia de sistematización.
- Los cambios propuestos por la experiencia.
- El modo cómo se lograrían estos cambios.

En la etapa *¿Dónde estamos?* se recomienda analizar particularidades como:

- Las actividades realizadas durante la sistematización.
- Las condiciones en que se realizaron estas actividades.
- Ver si las condiciones cambiaron con respecto a las existentes al inicio del proceso.
- Los principales problemas o limitantes enfrentados para llevar a cabo las actividades.
- Anotar las lecciones más importantes que se derivaron de la experiencia.

En el último momento, *lecciones aprendidas*, interesa analizar:

- La coherencia entre las actividades realizadas en la experiencia de sistematización.
- Las contradicciones encontradas entre actividades.

- La relación entre las condiciones iniciales del lugar y las acciones realizadas.
- Si los objetivos y métodos aplicados fueron pertinentes y eficaces, teniendo en cuenta los resultados obtenidos y las condiciones iniciales de la experiencia.

Lo realizado en estos diferentes momentos se sintetiza en una matriz en la cual se plasman los aspectos que se sistematizaron (enfoque, contexto, propósito, método, recursos y actividades), en cada uno de los momentos de la sistematización (inicio, desarrollo y lecciones aprendidas). Adicionalmente se puede incorporar un cuarto momento referente al futuro, que dé cuenta de este interrogante ¿cómo se va a seguir?

Matriz de Resumen de la Experiencia

Aspectos/ Tema a Sistematizar	Momento 1: Punto de Partida	Momento 2: Camino Recorrido Dónde Estamos?	Momento3: Cambios y Lecciones Aprendidas	Momento 4: El Futuro Cómo Vamos a Seguir?
Concepto y Enfoque de la Experiencia				
Contexto				
Propósito y objetivos				
Métodos y Estrategias				
Medios y Recursos Económicos				
Actividades				

A modo de conclusión: la metamorfosis praxeológica.

Podemos concluir con este texto de A. Sánchez Vázquez (1987) que para nosotros sintetiza lo que creemos que realiza la praxeología: “no es la transformación objetiva (separada de la subjetividad) ni la actividad subjetiva (separada de la objetividad), sino la unidad de ambos momentos... supone cierta relación mutua en virtud de la cual la praxis funda a la teoría, la nutre e

impulsa a la vez que la teoría se integra como un momento necesario en ella... como crítica... como compromiso... como laboratorio... como conciencia... y como autocrítica...”

Se trata de ese movimiento de “acción-reflexión-acción” en espiral que va apareciendo con las propias actuaciones prácticas. Lo primero es sentir o coexistir con el problema, es asombrarse y poner energía y pasión a lo que se nos plantea. Algo muy distinto de un distanciamiento frío, que además de imposible, sólo nos lleva a prejuicios peores (por ser no conscientes y por ende no controlados). La *praxeología*, como método de sistematización de prácticas, comienza con cierta dosis de vivencias e implicaciones (fruto de la observación y del sentir: VER), y sigue luego con las reflexiones auto-críticas y críticas que juegan entre ellas (gracias a la problematización y la interpretación: JUZGAR). Entonces se originan perplejidades y distanciamientos cruzados. Aparecen circunstancias no esperadas dada la ambivalencia y contradicción de la vida, y entonces se trata de descubrir lo potencial que subyace oculto por las estructuras, que generalmente impiden vislumbrar lo más profundo y humano del hombre: lo insólito, lo carnavalesco, lo mágico del saber-hacer popular.

Pero la praxeología no culmina en un diagnóstico sino en propuestas para la acción y en la acción misma (Se trata del ACTUAR) y en las reformulaciones persistentes que ésta exige gracias a ese proceso de evaluación y auto reflexión que hemos llamado la DEVOLUCION CREATIVA.

Las personas, los objetos y las ideas cambian cuando se transforman las condiciones de vida. Posiblemente no podamos cambiar todas las circunstancias de una vez, pero podemos, al menos, incorporarnos a unas prácticas y a unas redes sociales de transformación. Ni lo local ni lo global van a cambiar por una mera disputa ideológica, por buenas que sean las ideas que juegan en ella. Es necesario el compromiso con las redes que ya están en marcha, que ya se están moviendo, o que podrían gestarse, por su potencialidad para transformar y mejorar nuestra calidad de vida.

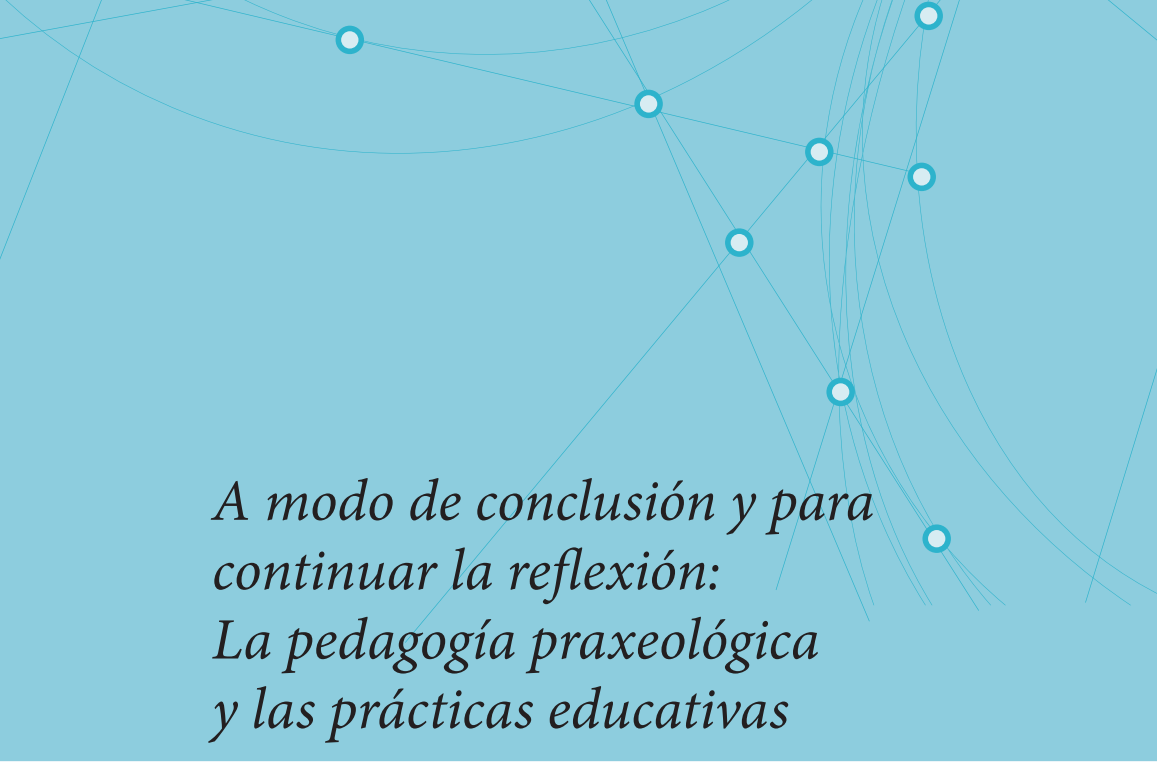
Para ello no se requiere ser un teórico social, sino alguien que se siente comprometido e implicado en sus procesos. Siempre estamos implicados si bien no lo sabemos, pero lo que la pedagogía praxeológica nos recuerda es la importancia de ser conscientes de ¿para qué? y ¿para quién? hacemos lo que estamos haciendo. Y para esto no es suficiente quedarse discutiendo dentro del grupo al que pertenecemos estas cuestiones, sino salir a realizar actividades concretas con las personas y comunidades con quienes interactuamos. No porque la gente tenga la razón sin más, sino como efecto espejo donde comprobar lo que estamos intentando hacer.

EJERCICIO PRÁCTICO 14 Recuperación de aprendizajes

Se pretende recuperar aprendizajes de **momentos significativos** que puedan usarse en la sistematización de la práctica y ser compartidos con otras personas interesadas en las experiencias que realizamos. Así mismo ejercitarse en la redacción ordenada de relatos sobre hechos y situaciones importantes y aprendizajes cotidianos.

<p>a) Contexto de la situación (1 o 2 frases sobre el contexto en que ocurrió el aprendizaje significativo: dónde, cuándo, quiénes participaron, con qué propósito; es decir, una referencia que ubique lo que se va a relatar en un contexto más amplio).</p>	
<p>b) Relato de lo que ocurrió : descripción de lo que sucedió, narrado de tal modo que se pueda dar cuenta del desarrollo de la situación, su proceso, el rol jugado por los diferentes actores involucrados.</p>	
<p>c) Aprendizajes: las enseñanzas que ese momento nos ha dejado y cómo nos podrían servir para un futuro. Se puede incluir recomendaciones o sugerencias.</p>	
<p>Palabras Claves: descriptor/es que nos permitan identificar los temas centrales a los que se refiere la experiencia.</p>	

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256



A modo de conclusión y para continuar la reflexión: La pedagogía praxeológica y las prácticas educativas

“No hay palabra verdadera que no sea unión inquebrantable entre acción y reflexión”
(P. Freire)

1. Hacia unas prácticas educativas realizadas como auténtica praxis

Según lo planteado hasta este momento el enfoque praxeológico, aplicado a la educación, que hemos llamado **pedagogía praxeológica**, no se entiende sin un trabajo reflexivo y de intervención sobre las prácticas socio-educativas de los profesionales de la educación (sean aun estudiantes en proceso formativo o docentes ya en ejercicio). Pero, la pregunta fundamental: ¿qué es una práctica educativa?, sigue generando reflexiones: ¿Tenemos suficiente claridad conceptual sobre estas prácticas? ¿Hemos evaluado acertadamente las diversas ideas que sobre ellas nos han inculcado o simplemente hemos asumido acríticamente alguna de ellas? Queremos apoyarnos en las ideas de Wilfred Carr pues consideramos que debió hacerse las mismas preguntas para escribir el cuarto capítulo de su obra *Una teoría*

para la educación: *hacia una investigación educativa crítica* (1996)²¹⁹, que tituló “¿En qué consiste una práctica educativa?” En dicho texto, se pueden distinguir cinco planteamientos que ayudan a comprender, desde el enfoque praxeológico, nuestras propias prácticas educativas.

El **primero** es que, si bien siempre se afirma que la auténtica formación docente debe partir de la práctica educativa, no existe consenso sobre lo que ella es. Para los antiguos la práctica educativa tenía mucho valor y se refería a la vida cotidiana, al proyecto personal y colectivo de vida y al modelo a seguir y conseguir; mientras que en la modernidad se ha reducido a la simple aplicación de la teoría. Por eso, Carr afirma que hay que aclarar el concepto recurriendo al contexto; lo cual claramente corresponde a lo que propone la pedagogía praxeológica sobre una reflexión situada en la realidad misma de mi práctica.

El **segundo** planteamiento se refiere a lo que llama “confusiones”, que aparecen cuando se concibe la práctica sobre la base de que teoría y práctica son diferentes —hay que señalar que para Carr la teoría es también práctica y la práctica tiene fuerza teórica—. Dichas confusiones son:

1. Oponer la práctica a la teoría: la teoría (universal, abstracta, genérica y generalizante) jamás es práctica, y la práctica (específica, concreta, particular y referida a unos fines) de ningún modo es teoría.
2. Hacer depender la práctica de la teoría: “*La práctica no se opone a la teoría, sino que se rige por un marco teórico implícito que estructura y orienta las actividades de quienes se dedican a tareas prácticas*” (Carr, 1995, pág. 89). Sin embargo, Carr afirma que la práctica no solo se basa en la teoría, sino además en ciertas creencias generales, compuestas por dos tipos de preceptos:
 - a. Preceptos teóricos: que estipulan lo que hay que hacer de modo general.

219. Wilfred Carr es uno de los filósofos destacados de la tradición británica de la filosofía de la educación. En este libro ofrece una sólida justificación para reconstruir la teoría y la investigación educativas como investigación crítica. Desde esta perspectiva, aborda un conjunto de cuestiones filosóficas fundamentales: ¿Qué es la teoría de la educación? ¿Quiénes la construyen? ¿Qué es una práctica educativa? ¿Cómo se relacionan teoría y práctica? ¿Qué función cumplen los valores en la investigación educativa? ¿Es posible una auténtica ciencia de la educación? Apoyándose en los desarrollos de la teoría crítica, la filosofía de la ciencia y la filosofía de las ciencias sociales, responde a estos interrogantes con claridad, perspicacia y rigor, reivindicando la idea de una pedagogía que no sea “sobre” la educación, sino “para la educación”: una disciplina praxeológica realmente comprometida con la promoción de los ideales y valores educativos.

b. Preceptos metateóricos: que llevan a “mirar” la teoría, evaluando si se deben o no aplicar los preceptos teóricos y en qué casos. Desde las observaciones del maestro en el aula y en su situación concreta, él mismo reflexiona y decide si debe emplear la teoría. Así, la teoría también es práctica²²⁰.

3. Autonomía de la teoría: “no es posible ‘saber qué’ algo es, a menos que ya se ‘sepa cómo’ hacer un gran número de cosas. El ‘saber cómo’ es un concepto lógicamente antecedente al de ‘saber qué’” (Ryle, 1949, capítulo II). Esta última confusión logra lo contrario a la anterior, anteponiendo la práctica a la teoría. Según Ryle, hay saberes que no requieren un saber qué. No obstante, para Carr, la práctica es más que un saber cómo, pues, también es una acción ética de la que brotan unas finalidades educativas. Además, para Carr, la propuesta de Ryle no considera que en un saber cómo siempre existe implícito un *saber qué*.

Carr concluye que estas tres formas de ver la práctica son insuficientes, pues conforman prácticas incompletas. Sin embargo, reconoce que si se complementan y no se excluyen, podrían llegar a ser características de la práctica educativa. Este es su tercer planteamiento. Pero, ¿cómo combinarlas? Hay momentos en que la práctica puede derivarse de la teoría (dependencia de la teoría), como al aplicar un estímulo para conseguir una respuesta; pero, la práctica de igual forma es autónoma frente a la teoría cuando sin seguir preceptos teóricos, lo sabe hacer bien; y, finalmente, a partir de dicha experiencia se construye una teoría. Según Carr, la salida más adecuada es la que reconoce que toda teoría es una práctica y toda práctica tiene una fuerza teórica. Este planteamiento corresponde al enfoque de la pedagogía praxeológica que asume que la práctica y la experiencia tienen “fuerza teórica” y que las teorías y modelos en el fondo son prácticas o surgieron a partir de prácticas concretas.

Por otra parte, el cuarto planteamiento de Carr dice que el problema de definir la práctica educativa tiene que ver con dos falsos supuestos:

a. Para definir qué es una práctica se debe aclarar su relación con la teoría. Esto es falso pues la diferencia entre teoría y práctica es un concepto moderno.

220. Un ejemplo del uso de dichos preceptos en el campo educativo podría ser la teoría de que los niños aprenden de modo colaborativo y que el trabajo en grupo va a estimular la comunicación (precepto teórico). Luego, el maestro en su clase y de acuerdo con su observación y reflexión, determina si se puede hacer que ellos trabajen en grupo (precepto metateórico).

b. Creer que la única definición de práctica es aquella relacionada con la teoría y que es un concepto estático, cuando para esclarecer su ambigüedad natural se requiere revisar la historia del concepto en los diversos contextos.

Finalmente, el **quinto** planteamiento es que se debe contrastar el concepto contemporáneo de la práctica con su historia, para comprenderla adecuadamente. Para ello hay que considerar cuatro aspectos particulares:

- a. El concepto de práctica nace en un contexto social distinto del nuestro,
- b. su significado ha cambiado gracias a las mutaciones históricas del contexto;
- c. pero pese a los cambios, el actual concepto de práctica conserva algo del original;
- d. por eso, hay que valorar críticamente hasta dónde dicho concepto contemporáneo está basado en los antecedentes.

Desde estos planteamientos de Carr, se puede y es coherente con el enfoque praxeológico, retomar el concepto aristotélico de práctica. La palabra *praxis*²²¹ (πραξις) se refería a una forma de vida (βίος πρακτικός), centrada en la búsqueda del bien común y de la felicidad personal; es decir, la vida política (el ámbito de la interacción con los demás). Pero existía otro tipo de vida (βίος θεωρητικός), propia de los filósofos y contemplativos de la época. Para los griegos el problema filosófico moderno sobre la dependencia o independencia entre la teoría y la praxis no tenía sentido. Estos eran modos de vivir que llevaron a “*aclarar las formas de conocimiento y racionalidad adecuadas al pensamiento y la acción prácticos*” (Carr, 1995, pág. 95). Este era el problema fundamental: las formas de racionalidad adecuadas al pensamiento y la acción prácticos²²²; para ello Aristóteles articuló una serie de distinciones conceptuales. La más importante se refiere a plantear dos formas de acción humana: la

221. Praxis (“acción”, palabra que se remonta al verbo prattein, actuar) se utiliza en el pensamiento actual como expresión opuesta a teoría. Significa, entonces, “*un tipo de acción o actividad que, a diferencia de la actividad teórica, es intrínsecamente transformadora de la realidad exterior al sujeto sobre todo, pero también (en un sentido más próximo a la filosofía clásica) transformadora del propio sujeto. La noción de praxis hace así referencia también a la política y a la ética*” (Quintanilla 1979, pág.389). Y así, se puede afirmar que todos los momentos intelectivos, morales, personales, sociales e históricos de las acciones, actuaciones y actividades quedan integrados en el concepto de *praxis* que, así entendida, no se opone a la intelección.

222. La *Ética a Nicómaco* es un brillante intento de resolver este problema, poniendo de manifiesto las premisas epistemológicas de la *praxis*.

poiësis (ποίησις), cuyo fin es hacer realidad algún producto o artefacto concreto, que se rige por la forma de conocimiento llamada *techne* (para nosotros sería el “conocimiento técnico” o la “acción instrumental” de Habermas) y la *praxis*, cuyo fin es la realización de un bien moralmente valioso, que no puede materializarse, solo hacerse (se trataría de la “acción emancipadora” de Habermas). La discusión racional sobre el modo de interpretar y procurar los fines éticos de una práctica es lo que Aristóteles llamaba “filosofía práctica”. Pero como los fines de una práctica siempre son indeterminados (no pueden fijarse de antemano), hace falta una forma de razonamiento que ayude a decidir qué hacer cuando nos encontramos ante ideales morales conflictivos.

Se trata del **razonamiento práctico o deliberativo** que no nos dice cómo hacer algo sino qué debe hacerse²²³ y que depende por completo de tener o adquirir lo que Aristóteles llama *phronesis* (πρῶνεσις) que podríamos traducir como “sabiduría práctica”: la virtud de saber qué principio ético general aplicar en una determinada situación; la combinación de conocimiento, juicio y prueba, para producir un discernimiento que es más que una destreza. Este razonamiento no supone la existencia de fines conocidos ni de medios determinados; en cambio, es la forma de razonamiento apropiada en situaciones sociales, políticas, educativas y otras en las que las personas sensatas razonan, basándose en la experiencia, acerca de cómo actuar de modo leal y correcto en determinadas circunstancias concretas en las que tanto los medios como los fines son problemáticos. Por eso, como lo expresa Shirley Grundy: “...la acción resultante del juicio práctico ha de evaluarse en sus propios términos y no en relación con el grado en que encarna determinada ‘idea’, como ocurre en el caso de la acción resultante de la *tekné*” (1994, pág.91).

Carr retoma este planteamiento aristotélico asegurando que la *praxis* busca un bien valioso moralmente; no es un instrumento neutral, pues el bien no se materializa sino que se hace; es una acción inmaterial y moral; las actividades éticas, políticas y educativas son formas de *praxis*; los fines están sometidos a constante revisión y se basan en el saber práctico y la experiencia que se van ajustando en cada momento. Estos valores ya no se definen en relación con la teoría, sino con la ética y la moral; por eso se puede entender la práctica educativa retornando a la racionalidad práctica.

Así, lo característico de la *praxis* es que se trata de una forma de acción reflexiva que puede transformar la teoría que la rige (la *poiësis* es una forma de “saber cómo” no reflexiva porque, de por sí, no modifica la *techne* que

223. La mejor descripción de este tipo de razonamiento se encuentra en el libro IV, capítulo 9, de la *Ética a Nicómaco*.

la rige). A nuestro modo de ver este concepto de *praxis* es el que mejor se adecua a la práctica educativa, en una pedagogía praxeológica, ya que ésta no puede entenderse como una forma de *poiesis* regulada por fines prefijados y por reglas determinadas. Únicamente puede entenderse como una *praxis* regida por principios éticos inherentes a la misma práctica educativa, que sirven para diferenciar las prácticas educativas genuinas de las que no lo son y la buena práctica educativa de la indiferente o mala.

Si aplicamos todo lo anterior al ejemplo de una clase determinada, la diferencia es sutil pero importante. El docente, cuya acción está regida por la destreza (*techne*), se ocupará fundamentalmente de construir un programa de aula que produzca los resultados de aprendizaje requeridos por el plan de estudios respectivo (documento normativo). El docente, cuyo trabajo está además mediado por el juicio práctico (*praxis*) se ocupará de que las interacciones en el aula proporcionen oportunidades adecuadas para el aprendizaje: el momento de aprendizaje constituye su propio fin.

La anterior reconstrucción histórica del concepto de práctica²²⁴ nos permite entonces, pensar en ella como algo construido y no como un mero hacer: posee unos sentidos y significaciones que sólo pueden comprenderse mediante la observación de nuestras acciones y que no son exclusivamente subjetivos, sino que pueden ser comprendidos por otros, interpretándolos, y se enmarcan en la historia y la tradición, así como en la ideología. Ahora bien, el sentido y la significación de la *praxis* educativa se construyen, al menos, en cuatro planos:

- a. El plano de las intenciones de quien realiza la práctica: a menos que el observador conozca lo que pretende no es fácil que le resulte obvio el sentido de mi práctica.
- b. El plano social: no solo yo interpreto el sentido y la significación de mi práctica; también lo hacen los demás.
- c. El plano histórico: esta acción concreta se sitúa en una cadena de acciones y se relaciona con unas tradiciones pedagógicas acuñadas con el paso de los años.

224. Indudablemente el problema de la articulación teoría-*praxis* es uno de los temas esenciales del pensamiento actual, sobre todo al interior de la filosofía marxista (que ha sido caracterizada justamente como una “filosofía de la *praxis*”) y aunque la forma como ésta la entiende dice ciertas verdades, no necesariamente es la única manera de entenderla. La obra de Marx no es una “teoría pragmática”, sino una teoría en la que la conceptualización científica se abre a la *praxis* como innovación total partiendo de lo concreto, de lo dado, negándolo pero sin ignorarlo, teniéndolo constantemente en cuenta como ingrediente alternativo de lo real que será superado.

d. El plano político: mi práctica crea una “micropolítica” (juegos de poder, dominación, democracia...) y está configurada por factores sociales, materiales e históricos que trascienden el control de quienes hacen parte de dicha acción educativa.

Nadie pone en duda que la educación es una actividad práctica, pero como se trata de una “*actividad intencional desarrollada de forma consciente*” (Carr 1996, pág.56), para entenderla cabalmente hay que referirse al marco teórico que da sentido a lo que los educadores hacen y tratan de lograr en los educandos; es decir, sería lo que podríamos llamar una “*praxis teórica*”. De algún modo es lo que Stephen Kemmis, parece entender al expresar que “*las prácticas cobran un significado (como prácticas de cierto tipo) cuando se teoriza sobre ellas, y las teorías adquieren una significación histórica, social y material cuando se practican*” (1996, pág.34). Es decir, no puede existir ninguna distancia entre la teoría pedagógica y la praxis educativa, cuando mucho ciertos grados de “desajuste”. O dicho de otro modo: todas las teorías pedagógicas son teorías de la teoría y de la praxis educativa, lo cual, obviamente, implica que una teoría pedagógica ha de ser construida de modo diferente al que suelen admitir los teóricos puros.

A partir de lo anterior podemos aventurar ciertas afirmaciones sobre la pedagogía praxeológica que propone nuestro enfoque educativo:

a. Su **objetivo** fundamental no puede ser otro que reducir las distancias entre la teoría y la práctica; por eso no puede transformar los problemas educativos en cuestiones meramente teóricas; siempre ha de buscar aplicaciones y soluciones innovadoras a problemáticas prácticas y concretas, y siempre ha de partir de las prácticas situadas y concretas.

b. Su **origen** no puede ser sino el reconocimiento del hecho de que los problemas educativos sólo los plantean y pueden resolverlos los profesionales de la educación, es decir, los maestros quienes, en ese sentido, no pueden mantenerse al margen de la labor teórica, reduciéndose a la “práctica docente”: el verdadero maestro es, igualmente, investigador reflexivo, teórico de la pedagogía, pero desde una perspectiva praxeológica.

c. Su **validez** como teoría no es otra que la práctica: la pedagogía praxeológica sólo adquiere su carácter cuando puede perfeccionarse y evaluarse a la luz de sus consecuencias prácticas, a la luz del desarrollo humano y social que genera. No tiene sentido la teoría elaborada al margen de la práctica cotidiana de los maestros que

luego – abusivamente – pretendiera corregir, mejorar o evaluar determinada práctica educativa.

2. Hacia una teoría crítica de la educación: la pedagogía praxeológica

Hasta hace ciertos años era habitual considerar la educación como un conjunto de actividades prácticas; es decir, como una ciencia aplicada. La ciencia era una cosa (actividad teórica, independiente de los valores), la educación otra (actividad práctica, dedicada a promover los valores humanos y los ideales sociales). Obviamente esto es fruto de la tradición empirista inglesa, fuertemente dualista, que viene siendo revaluada en los últimos veinte años. Ahora bien, plantear una teoría crítica de la educación – que llamamos pedagogía praxeológica-, requiere de una justificación filosófica de lo que constituye un saber válido sobre la educación más que de una justificación de la misma educación. Vamos a tratar de hacerlo describiendo a grandes rasgos, primero, lo que se ha considerado que es la educación para esclarecer los supuestos filosóficos en los que se basa; luego, señalando que dichos supuestos, cuando se ubican en el marco de la teoría social actual, nos proporcionan los fundamentos de una “teoría crítica”; por último, señalando las características esenciales de una pedagogía praxeológica y las condiciones para su puesta en práctica.

La visión tradicional de la educación, lo hemos dicho ya, se remonta a Platón, pero sus formulaciones más recientes hunden sus raíces en la filosofía de la Ilustración (siglo XVIII), cuya expresión más clara aparece en la interpelación de Kant a favor de la liberación de la razón humana y de la ilustración racional del pensamiento humano (Kant 1989). Quienes acogen esta filosofía de la Ilustración²²⁵ asumen:

- a. Que es imposible comprender a los individuos, en tanto personas humanas, al margen de la sociedad de la que forman parte; individuos y sociedad se relacionan y se constituyen dialécticamente,
- b. que los seres humanos son racionales y, sobre la base de su capacidad de razonar, son capaces de transformarse ellos mismos y de transformar su mundo social,

225. El defensor moderno más destacado de esta visión de la educación de la Ilustración es, sin duda, Richard S. Peters en su obra *Ethics and Education* (Londres, 1966), en la que es claro que el desarrollo de la autonomía racional es el objetivo fundamental de la educación. Tal vez lo rescatable para nosotros de su pensamiento es la idea de que una “ciencia” de la educación sería educativa, precisamente porque aspira a generar el tipo de conocimiento auto-reflexivo mediante el cual puede alcanzar la meta de la autonomía racional.

c. que el desarrollo de la autonomía racional se logra a través de la educación, pues ésta les permite emanciparse de los dictados de la ignorancia y la superstición, potenciándolos racionalmente para transformarse y transformar el mundo,

d. que lo anterior sólo es posible al interior de una sociedad democrática que permita la libertad de pensamiento y de expresión y en la que todos puedan participar en un debate libre de las limitaciones, de prejuicios y controles irracionales.

Pero, ¿cómo podría llamarse científico un saber originado en un proceso de autoreflexión? Los teóricos sociales contemporáneos, sobre todo de la llamada “teoría crítica” de la ciencia, nos dan la clave. Para Habermas, como para muchos otros pensadores actuales, lo más preocupante de la cultura contemporánea reside en la amenaza que ésta supone para el futuro de la razón humana: se ha convertido en “razón instrumental” al verse privada de toda función significativa en la formulación de los propósitos humanos o de los fines sociales. Esto, dicho llanamente, es lo que expresamos cuando hablamos de que sólo el razonamiento científico, positivista, que da el control sobre la naturaleza, puede darlo también sobre el mundo humano y social. Este cientifismo (Habermas 1992, pág.4) nos ha llevado a una comprensión muy pobre del papel de las ciencias humanas y sociales y, obviamente, de la capacidad del hombre para determinar los propósitos de sus propias acciones.

De ahí que Habermas se haya propuesto refutar los supuestos epistemológicos de dicha comprensión de las ciencias sociales y elucidar la justificación filosófica de una ciencia social que reivindique el papel de la razón humana en lo social; en su obra *Conocimiento e Interés* lo hace desarrollando dos ideas principales:

a. Primero, verificando que las ciencias naturales sólo ofrecen un tipo de saber entre otros muchos existentes, desmiente la idea de que estas ciencias puedan fijar los criterios epistemológicos para valorar cualquier otro tipo de saber;

b. segundo, defendiendo una epistemología más general, comprueba que existen diferentes formas de investigación científica, cada una de las cuales tiene su propia epistemología y se orienta a responder a necesidades e intereses humanos diferentes.

El tercer interés humano – el de emancipación –, según Habermas, da lugar a la idea de una ciencia social crítica, ciencia que pretende “ilustrar” a las personas sobre los orígenes de sus intenciones, creencias y acciones,

desarrollando así un saber emancipador, adquirido por reflexión y que, al lograr que éstas sean más conscientes de los fundamentos sociales e ideológicos de su autocomprensión, las potencie para pensar y actuar de modo más racionalmente autónomo. Lo interesante es que las metas y valores de esta ciencia social crítica, tal como la define Habermas, son casi idénticas a las metas y valores de la educación como las define Richard Peters²²⁶, quien sostiene que lo distintivo de los seres humanos es el hecho de poseer el lenguaje que les permite valorar el carácter racional de sus acciones y creencias y el de los demás.

Por eso, además de decir que Habermas logra liberar las ciencias sociales de los límites del empirismo, podemos igualmente afirmar que facilita los recursos epistemológicos para desarrollar una teoría pedagógica que ya no será una ciencia empírico-analítica en busca de un interés técnico de predicción y control, sino una ciencia crítica que persigue el interés pedagógico del desarrollo de la autonomía racional, de la actualización de las potencialidades de toda persona y del perfeccionamiento de formas democráticas de vida social. Así entendida, la teoría pedagógica crítica no será sobre la educación sino para la educación, y entonces, los objetivos de la educación (praxis educativa) y los de la teoría pedagógica serán los mismos. Al interior de esa teoría ubicamos a la *pedagogía praxeológica*.

Veamos, entonces, algunas de las características de la pedagogía praxeológica, que se desprenden de todos los planteamientos de este libro, distinguiéndola de una teoría pedagógica de corte empirista. El objetivo de esta teoría empirista sería perfeccionar la racionalidad de la educación mediante la aplicación práctica del saber que ella misma produce; el de la pedagogía praxeológica sería mejorar esta racionalidad de la educación capacitando a los actores del proceso educativo (los maestros y aprendices) para que ellos mismos perfeccionen la racionalidad de su praxis educativa. Por eso ella no producirá un saber teórico sobre la praxis educativa; serán los mismos maestros y estudiantes quienes realizarán un proceso pedagógico reflexivo que les dará el conocimiento de sí mismos, de sus creencias incuestionadas y de sus premisas no enunciadas, -necesario para mejorar su práctica -, al llevarlos a considerar su “saber práctico”, de sentido común, como objeto de revisión crítica y de investigación pedagógica, que, después, en un proceso de devolución creativa, puede socializarse y generar así teoría.

Obviamente la pedagogía praxeológica no puede evaluar la racionalidad de la *praxis* educativa utilizando los métodos de las ciencias empíricas. Su metodología tiene que centrarse en la práctica de los maestros y aprendices

226. Ver nota anterior.

(y será por lo tanto cualitativa, etnográfica, participativa y crítica); pero sólo en aquellas prácticas que puedan mantener una confrontación crítica con una forma de entender la educación que sea compartida por ellos mismos. Así, la educación no se interpreta como un fenómeno natural, sino como una práctica social situada en la historia e inmersa en una cultura y, por tanto, sensible a las deformaciones ideológicas y a las presiones institucionales. Entonces, la pedagogía praxeológica es también un método para valorar la racionalidad de la *praxis* educativa desde un punto de vista sugestivo, convincente y claramente articulado; es una forma de autoevaluación, de autorreflexión, que permite a los maestros y estudiantes rehacer su práctica en tanto *praxis* educativo-pedagógica de forma racional y reflexiva.

Evidentemente, el tipo de razonamiento apropiado a la pedagogía praxeológica es ese estilo de razonamiento dialéctico, éticamente informado, que produce un saber práctico sobre lo que hay que hacer en una situación práctica determinada y que en el apartado anterior llamábamos “sabiduría práctica”. Es un razonamiento “éticamente informado” porque pretende traspasar a los problemas e inquietudes prácticas de los maestros y estudiantes unos valores educativos universales; es dialéctico porque dichos valores educativos generales se decantan y desarrollan a la luz de los contextos prácticos y concretos en los que se aplican. Es, en pocas palabras, el razonamiento práctico o deliberativo de Aristóteles que supone la *phronesis* y en el que la teoría pedagógica y la *praxis* educativa se transforman mutuamente.

También podemos decir que, si en el marco de la teoría empírica de la educación, la comunidad académica está conformada por un grupo de especialistas de elite a quienes, en virtud de sus grados académicos, se les considera poseedores de la indispensable maestría profesional; en el de la pedagogía praxeológica hay que decir que es ella misma la que produce comunidades académicas, formadas por los maestros y estudiantes, comunidades aprendientes comprometidas con el desarrollo racional de sus valores y prácticas mediante un proceso público de discusión, argumentación, investigación y crítica. Recordemos lo que dijeron Carr y Kemmis: “Una teoría crítica de la educación demanda, además de una disposición para pensar críticamente, una comunidad crítica de profesionales dispuestos a emprender un examen de la profesión enseñante, así como de las circunstancias bajo las cuales está desempeñada su misión” (1988, pág.62). Se trata de una comunidad democrática, no elitista, en la que todos participan y reconocen que la racionalidad no es propiedad de nadie.

Por último, tenemos que reconocer que la implementación práctica de la pedagogía praxeológica no es una tarea sencilla, porque la nuestra es aún una cultura que concibe la educación en términos instrumentales e interpreta

la democracia como un procedimiento de gestión política y no como un estilo característico de vida social y moral. Poco debe sorprendernos que el proyecto de una teoría pedagógica como “discurso moral democrático” carezca del imprescindible contexto social que permita su aplicación práctica. Sólo una cultura comprometida realmente con las metas educativas conducentes al surgimiento de una nueva sociedad, más democrática, podría permitir que esta teoría pedagógica sea una posibilidad realmente práctica y pertinente.

Referencias bibliográficas

- ABBAGNANO, N. y VISALBERGHI, A. (1995). *Historia de la Pedagogía*. México: F.C.E.
- ACHILLI, E. (2000). *Investigación y Formación Docente*. Rosario: Laborde.
- AEBLI, H. (1988). *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea.
- AECSE (1983). *Sciences anthropo-sociales et sciences de l'éducation*. Actes du Colloque.
- AECSE (1993). *Les sciences de l'éducation. Enjeux et finalités d'une discipline*. Pons: INRP.
- AGUIRRE, M.E. (1993). "De una propuesta curricular llamada "Didáctica Magna". En: DE ALBA, A. (coord.). *El currículo universitario. De cara al nuevo milenio*. México: Plaza y Valdés.
- ALLAL, L. (1993). "Évaluation formative des processus d'apprentissage: le role des régulations métacognitives". En *L'évaluation des apprentissages: réflexions, tendances nouvelles et formation*, R. Hivon (Dir.), Sherbrooke: Éditions du CRP, pp. 57-74.

- ALMEIDA, M.G.A. (2002). "Dimensiones del concepto de formación en Paulo Freire". En SAUL, A.M. (Dir.), *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas*. México: Siglo XXI. Págs. 59-69.
- ALTET, M. (2005). "Las competencias del maestro profesional: entre saberes, esquemas de acción y adaptación: saber analizar". En Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., Perrenoud, P. (coords). *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: FCE.
- AMARO, R. (2000). *Investigación didáctica y los procesos de reflexión en el aula*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- ARAÚJO FREIRE, A.M. (2006). "La pédagogie de l'autonomie de Paulo Freire en France". En FREIRE, P. *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative* (p. 13-27). Ramonville Saint-Agne: Érès.
- ARDOINO, J. (1991). "L'analyse multiréférentielle". En L. Marmoz (éd.), *Sciences de l'éducation, sciences majeures*. EAP.
- ARDOINO, J. (1991). "L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives". *Pratiques de Formation (Analyses)*, n° 25 y 26, Pons 8, abril 1993.
- ARENDT, H. (1993). *La Condición Humana*. Buenos Aires: Paidós
- ARIAS, M.A. (2007). "José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica". *Revista electrónica de investigación educativa*, 9(1), 1-19. Documento en Internet <<http://redie.uabc.mx/vol9no1/contenido-alvarado.html>>.
- ARNAIZ SANCHEZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- ARONOWITZ (1993). "Paulo Freire's radical democratic humanism". En P. McLaren y P. Leonard (Dir.). *Paulo Freire. A critical encounter* (p. 8-24). New York: Routledge.
- ASSOGBA, Y. (1999). "L'évolution du concept de socialisation: d'une société boussoyée à une société déboussoyée". En *Apprentissage et socialisation*, Vol. 19(2), pp. 23-44.
- ASTOLFI, J-P. (1997). *Aprender en la escuela*. Santiago: Dolmen
- BACHELARD, G. (1998). *La formación del espíritu científico*. México: Siglo XXI.
- BACHELOR, A. y JOSHI, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- BAJTÍN M. (1974). *La cultura popular en la edad media y el renacimiento: el contexto de François Rabelais*. Barcelona: Seix Barral.
- BALIBAR, E. (1993). *La philosophie de Marx*. París: La Découverte.
- BALLOFET, P. (1998). "La place du débat dans la démarche de recherche qualitative: Le cas du champ de l'étude des comportements de consommation en marketing". *Revue de l'Association pour la recherche qualitative*. Québec: Association pour la recherche qualitative. Vol 18, págs.171-186.

- BARABTARLO, A. Y THEEZ, M. (1983). “La investigación participativa en la docencia. Dos estudios de caso”. En *Perfiles Educativos*. N° 2. México: CISE-UNAM.
- BARABTARLO, A. Y THEEZ, M. (s/f). “Propuesta metodológica para la formación de profesores-investigadores en América latina. Ruptura con un modelo dependiente”. En *Revista de Educación Superior* N° 44. México.
- BARBIER, J.-M. (Dir.) (1996). *Savoirs théoriques et savoirs d’action*. Paris: PUF.
- BARBIER, R. (1993). *Le journal d’itinérance*. París: Université de Paris. Consultado en junio 2012 en <http://www.barbier-rd.nom.fr/journald%27itinerance.htm>
- BARBIER, R. (1997). *L’approche transversal, l’écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos.
- BÁRCENA, F. y MÈLICH, J. C. (2000). *La educación como acontecimiento ético*. Barcelona: Paidós.
- BARTOLOMÉ, M Y ANGUERA, M. (1990). *La investigación cooperativa: vía para la innovación en la Universidad*. Barcelona: PPU.
- BARTON, J. y COLLINS, A. (1993). “Portfolios in Teacher Education”, *Journal of Teacher Education*, Vol. 44, no 3, págs. 200-209.
- BECK, U. y BECK-GERNSHEIM, E. (1988). *El normal caos del amor*. Esplugues de Llobregat: El Roure
- BÉLAIR, L. (2005). “Formar para la complejidad del oficio” en Paquay, Léopold et al. *La formación profesional del maestro*. Estrategias y competencias. México: FCE.
- BENNER, D. (1996). *Allgemeine Padagogik*. Munich: Juventa Verlag.
- BERCIER-LARIVIÈRE, M., FORGETTE-GIROUX, R. (1999). “L’évaluation des apprentissages scolaires: une question de justesse”. En *Revue canadienne de l’éducation*, Vol. 24, págs. 169-182.
- BERDEGUE, J. et all (2000). *Guía Metodológica. Sistematización de experiencias locales de desarrollo agrícola y rural*. Versión 2. PREVAL/FIDAMERICA.
- BERNSTEIN-COLTON, A. y SPARKS-LANGER, G.M. (1993). “A Conceptual Framework to Guide the Development of Teacher Reflection and Decision Making”, *Journal of Teacher Education*, vol. 44, N° 1, págs. 45-54.
- BIRD, T. (1997). “El portafolio del profesor: Un ensayo sobre las posibilidades”. En: MILLMAN, J. y DARLING HAMMOND, L. *Manual para la evaluación del profesorado*. Madrid: La Muralla.
- BLOCK, J.H., EFTHIM, H.E., BURNS, R.B. (1989). *Building Effective Mastery Learning Schools*. New York: Longman.
- BLOOM, B.S. (1968). “Learning for mastery”. En *Evaluation Comment*, Vol. 1(2)
- BLOOM, B.S. (1977). *Características humanas y aprendizaje escolar*. Bogotá: Voluntad Ediciones.

- BLOOM, B.S. (1984a). "The 2 Sigma problem: the search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring". En *Educational Researcher*, Vol. 13(6), pp. 4-16.
- BLOOM, B.S. (1984b). "The search for methods of group instruction as effective as one-to-one tutoring". En *Educational Leadership*, Vol. 41(8), pp. 4-18.
- BLOOM, B.S., HASTING, T., MADAUS, G.F. (1973). *Manual de evaluación formativa y acumulativa del aprendizaje del alumno*. Santiago: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP).
- BLOOM, L. y BACON, E. (1995). "Using Portfolios for Individual Learning and Assessment", *Teacher Education and Special Education*, vol. 18, N° 1, págs. 1-9.
- BODEMANN, N. (1978). *Críticas y paradigmas de la práctica sociológica*. Bogotá: Guadalupe.
- BOURASSA, B., SERRE, F. y ROSS, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Québec: PUQ.
- BOUTIN, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- BOYCE, M. E. (1996). "Teaching critically as an act of praxis and resistance". En *EJROT, Electronic Journal of Radical Organization Theory*, Volume II, nº 2. Texto en Internet, consultado el 14/02/2011, en www.mnngt.waikato.ac.nz/depts/sml/journal/vol_3/mary.htm
- BOULET, A. (1999). "Changements de paradigme en apprentissage: du behaviorisme au cognitivisme au constructivisme". En *Apprentissage et socialisation*, Vol. 19(2), pp. 13-22.
- BOURDIEU, P. (1980/1994). *Le sens pratique*. París: Minuit. (Trad. Esp: El sentido práctico. Madrid: Taurus).
- BOURDIEU, P. (2000). *Esquisse d'une théorie de la pratique* (précédée de trois études d'ethnologie kabyle). París: Seuil.
- BOURDIEU, P. y DARBEL, A. (1969). *L'amour de l'art*. París: Minuit
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J-C. y PASSERON, J-C. (2002). *El Oficio de Sociólogo*. México: Siglo XXI.
- BOURDIEU, P. y PASSERON, J. C. (1985). *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- BOURDIEU, P. y WACQUANT, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI
- BRATER, M. (1999). "Escuela y formación bajo el signo de la individualización", en U. Beck (ed.): *Hijos de la libertad*. Buenos Aires: FCE, pp. 144-150.
- BRESSOUX, P. (2001). "Réflexions sur l'effet-maître et l'étude des pratiques enseignantes" en *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 6 (35-52).

- BROWN, J.S., COLLINS, A., DUGUID, P. (1989). "Situated cognition and the culture of learning". En *Educational Researcher*, Vol. 18(1), pp. 32-42.
- BRU, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse: Éditions universitaires du Sud.
- BRUNELLE, L. (1976). *Travail de groupe et non-directivité*. París: Delagrave.
- BRUNER, J.S. (1966). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río Editor.
- BRUNER, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- BUITRAGO, M. T. (1999). *La Investigación Acción Educativa*. Barranquilla: CEIP.
- BUNGE, M. (1980). *Epistemología. Curso de actualización*. Barcelona: Ariel.
- BURKE, K. (1994). *The Mindful School: How to Assess Authentic Learning*. Arlington Heights: Skylight Training and Publishing.
- CALDERHEAD, J. (1989). "Reflective teaching and teacher education" en *Teaching and teacher education*, 5 (1). 43-51.
- CAMBI, F. (1999). *História da Pedagogia*. São Paulo: UNESP.
- CAMBI, F. (2005). *Las pedagogías del siglo XX*. Madrid: Popular
- CAMILLONI, A. (1996). *Corrientes didácticas contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- CANIVEZ, P. (1990). *Eduquer le citoyen?* París: Hâtier.
- CARR, W. (1996). *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- CARR, W. y KEMMIS. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca
- CARROLL, J.B. (1963). "A model of school learning". En *Teachers' College Record*, Vol. 64, pp. 723-733.
- CASTAÑEDA, J. y VALDEZ, M. (1993). "Tradiciones en la investigación sobre educación". En *Perfiles educativos*. N° 61. México: UNAM. Págs.3-12
- CASTILLO BULA, J. M. y otros (2000). *La formación como docentes investigadores en el escenario institucional*. Barranquilla: Universidad del bosque.
- CASTORIADIS, C. (1975). *L'institution imaginaire de la société*. París: Seuil.
- CASTORIADIS, C (1996). "La montée de l'insignifiance". *Les carrefours du labyrinthe 4*. París: Seuil
- CASTORIADIS, C. (1998). "Stopper la montée de l'insignifiance". *Le Monde Diplomatique*. Agosto
- CASTORIADIS, C. y GERARD, C. (2000). *Le projet d'autonomie*. París: Michalon
- CHARBONNEL, N. (1988). *Pour une critique de la raison éducative*. Berna: Peter Lang.

- CHARLOT, B. (1993). *Les sciences de l'éducation en 1993. État des lieux, et perspectives de développement*. CORESE, febrero 1993.
- CHARLOT, B. (1995). *Les sciences de l'éducation: Un enjeu, un défi*. París: ESF.
- CHARLOT, B. (1997). *Du Rapport au Savoir: éléments pour une théorie*. París: Economica.
- CHARLOT, B. (2003). "Proyecto político y proyecto pedagógico". Ponencia presentada en el debate *Contenido político y práctica educativa* de Madrid. Consultada el 15/02/2011 en www.nodo50.org/movicaliedu/bernardpropolitico.PDF
- CHEVRIER, I. (1997). "La spécification de la problématique", en Gauthier, B. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*. Ste-Foy: PUQ.
- COLL, C. y SOLÉ, I. (2002). "Enseñar y aprender en el contexto del aula". En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación 2. Psicología de la educación escolar* (pp.357-386). Madrid: Alianza.
- COLOM, A. (1987). *Modelos de intervención socioeducativa*. Madrid: Narcea
- CONDAMIN, A. (2000). "La recherche heuristique ou Le désir de chercher comme désir d'exister". Capítulo metodológico de la tesis doctoral *La traversée du miroir ou La découverte d'un nouveau plus à l'enseignement après révision en question professionnelle*. Universidad de Laval. 1994.
- COQ, G. (1995). *Laïcité et République. Le lien nécessaire*. París: Ed. du Félin.
- CRAIG, P.E. (1988). "La méthode heuristique: Une approche passionnée de la recherche en science humaine", capítulo metodológico de la tesis doctoral *The Heart of the Teacher. A Heuristic Study of the Inner World of Teaching*. Boston University (1978) traducido por A. Haramein.
- D'HAINAUT, L. (1977). *Des fins aux objectifs pédagogiques*. Bruxelles y París: Labor y Nathan.
- DARDER, A., BALTODANO, M. y TORRES, R.D. (2003). "Critical pedagogy: An introduction". En A. Darder, M. Baltodano y R.D. Torres (Dir.). *The critical pedagogy reader* (p. 1-21). New York: Routledge Falmer.
- DASSA, C. (1993). "Régulation des apprentissages, contexte de mesure et evaluation informatisée". En *L'évaluation des apprentissages: réflexions, tendances nouvelles et formation*, R. Hivon (Dir.), Sherbrooke: Éditions du CRP, pp. 75-96.
- DAVINI, M.C. (1997). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós.
- DE CEBALLOS, M.C. (1996). "La práctica como objeto de estudio. Perspectiva política". En *Actas del II Coloquio El docente investigador*. San Juan: Editorial Fundación Universidad Nacional.
- DE LANDSHEERE, V. (1992). *L'éducation et la formation, science et pratique*. París: PUF.

- DECI, E.L., RYAN, R.M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- DECI, E.L., RYAN, R.M. (2000). "The what and why of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior". En *Psychological Inquiry*, Vol. 11, pp. 227-268. Consultado en febrero de 2011: http://www.psych.rochester.edu/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf
- DECI, E.L., FLASTE, R. (1995). *Why we do what we do: Understanding self-motivation*. New York: Penguin Books
- DEKETELE, J.-M. (1993). "Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances". En *L'évaluation des apprentissages: réflexions, tendances nouvelles et formation*, R. Hivon (Dir.), Sherbrooke: Éditions du CRP, pp. 15-25.
- DELBOS, G. y JORION, P. (1984). *La transmission des savoirs*. Pons: Ed. de la MSH.
- DELEDALLE, G. (1967). *L'idée d'expérience dans la philosophie de John Dewey*. Paris: PUF.
- DELEUZE, G. y GUATTARI, F. (1998). *¿Qué es la filosofía?* Barcelona: Anagrama.
- DELORS, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana, UNESCO.
- DERRIDA, J. (1990). *Du droit à la philosophie*. Paris: Galilée.
- DESCHAMPS, Ch. (1993). *La recherche phénoménologique*. Québec: Université Laval.
- DESLAURIERS, J.P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira: Editorial Papiro.
- DEVELAY, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. París: ESF.
- DEVELAY, M. (1993). *La didactique: une encyclopédie pour aujourd'hui*. París: Esf.
- DEVELAY, M. (1995). "L'indispensable réflexion épistémologique". En: *Cahiers Pédagogiques*. Paris: INRP, 334, p. 25-26.
- DEWEY, J. (1913). "Theory and Practice", en *A Cyclopedia of Education*, vol. V. New York: The Macmillan Company, pp. 606-607.
- DEWEY, J. (1931) "Mi credo pedagógico" (Lorenzo Luzuriaga). *Revista de Pedagogía* (Madrid), X, 109, 1-5; X, 110, 74-80.
- DEWEY, J. (1938). *Experience and education*. New York (NY): The Macmillan Company.
- DEWEY, J. (1950). *Lógica. Teoría de la investigación*. México: FCE
- DEWEY, J. (1989). *Cómo pensamos*. Barcelona: Paidós
- DIAS DE CARVALHO, A. (1996). *Epistemologia das ciências da educação*. Porto: Afrontamento,.
- DÍAZ, M. (1993). *El campo intelectual de la educación*. Cali: Editorial Universidad del Valle

- DIEKER, L.A. y MONDA-AMAYA, L.E. (1995). "Reflective Teaching : A Process For Analyzing Journals of Preservice Educators", *Teacher Education and Special Education*, vol. 18, no 4, págs. 240-252.
- DILTHEY, W. (1940). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Buenos Aires: Losada.
- DONZELOT, J. (1994). *L'invention du social*. París: Seuil.
- DOYLE, W. (1986). "Classroom organization and management" en M.C. Wittrock (dir.), *Handbook of research on teaching* (3 edición). New York (NY): Macmillan.
- DOYLE, W. (1990). "Themes in Teacher Education Research" en W.R.Houston, J.Sikula y M.Haberman (dir.), *Handbook of research on teacher education* (p. 3-24). Riverside (NJ): Macmillan.
- DUFOUR, R. (2004). "What is a professional learning community?" en *Educational Leadership*, May, 6-11.
- DUMONT, L. (1983). *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris: Le Seuil.
- DURKHEIM, É. (1975). *Educación y Sociología*. Barcelona: Editorial Península.
- ECO, U. (2004). "Filosofía para todos" en *La Nación On-line* (Junio 6 2004). Texto en http://www.lanacion.com.ar/suples/revista/0424/sr_607052.asp
- EDMAN, I. *Philosopher's Holiday*, citado por MAYER, F. (1967). *Historia del pensamiento pedagógico*. Buenos Aires: Kapelusz, p. 370.
- ELIAS, N. (2000). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península
- ELLIOT, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación - acción*. Madrid: Morata.
- ESPINOSA, S. (1988). "La nupcia sospechada. Fragmentos del romance de la investigación y la enseñanza". En *Perfiles Educativos*. N° 41-42. México: UNAM.
- FANON, F. (1961). *Les damnés de la terre*. Paris: François Maspéro.
- FANTOVA, F. (2003). *La sistematización como herramienta de gestión*. Bilbao.
- FARREL, J. P. (2007). "La necesidad de la comparación en los estudios sobre educación: la relevancia de la ciencia y el problema de la comparabilidad". En Calderón López-Velarde, J. *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza y Valdés.
- FELDMAN, R.S. (2005). *Psicología: con aplicaciones en países de habla hispana*. México: McGrawHill.
- FERNÁNDEZ, A. (2002). "La Carpeta Docente como estrategia favorecedora de una actitud innovadora en los profesores universitarios". *Boletín de la RED-U*, vol. 2. n° 3, págs. 31-43
- FERNANDEZ, A. (2004). "El portafolio docente como estrategia formativa y de desarrollo Profesional". En *Educación*, n° 33, págs. 127-142

- FERNÁNDEZ, A. y MAIQUES, J. M. (2001). “La Carpeta Docente como herramienta de evaluación y mejora de la calidad de la enseñanza”. En: VV.AA. (eds.). *Evaluación de Políticas Educativas*. Huelva: Universidad de Huelva.
- FERNÁNDEZ, H (1993). “Posibilidades y límites de la vinculación de la docencia con la investigación”. En *Perfiles Educativos*. N° 61 pp.19-25.
- FERRER, C. (1997). “Vers un modèle d’intégration de l’éducation dans une perspective planétaire à la formation des enseignantes et enseignants”. En *Revue des sciences de l’éducation*, Vol. 23, pp. 17-48.
- FERRER, C., ALLARD, R. (2002). “La pédagogie de la conscientisation et de l’engagement: une éducation à la citoyenneté démocratique”. En *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF. Consultado en febrero 2011: <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/04-ferrer-1.html>
- FERRASSE, J. (1994). “Éléments pour une intelligence praxéologique de l’éducation”. *L’Année de la recherche en sciences de l’éducation*. INRP, p. 135-151.
- FERRY, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Buenos Aires: Noveduc
- FLECHA, R. (1997a). *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- FLÓREZ, R. (1995). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: Mac Graw Hill
- FOUCAMBERT, J. (1976). *La manière d’être lecteur*. Serment. Traducción española: *Cómo ser lectores. Leer es comprender* (Barcelona Laia 2004)
- FREINET, C. (1976). *Pour l’école du peuple*. París: Maspero.
- FREINET, E. (1978). *La trayectoria de Celestin Freinet*. Barcelona: Gedisa
- FREIRE, P. (1970). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1974). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1979). *Pedagogía y acción liberadora*. Madrid: Zero.
- FREIRE, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation* (trad. D. Macedo). Boston: Bergin and Garvey Publishers.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona / Madrid: Paidós / MEC.
- FREIRE, P. (1996). *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997a). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI. (1 ed. en portugués 1966).
- FREIRE, P. (1997b). *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997c). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: Roure.

- FREIRE, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2000). *La importancia de leer y otros escritos sobre el proceso de liberación*. México: Siglo XXI
- FREIRE, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2004). *Cartas a Guinea-Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2005a). *Cartas a quien pretende enseñar* (10 ed.). México: Siglo XXI (1 ed. 1993).
- FREIRE, P. (2005b). *Pedagogía de la esperanza* (6 ed.). México: Siglo XXI (1 ed. 1992).
- FREIRE, P. / CUADERNOS DE PEDAGOGÍA (1984). "Paulo Freire. Entrevista". En *Cuadernos de Pedagogía*, nº 7/8 (pp. 33-53). Barcelona.
- FREIRE, P. y FAUNDEZ, A. (1989). *Learning to question: A pedagogy of liberation*. New York: Continuum.
- FREIRE, P. y MACEDO, D. (1989). *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- FULLAN, M.G. (1995). "The limits and the potential of professional development" en Guskey, T.R. y Huberman, M. (dir.) *Professional development in education : New paradigms and practices*. New York (NY): Teachers College Press, 253-267.
- FULLAN, M. – HARGREAVES, A. (1999). *La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Buenos Aires: Amorrortu.
- FURLAN, A (1997). "Educación... ¿Quién apuesta más? Reflexiones sobre nuestras propias narrativas" en *Revista Propuesta Educativa Año 8 N° 17*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- GADAMER, H.-G. (1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris:Seuil (1 ed. 1960).
- GADOTTI, M. (1995). *A Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez.
- GADOTTI, M. (1996) *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo, Brasília: Cortez, Instituto Paulo Freire, UNESCO.
- GADOTTI, M. (2000). *Historia de las ideas pedagógicas*. México: Siglo XXI Editores
- GADOTTI, M. (Dir.). (2001). *Paulo Freire: Uma Biobibliografia*. São Paulo: Cortez Editora. Documento en Internet: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129772POR.pdf>>
- GADOTTI, M. (2003/2006). "La pedagogía de Paulo Freire y el proceso de democratización de Brasil: algunos aspectos de su teoría, de su método y de su praxis" en Ayuste, Ana (Coord). *Educación, ciudadanía y democracia*. Madrid: OEI-Octaedro (pág. 39-64). Documento en Internet: http://camoc33.googlepages.com/La_pedagogia_de_Paulo_Freire_2003.pdf

- GALEANO, E. (2006). *Las venas abiertas de América latina* (77 ed.). México: Siglo XXI (1 ed. 1971).
- GALEANO, E. (1992). "La teoría del fin de la historia: El desprecio como destino". En GALEANO, E. *Ser como ellos y otros artículos*. México: Siglo XXI. Documento en Internet: <<http://www.patriagrande.net/uruguay/eduardo.galeano/ser.como.ellos/la.teoria.del.fin.de.la.historia.htm>>.
- GAMBLE, J. (2002). "Pour une pédagogie de la coopération". En *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec: ACELF. Documento consultado en febrero 2011: <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/07-gamble.html>
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- GARDNER, H. (1987). *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Buenos Aires: Paidós
- GAUCHET, M. (1998). *La religion dans la démocratie. Parcours de la laïcité*. París: Gallimard.
- GAUCHET, M. (2005). *El desencantamiento del mundo*. Madrid: Trotta.
- GEISSLER, A. K. y HEGE, M. (1997). *Acción socioeducativa: Modelos, métodos, técnicas*. Madrid: Narcea.
- GERGEN, K.J. y GERGEN, M. (2006). *Le constructionisme social: un guide pour dialoguer*. Bruxelles: Satas
- GERHARDT, H.-P. (1993). "Paulo Freire". *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, XXIII (3-4), 445-465.
- GHISO, A. (2001). *Sistematización de experiencias en Educación popular*. Memorias del Foro: Los contextos actuales de la Educación Popular. Medellín
- GHISO, A. (1999). "De la Practica singular al dialogo con lo plural. Aproximaciones a otros tránsitos y sentidos de la sistematización en épocas de globalización". *La Piragua*. Revista Latinoamericana de Educación. Sistematización de prácticas en América Latina. # 16: 9-10
- GIRARDI, G. (1977). *Por una pedagogía revolucionaria*. Barcelona: Laia.
- GIROUX, H.A. (1990). *Los profesores como intelectuales*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. y FLECHA, R. (1992). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure
- GIROUX, H.A. y McLAREN, P. (1998). *Sociedad, cultura y educación*. Madrid: Miño y Dávila.
- GLASERSFELD, E. Von (1991). "Constructivism in Education", en Lewy, A. *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- GLASERSFELD, E. von (1993). "Introducción al constructivismo radical", en Watzlawick, P. et al. *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa.

- GOLDMANN, L. (1959). *Recherches dialectiques*. Paris: Gallimard.
- GOLDMANN, L. (1970). *Marxisme et sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- GÓMEZ RESTREPO, B. (2000). “Maestro investigador, escuela investigadora investigación de aula”. En *Cuadernos Pedagógicos*, nº 14. Medellín: Universidad de Antioquia.
- GÓMEZ RESTREPO, B. (2002). “Una variante pedagógica de la investigación-acción educativa”. Consultado en febrero 2011 en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>
- GOODLAD, J.I. (1991). *Teachers for Our Nation's Schools*. San Francisco: Jossey-Bass.
- GORDON, Th. (1988). *Maestros eficaces y técnicamente bien preparados*. México: Diana.
- GRAND'MAISON, J. (1975). *Des milieux de travail à réinventer*. Montréal, PUM.
- GRANJA, J. (2000) “La teoría como reflexión sobre el conocimiento construido”. En De Alba, A. *El fantasma de la teoría: articulaciones conceptuales y analíticas para el estudio de la educación*. México: Plaza y Valdés.
- GRAVEL, H., VIENNEAU, R. (2002). “Au carrefour de l'actualisation de soi et de l'humanisation de la société : plaidoyer pour une pédagogie de la participation et de l'autonomie”. En *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec: ACELF. Documento consultado en febrero 2011: <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/05-gravel.html>
- GRUNDY, S. (1994). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- GUSKEY, T.R. (2001). *Benjamin S. Bloom's Contributions to Curriculum, Instruction and School Learning*. Communication à la Annual meeting of the American Educational Research Association, Seattle, Washington.
- GUTIÉRREZ, F. (1988). *Educação como práxis política*. São Paulo: Summus.
- HABERMAS, J. (1973). *La technique et la science comme "idéologie"*. Paris: Gallimard.
- HABERMAS, J. (1976). *Connaissance et intérêt*. Paris: Gallimard.
- HABERMAS, J. (1981). “La modernité, un projet inachavé”, en *Critique*, nº413, octubre.
- HABERMAS, J. (1984). “Connaissance et intérêt”, *La technique et la science comme idéologie*. Denoël.
- HABERMAS, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1988). *L'Espace public*. Paris: Payot.
- HABERMAS, J. (1992). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- HABERMAS, J. (1997). *L'espace publique*. Paris: Payot
- HABERMAS, J. (1997). *Droit y démocratie*. Paris: Gallimard.
- HABERMAS, J. (1998). “Trois modèles normatifs de la démocratie”, en *L'intégration républicaine*, Paris: Fayard.

- HABERMAS, J. (2006). *Dialéctica de la secularización. Sobre la razón y la religión*. Madrid: FCE
- HAMELIN, D. (1979). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et continue*. París: Esf.
- HAVELOCK, R. y GUSKING, A. (1973). *Planning for innovation through dissemination and utilization of knowledge*. Michigan: Institute for Social Research.
- HELG, Aline (1987). *La educación en Colombia: 1918-1957; y La educación en Colombia: 1958- 1980*. Bogota: CEREC
- HERBART, J.F. (s/d). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Madrid: Ediciones de La Lectura.
- HERNÁNDEZ, F. J. (2004). “Sociología del riesgo y teoría crítica cosmopolita”, *Ethos educativo*, vol. 31, pp. 59-72
- HERNÁNDEZ, F. J. (2006). *Teorías contemporáneas de educación*. Alzira: Alemania.
- HERNÁNDEZ, I. (1987). *La investigación participativa y la antropología social de apoyo: dos paradigmas emergentes en América Latina*. Buenos Aires, MS.
- HEYRAUD-LEMAÎTRE, C. (2002). *Autoformation et pratique réflexive: Le cas des adultes à l'école nationale de la santé publique*. Tesis de doctorado, Universidad François Rabelais (Tours).
- HINKELAMMERT, F. (1984). *Critica a la razón utópica*. San José-Costa Rica: DEI.
- HONNETH, A. (2000). *La lutte pour la reconnaissance*. París: Éditions du Cerf.
- HONNETH, A. (2005). *La réification. Petit traité de théorie critique*. París: Gallimard.
- HOPKINS, D. (1989). *Investigación en el aula. Guía del profesor*. Barcelona: PPU.
- HOUSSAYE, J. (1991). “Les 105 ans des sciences de l'éducation: Fin de la pédagogie?” En L. Marmoz (éd.). *Sciences de l'éducation, sciences majeures*. EAP.
- HOUSSAYE, J. (dir.) (1993). *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. París: ESF.
- HOUSSAYE, J. (1995). “Une illusion pédagogique?” En: *Cahiers Pédagogiques*. París: INRP, 334, p. 28-31.
- HUBERMAN, M. (1978). “L'évolution de la formation américaine”. En M. Debesse y G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques*, vol. 7. París: PUF, p. 315-340.
- HUBERMAN, M. (1980). *Recipes for Busy Kitchens: A Situational Analysis of Routine Knowledge Use in Schools*. Washington: National Institute of Education- Program on Research and Educational Practice.
- HUBERMAN, M. (1982). “L'utilisation de la recherche éducationnelle: Vers un mode d'emploi” en *Education & Recherche* (2), pp. 136-153

- HUTMACHER, W. y PERRENOUD, Ph. (1974). “De la recherche en éducation à la pratique scolaire” en *Etudes pédagogiques*, pp. 38-54.
- IMBERNÓN, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona: Grao.
- IMBERT, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue. Praxis ou poïesis. Ethique ou morale*. Paris: ESF.
- ISAMBERT-JAMATI, V. (1982). – “Des sciences de l'éducation: un pluriel important lorsqu'il s'agit de recherche”. *Les sciences de l'éducation*. Caen, n° 4, p. 55-60.
- ISRAËL, J. (1972). *L'aliénation, de Marx à la sociologie contemporaine. Une étude macrosociologique*. Paris: Anthropos.
- JACQUARD, A. (1984). *Inventer l'homme*. Bruxelles: Éditions Complexe.
- JACQUARD, A. (1991). *L'héritage de la liberté*. Paris: Éditions du Seuil.
- JANKÉLÉVITCH, V. (1980). *Le je-ne-sais-quoi et le presque-rien*. Paris: Seuil.
- JANKÉLÉVITCH, V. (1983). *Le sérieux de l'intention: Traité de vertus I*, Paris: Flammarion.
- JOHNSON, D.W., JOHNSON, R.T. (1999). *Aprender juntos y solos. Aprendizaje cooperativo, competitivo e individualista*. Buenos Aires: Aiqué
- JOYCE, B., WEIL, M. y CALHOUN. E. (2004). *Modelos de enseñanza*. Barcelona: Gedisa.
- JULIAO, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá: UNIMINUTO
- JULIAO, C. (2007). *Educación social. El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo*. Bogotá: UNIMINUTO.
- JULIAO, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: UNIMINUTO.
- KANT, E. (1989). “¿Qué es la Ilustración?”, en *Filosofía de la Historia*. Madrid: FCE 5ªed
- KANT, E. (2009). *Sobre pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Universitaria.
- KEMMIS, S. (1996). “La teoría de la práctica educativa”. Prólogo al libro de W. Carr: *Una teoría para la educación: hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.
- KOLB, D. (1984). *Experiential learning – Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- KOKOSCHKA, O. (1986). *Ma vie*. Paris: PUF.
- KORTHAGEN, F.A. (2001). *Linking Practice and Theory. The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Londres: LEA
- KOSIK, K. (1967). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.
- KOSIK, K. (1970). *La dialectique du concret*. Paris: François Maspéro
- KUHN, Th. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: FCE
- KULIK, C.-L. C., KULIK, J.A., BANGERT-DROWNS, R.L. (1990). “Effectiveness of mastery learning programs: A meta-analysis”. En *Review of Educational Research*, Vol. 60, pp. 265-299.

- LANG, V. (1996). "Professionnalisation des enseignants, conceptions du métier, modèles de formation" en *Recherche et formation*, 23, 9-27.
- LANDRY, R. (1985). "Trois formes de réductionnisme en éducation". En *Revue de l'Université de Moncton*, Vol. 18(2-3), pp. 27-46.
- LANDRY, R. (1985). "La maîtrise de l'apprentissage et l'évaluation du rendement académique". En *Revue de l'Université de Moncton*, Vol. 18(2-3), pp. 7-26.
- LANDRY, R. (1993). "Déterminisme et détermination: vers une pédagogie de l'excellence en milieu minoritaire". En *Revue canadienne des langues vivantes*, Vol. 49, pp. 887-927.
- LANDRY, R., RICHARD, J.-F. (2002). "La pédagogie de la maîtrise des apprentissages: une invitation au dépassement de soi". En *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF. Documento consultado en febrero 2011: <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/06-richard.html>
- LANDRY, R., ROBICHAUD, O. (1985). "Un modèle heuristique pour l'individualisation de l'enseignement". En *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 11, pp. 295-317.
- LANDRY, R., ROBICHAUD, O., VIENNEAU, R. (1982). *De l'enseignement collectif à l'enseignement individualisé: Étude de l'implantation d'un modèle (Phase I)*. Rapport de recherche présenté au Conseil de recherche en sciences humaines du Canada.
- LANDSHEERE, G. de. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. París: Colin-Bourrellet.
- LARROYO, F. (1959). *Pedagogía de la enseñanza superior*. México: UNAM.
- LATORRE, A y GONZÁLEZ, R. (1992). *El maestro investigador-La investigación en el aula*. Barcelona: Grao.
- LAVIN, S. (2000). *Manual de Sistematización de Experiencias Ambientales*. PIIE/FDLA. Santiago.
- LEAHEY, J., MARCOUX, Y., SAUVAGEAU, J. y SPAIN, A. (1989). "Approches phénoménologiques de la recherches". En *Association pour la recherche qualitative*, vol. 2, págs. 26-41.
- LEE, C.D., KAHNWEILER, W.M. (2000). "The effect of a mastery learning technique on the performance of a transfer of training task". En *Performance Improvement Quarterly*, Vol. 13, pp. 125-139.
- LEGENDRE, R. (1988). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris-Montréal: Larousse.
- LENOIR, Y. (1996). "Médiation cognitive et médiation didactique" en C. Raisky et M. Caillot (dir.), *Au-delà des didactiques, le didactique*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 223-251.
- LENOIR, Y., SAUVÉ, L. (1998). "Introduction. L'interdisciplinarité et la formation à l'enseignement primaire et secondaire: quelle interdisciplinarité pour quelle formation?" En *Revue des sciences de l'éducation*, Vol. 24, pp. 3-29.

- LEVI-STRAUSS, C. (1988). *El pensamiento salvaje*. Mexico: FCE.
- LEVINAS, E. (1976). *Difficile liberté*. Paris, Albin Michel.
- LEVINAS, E. (1993). *Humanismo del Otro Hombre*. Madrid: Caparrós.
- LEVINAS, E. (2004). *Le temps et l'autre*. Paris: Quadriage, Puf.
- LEWIN, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York (NY): Harper and Row.
- LHOTELLIER, A. y ST-ARNAUD, Y. (1994). "Pour une démarche praxéologique". *Nouvelles Pratiques Sociales*, vol. 7, n° 2, págs. 74-82.
- LIPMAN, M., SHARP, A., OSCANYAN, F. (1990). *La filosofía en el aula*. Madrid: De la Torre.
- LIPMAN, M. (1997). *Pensamiento complejo y educación*. Madrid: De la Torre.
- LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.
- LYOTARD, J-F. (1984). *La condición postmoderna. Informe sobre el saber*. Madrid: Ed. Cátedra
- McLAREN, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de opresión en la era postmoderna*. Barcelona: Paidós.
- McLAREN, P. (2003). "Critical pedagogy: A look at the major concepts". En A. Darder, M. Baltodano y R.D. Torres (Dir.), *The critical pedagogy reader* (p. 69-96). New York: Routledge Falmer.
- McLAREN, P. y GIROUX, H.A. (1997). "La pedagogía radical como política cultural". En McLaren, P., *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (pp. 47-78). Barcelona: Paidós.
- MACEDO, D. y ARAÚJO FREIRE, A.M. (2001). "(Mis) understanding Paulo Freire". En RICHARDSON, V. (Dir.), *Handbook of research on teaching* (p. 106-110). Washington: American Educational Research Association.
- MAGENDZO, A., DONOSO, P., RODAS, M.T. (1997). *Los objetivos transversales de la educación*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- MAGER, R.F. (1971). *Comment définir des objectifs pédagogiques*. Paris: Gauthier-Villars.
- MARCUSE, H. (1970). *Culture et société*. Paris: Éditions de Minuit (1 ed. 1965).
- MARSOLAIS, A. (1999). "Compétences, compétences: À bas l'incompétence". En *Vie pédagogique*, Vol. 112, pp. 12-13.
- MARTINAD, J.L. (1986). *Connaitre et transformer la matière*. Paris: Peter Lang.
- MARTÍNEZ B., A. (2003). "La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En, O, Zuluaga, (Comp), *Pedagogia y epistemología* pp. (185_213) Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, J.B. (1993). "¿Tiene el alumnado posibilidad o derecho de realizar innovaciones". En *Volver a pensar la educación. Congreso Internacional de Didáctica*. La Coruña. Vol II (pp. 96-118). Madrid: Morata.

- MARX, K. y ENGELS, F. (1968). *L'idéologie allemande. Première partie: Feuerbach*. Paris: Éditions sociales
- MARX, K. y ENGELS, F. (1972). *La ideología alemana: tesis sobre Feuerbach*. Barcelona: Grijalbo.
- MASLOW, A. (1998). *El hombre autorealizado: hacia una psicología del ser*. Barcelona: Kairós
- MATURANA, H.R. (1990). *El árbol del conocimiento. Las bases biológicas del conocer humano*. Madrid: Debate
- MEIREIU, Ph. (1972). "Non directivité, une extrême perplexité". *La Lettre*, nº169-170, septembre-octobre.
- MEIREIU, Ph. (1987). *Apprendre, oui, mais... comment?* París: Esf.
- MEIRIEU, P. (1991). *Qui a peur des sciences de l'éducation?* Lyon: Voies livres.
- MEIRIEU, Ph. y DELEVAY, M. (1992). *Emile, reviens vite... ils sont devenus fous*. Paris: ESF
- MEIREIU, Ph. (1993). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. París: Esf.
- MEIREIU, Ph. (1993). *L'envers du tableau: quelle pédagogie pour quel école?* París: Esf.
- MEIREIU, Ph. (1997). *Le choix d'éduquer*. París: ESF.
- MEIRIEU, Ph. (1998). *Frankenstein educador*. Barcelona: Laertes.
- MEIREIU, Ph. (1999). *Des enfants et des hommes Littérature et pédagogie*. París: Esf.
- MEJIAS, M. (1989). *Transformando la escuela desde la investigación. Experiencia de San José de AIPE*. En IV Seminario latinoamericano de Investigación participativa. CEEAL. Brasil.
- MERCER, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Buenos Aires: Paidós.
- MESSINA, G. (1999). "Investigación en o acerca de la formación docente: Estado del arte en los 90". En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº19 pp 145-207
- MEYER, C.A. (1992). "What's the Difference Between Authentic and Performance Assessment", *Educational Leadership*, vol. 49, no 8, págs. 39-40.
- MIALARET, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. Paris: PUF.
- MIALARET, G. (1991). *Pédagogie Générale*. Paris: PUF.
- MIALARET, G. (1994). "Les "objets" de la recherche en sciences de l'éducation". *L'Année de la recherche en sciences de l'éducation*. Paris: INRP, p. 5-27.
- MICHAUD, C. (2002). "Pour une pédagogie de l'accueil et de l'appartenance: interprétation des savoirs et des pratiques". En *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec : ACELF. Documento consultado en febrero 2001: <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/03-michaud.html>

- MIKULAS, W.L. (1974). *Concepts in Learning*. Philadelphia: Saunders.
- MILLET, L. y MOURRAL, I. (1995). *Petite encyclopédie philosophique*. Belgique: Éditions universitaires.
- MOREIRA SANTOS, S.M. (2002). “El papel político-pedagógico del profesor”. En A.M. Saul (Dir.), *Paulo Freire y la formación de educadores: múltiples miradas* (p. 321-332). México: Siglo XXI.
- MORENO Y DE LOS ARCOS, E. (1982). “Los orígenes de la Pedagogía en México”, en E + A. *Enseñanza más aprendizaje*. Revista de la Escuela de Graduados de la Escuela Normal Superior del Estado de Nuevo León, No. 5, p. 59 – 76
- MORSE, J. M. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- MOTAMEDI, V., SUMRALL, W.J. (2000). “Mastery learning and contemporary issues in education”. En *Action in Teacher Education*, Vol. 22, pp. 32-42.
- MOUSTAKAS, C. (1968). *Heuristic Research in Individuality and Encounter*. Cambridge: Howard A. Doyle Publishing Company.
- MUGLIONI J. (1993). *L'Ecole ou le loisir de penser*. Paris: CNDP.
- NOT, L. (1984). *Une science spécifique pour l'éducation?* Université Toulouse le Mirail.
- NÚÑEZ, V. (1999). *Pedagogía Social: Cartas para navegar en un nuevo milenio*. Barcelona: Santillana
- OHLIGER, J. (1995). *Critical views of Paulo Freire's work*. Madison: Iowa Community College Summer. Documento en Internet: <<http://www.uow.edu.au/arts/sts/bmartin/dissent/documents/Facundo/Ohliger1.html>>.
- ORTIZ, M^a. C. y LOBATO, X. (2003). “Escuela inclusiva y cultura escolar: algunas evidencias empíricas”. En *Bordón*, Vol. 55(1), pp.27-40.
- OSORIO, J. (1999). “Educación ciudadana y escuelas para la democracia”. En *Seminario en educación para la democracia*. Santiago de Chile: Ministerio de la educación, 1999.
- PAILLÉ, P. (1998). “Un regard sur la recherche qualitative en éducation au niveau des mémoires de maîtrise et des thèses de doctorat des universités québécoises francophones (années 80 et début des années 90)”. *Association pour la recherche qualitative*, vol. 18, págs. 187-216.
- PAIVA, P. (1981). *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista*. México: Extemporáneos.
- PARÉ, A. (1987). *Le journal: Instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Quebec: Le centre d'intégration de la personne.
- PASSERON, J.C. (1991). *Le raisonnement sociologique*. París: Nathan.
- PERESSON, M. (1996). “Metodología de un proceso de sistematización. Pasos fundamentales del proceso de sistematización del proyecto y experiencia de Teología Popular de Dimensión Educativa: 1985-1995”. En *Aportes 44 Sistematización de experiencias. Búsquedas recientes*. Bogotá: Dimensión Educativa.

- PEREYRA, M.A. (2007). "La construcción de la educación comparada como disciplina académica. Defensa e ilustración de la historia de las disciplinas". En Calderón López-Velarde, J. *Teoría y desarrollo de la investigación en educación comparada*. México: Plaza y Valdés.
- PÉREZ-GOMEZ, A. (1994). "La función y formación del profesor/a en la enseñanza para la comprensión. Diferentes perspectivas." En: SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, Pérez. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.
- PERRENOUD, Ph. (1976). "De quelques apports piagétiens à une sociologie de la pratique" en *Revue européenne des sciences sociales* (38-39), págs. 451-470.
- PERRENOUD, Ph. (1982). "L'inégalité quotidienne devant le système d'enseignement. L'action pédagogique et la différence" en *Revue européenne des sciences sociales* (63), págs. 87-142.
- PERRENOUD, Ph. (1998). *De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive*. Université de Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- PERRENOUD, Ph. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Graó.
- PILON, J.M. (2005). "L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action" en Landry, Carol et Pilon, J.M. *Formation des adultes aux cycles supérieurs*. Presses de l'Université du Québec, Sainte-Foy (págs. 69-99)
- PIMENTA, S. (1997). "A Didática como mediação na construção da identidade do professor - uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura". En: ANDRÉ, Marli; OLIVEIRA, Maria Rita N. S. *Alternativas do Ensino de Didática*. Campinas: Papirus.
- PLAISANCE, E. y VERGNAUD, G. (1993). *Les sciences de l'éducation*. París: La découverte, Coll. Repères.
- POPHAM, W.J. (1980). *Problemas y técnicas de la evaluación educativa*. Madrid: Ed. Amaya.
- PORTELANCE, L. y LESSARD, C. (2002). *Le soutien aux élèves à risque de l'école montréalaise. Analyse des perceptions des acteurs*. Rapport de recherche. Université de Montréal.
- PRET-CLERMONT, A. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Berne y Francfort: Peter Lang.
- PRIGOGINE, I. (1988). "Una nueva convergencia de la ciencia y la cultura". En: *Los Premios Nobel tienen la palabra*. Revista El Correo N° 5. París: Unesco.
- PRUNEAU, D., LAPOINTE, C. (2002). "Un, deux, trois, nous irons aux bois... L'apprentissage expérientiel et ses applications en éducation relative à l'environnement". En *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec: ACELF. Documento consultado en febrero 2011: <http://www.acelf.ca/revue/30-2/articles/09-pruneau.html>

- PULTORAK, E.G. (1993). "Facilitating Reflective Thought in Novice Teachers", *Journal of Teacher Education*, vol. 44, no 4, págs. 288-295.
- QUINTANILLA, M. (1979). *Diccionario de filosofía contemporáneo*. Salamanca: Sígueme.
- RABOSSO, E. A. (1984). "Enseñar filosofía y aprender a filosofar". En *Cuadernos de Filosofía y Letras*. Bogotá.
- RAHMAN, A (1985). "The Theory and Practice of Participatory Action Research", en FALS BORDA, O. (ed.), *The Challenge of Social Change*. London: SAGE Publications, págs.107-132.
- RAHMAN, A. y FALS BORDA, O (1989). "La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo" en SALAZAR, M. (edit.) (1992). *La investigación acción participativa. Inicios y desarrollo*. Madrid. Ed. Popular.
- RAMÍREZ, T. (1995). *El rol docente -investigador en Venezuela ¿Mito o realidad?* Caracas: Núcleo de investigaciones filosóficas del IPC.
- REBOUL, O. (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF.
- RICOEUR, P. (2004). *La Historia, El Tiempo y la Memoria*. Barcelona: Trotta.
- ROBICHAUD, O., LANDRY, R. (1978). "Intégration et individualisation: modèle de développement de curriculum". En *Apprentissage et socialisation*, Vol. 1 (4), pp. 5-31.
- ROCHER, G. (2006). *Introducción a la sociología general*. Barcelona: Herder
- ROGERS, C. (1979). *El proceso de convertirse en persona*. Buenos Aires: Paidós.
- ROGERS, C. y C. ROSENBERG (1981). *La persona como centro*. Barcelona: Herder.
- ROJAS SORIANO, R. (1995-1996). "Formación de profesores-investigadores". En *Aportes Revista de la Escuela de Psicología social de Montevideo*. Págs.67-70.
- ROMERO, A. (1999). "Investigar en la Acción Educativa, una estrategia pedagógica de participación comunitaria". En *Investigando y Educando* N° 1. Revista del CEIP. Barranquilla.
- RORTY, R. (1994). *¿Esperanza o conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. Buenos Aires: FCE
- RORTY, R. (1996). *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos.
- RUEDA, M. y DÍAZ, F. Coord. (2004). "El portafolios docente como recurso innovador en la evaluación de los profesores". En *La evaluación de la docencia de en la universidad*. México: UNAM.
- RYAN, D.W., SCHMIDT, M. (1979). *Mastery Learning: Theory, Research, and Implementation*. Toronto: Ministry of Education.
- RYLE, G. (1949). *The Concept of Mind*. New York: Barnes and Noble.
- SALDÍVAR, A. (2001). "Diseño de estrategias socioeducativas para el desarrollo: acercando la educación al desarrollo en Chiapas". En *Cultura y Educación*, n° 13(1) (pp. 21-36). Madrid.
- SÁNCHEZ, R. (2004). *Enseñar a Investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: UNAM.

- SANFORD, N. (1970). "Whatever happened to action Research". En *Journal of social Issues*. N° 26 (4) pp. 3-23.
- SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel
- SAVATER, F. (2008). *La aventura del pensamiento*. Buenos Aires: Sudamericana
- SCALLON, G. (2000). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent, (Québec): Éditions du Renouveau Pédagogique.
- SCHMIED-KOWARZIK, W. (1983). *Pedagogia Dialéctica - de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense.
- SCHÖN, D.A. (1983). *The reflective practitioner*. New York (NY): Basic Books.
- SCHÖN, D.A. (1987). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- SCHÖN, D.A. (1992). "The theory of inquiry: Dewey's legacy to education" en *Curriculum inquiry*, 22 (2), págs. 119-139.
- SCHÖN, D.A. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- SCHÖN, D.A. (1994). *Le praticien réflexif - À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- SCHÖN, D.A. (1996). "À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes" en Barbier, J.-M. (dir.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: PUF, pp. 201-222.
- SCHÖN, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- SLAVIN, R.E. (1990). "Mastery learning re-reconsidered". En *Review of Educational Research*, Vol. 60, pp. 300-302.
- SOETARD, M. (1998). "Le savoir de l'éducation dans son rapport à l'action". En: *L'année de la recherche en sciences de l'éducation*. Paris: PUF, p. 31-48.
- ST-ARNAUD, Y. - L'HOTELLIER, A. (1992). *Connaître par l'action*. Montreal: Presses de l'Université de Montreal.
- STEIN, M.K. SCHWAN, M. y SILVER, E.A. (1999). "The development of professional developers: Learning to assist teachers in new settings in new ways" en *Harvard Educational Review*, 69, 237-269.
- STENHOUSE, L. (1991). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid: Morata.
- SUAREZ G., C. (2010). *Cooperación como condición social de aprendizaje*. Barcelona: Colección Educación y Sociedad en Red.
- TAMAYO, A. (2000). *Educación y Pedagogía*. Bogotá: CNA.
- TARDIF, J. (1993). "L'évaluation dans le paradigme constructiviste". En *L'évaluation des apprentissages: réflexions, tendances nouvelles et formation*, R. Hivon (Dir.), Sherbrooke: Éditions du CRP, pp. 27-56.
- TARDY, M. (1984). *Sciences de l'éducation: considérations épistémologiques*. CNDP - CRDP Strasbourg, Coll. Sciences de l'éducation, n° 4.

- TEXIER, R. (1998). *Socrate enseignant. De Platon a nous*. París: L'Harmattan
- TINLAND, F. (1997). "L'exigence éthique face a la recherche d'efficacité: réflexions sur l'éducation" En *L'homme aléatoire*. París: PUF, p.313-337.
- TOM, A.R. y VALLI, L. (1990). "Professional knowledge for teachers" en W.R.Houston, J. Sikula y M. Haberman (dir.), *Handbook of research on teacher education*, (p. 373-392). Riverside (NJ): Macmillan.
- TORRES, C.A. (1997). *Pedagogia da luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas: Papirus.
- TORRES, R. M. (2001). *Comunidad de aprendizaje: repensando lo educativo desde el desarrollo local y desde el aprendizaje*. Documento presentado en el "Simposio Internacional sobre Comunidades de Aprendizaje", Barcelona Octubre 2001. Recuperado el febrero de 2011: <http://www.udlap.mx/rsu/pdf/1/RepensandoloEducativodesdeelDesarrolloLocal.pdf>.
- UYTDENBROECK (2006). *Éducation populaire: Paulo Freire*. Recife: Université Fédérale du Pernambuco. Documento consultado en febrero 2011 en Internet: <http://recherche.univ-montp3.fr/cerfee/article.php?id_article=404>.
- VALERA, O. (2001). *El debate teórico en torno a la Pedagogía*. Bogotá: Magisterio
- VASCO, E. (1990). *Maestros, alumnos y saberes*. Bogotá: Magisterio.
- VÁSQUEZ, A. (1967). *Filosofía de la praxis*. México: Grijalbo.
- VERGNAUD G. (1995). "Quelle théorie pour comprendre les relations entre savoir-faire et savoir?" en Bentolila A. (dir.) *Savoirs et savoir-faire*. París: Nathan, pp. 5-20.
- VERGNIOUX, A. (1991). *Pédagogie et théorie de la connaissance: Platon contre Piaget?* Berna: Peter Lang.
- VERNANT, J.P. (2005). *Los orígenes del pensamiento griego*. Buenos Aires: Paidós.
- VIENNEAU, R. (2002). "Pédagogie de l'inclusion: fondements, définition, défis et perspectives". En *Éducation et francophonie*, Vol. XXX (2), Québec: ACELF. Consultado en febrero 2011: <http://www.acef.ca/revue/30-2/articles/10-vienneau.htm>
- VIGARELLO, G. (1987). "¿Una especificidad teórica para las Ciencias de la Educación?", en Alicia de Alba (COORD), *¿Teoría Pedagógica? Lecturas introductorias*. México: UNAM /Coordinación de Humanidades/CESU, p. 392 - 395
- VIGARELLO, G. (1992). "Les sciences de l'éducation, lieu privilégié de confrontation et de coopération entre les disciplines". *Permanence et renouvellement en sociologie de l'éducation*, Actes du colloque international en hommage à V. Isambert-Jamati, 19-20 octobre 1990, L'Harmattan - INRP.
- VINCENT, G. (dir.) (1994). *L'éducation prisonnière de la forme scolaire*. PU Lyon.

- VIÑAS, V. y OCAMPO, A. (2004). *Breve Guía. Conceptos Clave de Seguimiento y Evaluación de Programas y Proyectos*. Programa para el Fortalecimiento de la Capacidad de Seguimiento y Evaluación de los Proyectos FIDA en América Latina y el Caribe (PREVAL): citando a Oscar Jara (1998). *Para sistematizar experiencias*. ALFORJA. San José, Costa Rica.
- WENGER, Etienne (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.
- WOLF, D.P., LEMAHIEU, P.G., ERESH, J. (1992). "Good measure: Assessment as a tool for educational reform". En *Educational Leadership*, pp. 8-13.
- WULF, Ch. (1995). *Introduction aux sciences de l'éducation, entre théorie et pratique*. Paris: Armand Colin.
- ZABALA, U.A. (1999). *Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad*. Barcelona: Grao.
- ZAMBRANO, M. (2000). *La vocación del maestro*. Granada: Ágora.
- ZEA, L. (1969). *La filosofía americana como filosofía sin más*. México: Siglo XXI.
- ZEICHNER, K. (1993). "El maestro como profesional reflexivo". En *Cuadernos de Pedagogía* N°20. Barcelona. Pag. 44-49
- ZESSOULES, R., GARDNER, H. (1991). "Authentic assessment: Beyond the buzzword and into the classroom". En *Expanding Student Assessment*, V. Perrone (Ed.), Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 47-71.
- ZULUAGA, O.L. (1987). *Pedagogía e historia*. Bogotá: Editorial Foro.
- ZULUAGA, O.L. (1999). "El florecimiento de la investigación pedagógica". En: *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Editorial Coprodic.
- ZUNIGA, R. (1998). "La recherche qualitative comme carrefour identitaire". *Association pour la recherche qualitative*, vol. 18, págs. 17-36.

facebook.com/gabriel.garciagarcia.9256

Carlos Germán Juliao Vargas

Nació en Barranquilla en 1952. Es presbítero de la Congregación de Jesús y María (Padres Eudistas) desde 1980. Cursó estudios de filosofía y teología en el Seminario Valmaría y la Pontificia Universidad Javeriana, respectivamente. Obtuvo una maestría en estudios sociales, políticos y económicos en el Instituto de Estudios Sociales de la Universidad Católica de París, en 1989. Posteriormente cursó la maestría en Dirección Universitaria en la Universidad de los Andes, en Bogotá.

Se ha desempeñado como profesor de filosofía, pedagogía y ciencias humanas y sociales. Desde 1992 trabaja en UNIMINUTO - Corporación Universitaria Minuto de Dios, en la que ha sido docente, investigador, Director del programa de Licenciatura en Filosofía, Director del Departamento de Pedagogía, Decano de la Facultad de Educación, Secretario General, Vicerrector Académico.

Ha publicado varios artículos en diversas revistas y capítulos de libros; ha sido evaluador de artículos e investigaciones, y par académico en procesos de acreditación. Coordinó la investigación "Construcción de un modelo pedagógico alternativo a partir de la praxeología", publicada con el apoyo de Colciencias en 2001.

Ha publicado varios libros: "La praxeología: una teoría de la práctica" (2002), "Educación social. El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo" (2007), "La responsabilidad social: una práctica de vida" (2010), "El enfoque praxeológico" (2011). Fue editor académico del libro "UNIMINUTO: educación integral al alcance de todos" (2013). Actualmente es el Director de Investigaciones de la Sede Principal de UNIMINUTO.

