

CAPÍTULO 6

El ejercicio docente como experiencia praxeológica: los encuentros en la U

Martha Cecilia Molina Penagos¹

“El hombre es hombre, y el mundo es mundo. En la medida en que ambos se encuentran en una relación permanente, el hombre transformando al mundo sufre los efectos de su propia transformación”

Paulo Freire.

El presente texto surge de la necesidad de indagar sobre las prácticas educativas y la relación con las comunidades de aprendizaje en el marco del proyecto *Cualificación de las prácticas docentes de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO*. Para alcanzar el propósito investigativo se plantea escribir un documento que permita generar una narrativa en torno a las interacciones que se dan en los escenarios educativos, particularmente en este caso, en la Licenciatura en Educación Infantil de la FEDU de UNIMINUTO, esto a partir de un análisis, a la luz de la pedagogía praxeológica.

1 Doctoranda en Educación e Investigación de la Universidad Americana de Europa, Magíster en Neuropsicología y Educación de la Universidad Nacional de La Rioja, Magíster en Desarrollo Educativo y Social de la Universidad Pedagógica Nacional, Especialista en Gerencia de Proyectos Educativos Institucionales de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Especialista en Edumática de la Universidad Autónoma de Colombia. Profesora de Educación Superior y Primera Infancia de la Secretaría de Educación de Bogotá, D.C. Asesora de investigación en educación.

Para tal finalidad, se parte de la reflexión sobre la razón de ser del ejercicio docente, la cual ha de trascender hacia una experiencia praxeológica que va más allá del quehacer del educador. Se observa entonces, una preocupación permanente, que de una u otra forma conlleva a formular interrogantes como: ¿qué implica ser docente en una sociedad cambiante?, ¿cómo aprenden los estudiantes universitarios?, ¿qué se debe hacer para que se apropien del conocimiento?, ¿se aprende a partir de la construcción de conocimiento?, ¿es necesario que los futuros maestros se apropien de nuevas metodologías? Dichos interrogantes hacen parte de una búsqueda teórica, cuya respuesta se va transformando a través de las experiencias asociadas a la práctica educativa. Algunos de estos interrogantes han originado la necesidad de indagar sobre el origen y sentido de la práctica pedagógica en la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, y muchas de estas ideas se esperan dejar de manifiesto a lo largo del presente escrito.

El ejercicio docente como experiencia praxeológica

Los encuentros en las aulas por su naturaleza y pretensión misma permiten problematizar los contextos, ello conlleva a la generación de una construcción de conocimiento, a través de la acción. Es de esta manera como, tales experiencias hacen que quien se dice ser formador de formadores, tome decisiones mediante la utilización de metodologías innovadoras, trabajos cooperativos y de grupos. En este amplio grupo de experiencias, se pueden contar actividades como las que se desarrollan en: conversatorios, debates, seminarios y otros espacios donde se aceptan, discuten y confrontan los puntos de vista de los educandos. En concordancia, en estos espacios se invita a una construcción colectiva de un aprendizaje profundo con el fin de “desafiar intelectualmente a los estudiantes” (Bain, 2007, p. 65). Esto con el fin de lograr un aprendizaje holístico desde un enfoque sistémico dirigido a revitalizar la profesión docente en el marco de una nueva cultura escolar para el conocimiento. Por tanto, la búsqueda en cada uno de estos encuentros implica confrontar los saberes con la realidad y de esta manera se hace presente la praxeología basada en un proceso de realización de las personas desarrollando una serie de potencialidades en función de servicio a los otros con sentido ético, tal como lo plantea Bourdieu (como se citó en Juliao, 2011):

El conocimiento que se puede llamar praxeológico tiene como objeto no sólo el sistema de las relaciones objetivas, sino también las relaciones dialécticas entre estas estructuras objetivas y las disposiciones estructuradas en las cuales ellas se actualizan y tienden a reproducirlas. (p. 3).

Desde esta postura, se hace visible la existencia de una práctica social enmarcada dentro de la cotidianidad de los encuentros académicos, intentando que los estudiantes cuenten con un espacio de participación, teniendo en cuenta sus experiencias previas, y en la perspectiva de generar un reconocimiento de estas, a través del diálogo. Esto no consiste únicamente en comunicar al grupo la actividad, se pretende, pactar con este colectivo humano, el procedimiento, la ejecución y la justificación de las decisiones que orientan su participación dentro de la actividad. Al dar voz a los estudiantes, se consigue generar una explicación concertada sobre las propuestas del encuentro, repensando el actuar pedagógico reflexivo y permitiendo de esta manera una postura de auto observación, autoanálisis, planteamiento y experimentación, a través de los interrogantes que, como es de esperarse, surgen en el camino.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantea la posibilidad de presentar una pregunta como un recurso pedagógico que permita a los estudiantes pensar en la búsqueda reflexiva del conocimiento. Desde lo expuesto por Bain, la pregunta “desempeña un papel esencial en el proceso de aprendizaje y en la modificación de los modelos mentales, las preguntas nos ayudan a construir conocimiento” (2007, p. 75). Por tanto, se propone que los estudiantes sean parte activa de la clase y que desde sus inquietudes se construyan otras formas de aprender. La formulación de preguntas de interés para los estudiantes permite que al momento de intentar generar una respuesta se comprometan con su respectivo proceso de aprendizaje. Lo anterior, no es en sí mismo un interés por la evaluación, aunque en efecto coincide, sino por la responsabilidad que representa socialmente el desarrollo de su quehacer en el aula al presentar su opinión en atención a la pregunta formulada, en consecuencia, se evidencian diversos postulados en los que los estudiantes estiman que las aulas son un espacio académico de interacción social y cultural. Frente a este aspecto una estudiante del programa de Licenciatura en Educación Infantil de la Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, durante un momento del proceso, expresó lo siguiente:

La profesora ve los intereses de las estudiantes y sobre eso plantea temas críticos que nos hace analizarnos tanto de manera personal como profesional cabe resaltar que nos motiva a adquirir aprendizajes nuevos a través de diferentes metodologías que considera propicias para un mejor desarrollo de los temas, tales como espacios adecuados, trabajos a través de juegos, escritos reflexivos y demás. (Comunicación personal con un docente en formación, 2016).

Lo anterior permite confirmar que los encuentros pedagógicos no se limitan a hacer un acompañamiento crítico y reflexivo en cuanto al saber profesional. Dichos encuentros buscan ser la dinámica misma del desarrollo de la clase. Es de esta manera como desde múltiples acciones sociales, políticas y culturales se correlacionan los saberes emergentes en el aula hacia un reconocimiento del otro en su historicidad. Es así como esta clase de “charlas” se constituyen como un agente de cambio social. Así, desde la perspectiva de Paulo Freire: “Asumirse como un ser social e histórico, como un ser pensante, comunicante, transformador, realizador de sueños, capaz de sentir rabia porque es capaz de amar” (2004, p. 45). Desde aquella capacidad de amar que menciona Freire, es necesario visibilizar el amor, o la capacidad de amar, desde los encuentros educativos con las infancias. Lo anterior, de manera especial en lo que respecta a la ya mencionada formación de formadores (Acosta, 2020), que, desde una realidad educativa, reflejan la responsabilidad moral y social de exigir una buena postura ante el fenómeno educativo, en las nuevas generaciones de ciudadanos.

Algo semejante ocurre con la propuesta de generar modelos educativos que permitan la transformación social, implementando diferentes estrategias pedagógicas de cara a realizar un cuidadoso acompañamiento, no solo a la afectividad, también al amor, la comprensión, los valores sociales y morales, de tal forma que permita un desarrollo integral de los infantes creando ambientes de socialización sanos y seguros para que logren una educación efectiva desde temprana edad.

Procesos pedagógicos y didácticos

Los procesos pedagógicos y didácticos que se desarrollan en el quehacer docente, como fenómenos sociales subjetivos y complejos que son, se enfrentan a diferentes paradigmas, enfoques teóricos educativos

y vivencias cotidianas que dinamizan constantemente la labor educativa. Dichas dinámicas se hacen posibles, gracias a situaciones en el aula, que obedecen a las necesidades que surgen en el día a día de la relación maestro- estudiantes. Y es de esta manera como la práctica docente se ve ante un entramado de escenarios sociales, políticos, históricos y culturales propios del contexto donde se está inmerso. Es así, como el maestro se constituye en un sujeto histórico, transformador de realidades de aula y donde el modelo pedagógico de diversas formas pone en juego un conjunto de acciones que ya habían sido planteadas hace algunos años, se hace referencia al hecho que: “Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital” (Schön como se citó en Domingo, 2008, p. 89).

Desde estos postulados, es el maestro quien desde su praxis se vincula afectiva y cognitivamente con los estudiantes, analizando, cuestionando, proponiendo y experimentando alternativas de participación emancipadoras (Bolaños et al., 2017) y producto de una reconstrucción permanente de la realidad educativa, guiados hacia la reflexión sobre su quehacer, como a repensar y a mejorar su práctica pedagógica desde una construcción compartida. Esta relación permite que se generen lazos de saberes que permitan un aprendizaje autónomo, toda vez que “saber qué enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2004. p. 47). A tono con el planteamiento anterior, es importante incluir dentro de una posible sistematización del saber docente, las apreciaciones que poseen los estudiantes sobre el diálogo de saberes en sus encuentros en el aula. Es de esta manera como se pueden encontrar testimonios como el siguiente, el cual emerge de una estudiante regular del programa de Licenciatura en Educación Infantil:

La docente desde su autonomía, desde la forma de abordar este espacio, hace que el aprendizaje sea significativo. La participación de cada una de nosotras en la clase y el respeto que se maneja ante las diferentes formas de interpretar lo dicho, así mismo, la reflexión frente a las equivocaciones para una mejor comprensión hace que esta práctica me ayude en la adquisición de conocimientos para mi formación docente. (Comunicación personal con un docente en formación, 2016).

Como se ha mencionado anteriormente, la interacción estudiante-maestro cobra vida en la práctica ya que reflexionar sobre el proceso pedagógico permite evidenciar diferentes posturas permitiendo así la expresión de la subjetividad del ser en relación con la teoría estudiada, es decir, es en la práctica aquel espacio en el que se vive en el ser, en el saber y en el hacer (Delors, 1996). Por otro lado, los profesores universitarios deben definir -y ello corresponde a una decisión política- para qué o para quién se está educando, pues en consonancia con las reflexiones de Schön (1992) hay que pensar si educar para la reproducción o educar para el cambio. En ese último sentido, una nueva práctica pedagógica conlleva a transformar el contexto social próximo abordando en su amplitud aspectos claves de la docencia como son la creatividad, la emocionalidad y la inclusión, aspectos esenciales en una educación globalizada que presenta otras formas de transmitir conocimientos.

Tecnología y Comunidades de aprendizaje

Las nuevas formas de dar lugar a la educación se encuentran hoy en día muy relacionadas con las denominadas Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC). Por ellas, se hace referencia a aquellos recursos “herramientas y programas que se utilizan para procesar, administrar y compartir la información mediante diversos soportes tecnológicos, tales como: computadoras, teléfonos móviles, televisores, reproductores portátiles de audio y video o consolas de juego” (Thompson y Strickland, 2004, p. 55). Dichas herramientas en la actualidad son accesibles para estudiantes y profesores, ellas se relacionan con la educación, la innovación, la creatividad y la ciencia, elementos que se estiman como necesarios para mantener la motivación en los estudiantes. Ante esta modalidad de desarrollo tecnológico, se diría que es necesario establecer un nuevo escenario en lo que respecta a las relaciones entre los actores de la comunidad educativa, los enseñantes y los contenidos del proceso de enseñanza y de aprendizaje, con ello se busca que las relaciones sean quizás más armoniosas rápidas y efectivas.

En cuanto a las TIC en la Educación Superior [o terciaria], adquieren un papel fundamental dado que proporcionan herramientas rápidas y eficaces para adquirir nuevas competencias tecnológicas. Para nadie es un secreto que esta clase de saberes son hoy por hoy altamente necesarios para prepararse o enfrentarse al mundo laboral. En este mismo orden

de ideas, también se sabe que el siglo XXI se ha convertido paulatinamente en un escenario vital, en donde los modelos pedagógicos son el hilo conductor de las propuestas de enseñanza aprendizaje. Lo anterior, conlleva a una participación por parte de los estamentos universitarios y en UNIMINUTO a hacer frente a los diferentes ambientes de aprendizaje virtuales que en primera instancia son posibles, pero que también han ganado una singular importancia en lo referente al acompañamiento paralelo a las clases presenciales. Lo anterior, puede tener detractores, pero son más las voces a favor.

Estos compromisos y cometidos educacionales no se consiguen solos, estos son parte del deber ser del docente en su propósito formador. Es el docente de principios del siglo XXI, quien ha experimentado una de las más altas circunstancias de cambio en sus metodologías y estrategias de enseñanza. Ello ha dado lugar a un singular cambio en las nuevas generaciones de licenciados teniendo en cuenta que la sociedad actual vive en una aldea global en la que todos estamos conectados y nos encontramos ante la sociedad a través de una pantalla de computador. Finalmente, es a través de la claridad de sus planteamientos teóricos que se determina el rol que el docente puede llegar a cumplir dentro de la sociedad a la que pertenece.

En conclusión, en los encuentros de aula se tejen dinámicas y acciones relacionadas con los procesos pedagógicos y didácticos que conllevan a validar el modelo praxeológico, este modelo busca generar habilidades como la autonomía, el trabajo en equipo, los valores y el conocimiento que conllevan a formar ciudadanos competentes, así mismo, el manejo de herramientas tecnológicas como herramientas didácticas acercan en tiempo real los acontecimientos globales, por tanto, el conocimiento de estas realidades permiten que el proceso de enseñanza-aprendizaje sea dinámico evolutivo y formativo en el desarrollo integral de los estudiantes, permitiéndoles construir sus propias realidades como actores principales en la transformación de sus contextos.

Referencias

Acosta, N. (2020). Formación de maestros en educación infantil: revisión de tendencias investigativas. *Pedagogía y Saberes*, (53), 83–96. <https://doi.org/10.17227/pys.num53-10402>

- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores en la universidad*. Universitat de València.
- Bolaños, J., Cifuentes, M. y Figueroa, L. (2017). Hacia una praxis ecológica desde la huerta escolar, un estudio desde la pedagogía Waldorf. *Plumilla Educativa*. 19(1). 27-37. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.19.2472.2017>
- Delors, J. (1996). *Los Cuatro Pilares de la Educación*. Editorial Santillana http://www.cca.org.mx/apoyos/competencias/ed5008_009.pdf
- Domingo, Á. (2008). *La práctica reflexiva en la formación inicial de maestros. Evaluación de un modelo*. Universitat Internacional de Catalunya.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. Paz e terra S.A.
- Juliao, C. (2011) *El enfoque praxeológico*. UNIMINUTO.
- Schon, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos: hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en los profesores*. Paidós.
- Thompson, A. y Strickland, G. (2004). *Administración estratégica*. Mc Graw Hill.
- Torres, R. (2001). *Participación ciudadana y educación: Una mirada amplia y 20 experiencias en América Latina*. Instituto Fronesis.