



**Carlos Germán Juliao Vargas**

La cuestión  
del método en pedagogía  
**praxeológica**



**UNIMINUTO**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Educación de calidad al alcance de todos



Carlos Germán Juliao Vargas

# La cuestión del método en pedagogía praxeológica



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



**Presidente del Consejo de Fundadores**

P. Diego Jaramillo Cuartas, cjm

**Rector General Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO**

P. Harold Castillas Devoz, cjm

**Vicerrectora General Académica**

Marelen Castillo Torres

**Rector Sede Principal**

Jefferson Enrique Arias Gómez

**Directora General de Investigaciones**

Amparo Vélez Ramírez

**Vicerrectora Académica Sede Principal**

Luz Alba Beltrán Agudelo

**Director de Investigación Sede Principal**

P. Carlos Germán Juliao Vargas, cjm

**Coordinadora General de Publicaciones**

Rocío del Pilar Montoya Chacón

**Coordinadora de Publicaciones Sede Principal**

Paula Liliana Santos Vargas

Juliao Vargas, Carlos Germán

La cuestión del método en la pedagogía praxeológica /Carlos Germán  
Juliao Vargas. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO.  
Dirección de Investigaciones, 2017.

ISBN: 978-958-763-230-9

211 p.: il.

1.Educación – Investigaciones 2. Praxeología (Educación) – Investigaciones 3.  
Modelos pedagógicos

CDD: 370.15 J85c BRGH

Registro Catálogo UNIMINUTO No. 86165

Archivo descargable en MARC a través del link: <https://tinyurl.com/bib86165>

## LA CUESTIÓN DEL MÉTODO EN PEDAGOGÍA PRAXEOLÓGICA

### **Autor**

Carlos Germán Juliao Vargas

### **Corrección de estilo**

Felipe Chavarro López

### **Diseño y diagramación**

María Paula Berón Ramírez

### **Imagen de cubierta**

María Paula Berón Ramírez

### **Impresión**

XPRESS Estudio Gráfico y Digital S.A.

Impreso en Colombia – Printed in Colombia

Primera edición: junio de 2017

300 ejemplares

Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Calle 81 B # 72 B – 70

Bogotá D.C. - Colombia

2017

Reservados todos los derechos a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO. La reproducción parcial de esta obra, en cualquier medio, incluido electrónico, solamente puede realizarse con permiso expreso de los editores y cuando las copias no sean usadas para fines comerciales. Los textos son responsabilidad del autor y no comprometen la opinión de UNIMINUTO.



# Contenido

<b>Introducción</b>	<b>13</b>
---------------------	-----------

## Capítulo 1.

<b>Mi recorrido personal hacia la construcción del enfoque praxeológico</b>	<b>15</b>
---	-----------

<b>Una metodología construida y situada</b>	<b>15</b>
---	-----------

La investigación constructivista de orientación crítico-empírica	18
--	----

El enfoque cualitativo-inductivo de investigación	21
---	----

La investigación fenomenológica de tipo existencial	23
---	----

El proceso heurístico	24
-----------------------	----

El enfoque praxeológico	27
-------------------------	----

<b>Una metodología que busca la comprensión de las prácticas</b>	<b>32</b>
--	-----------

El proceso de la teoría fundamentada según Pierre Paillé	32
--	----

El proceso praxeológico adaptado del modelo propuesto por Paillé	33
--	----

El proceso de teorización	34
---------------------------	----

<b>Algunas categorías pedagógico-praxeológicas apprehendidas durante este proceso</b>	<b>35</b>
---	-----------

¿Filosofía o método?	36
----------------------	----

Los presupuestos que terminan siendo una filosofía educativa	37
--	----

Las categorías, descubiertas y trabajadas que se desprenden de dichos presupuestos 43

*La praxis*

*El actor/autor*

*El contexto y la situación*

Los principios metodológicos que se desprenden de todo el proceso praxeológico 49

*Principio del conocimiento por la acción*

*Principio de cooperación dialógica*

*Principio de autorregulación*

## Capítulo 2.

### **Construyendo un modelo para comprender y transformar la práctica educativa 55**

Los fundamentos del pensamiento cristiano-occidental 61

La metafísica, la ética, la política y lo económico 61

El conocimiento verdadero 63

La aparición de la razón (λογος) 64

La cuestión del ser 66

El lugar del ser humano en las teorías y prácticas educativas 68

El modelo filosófico para entender y transformar las prácticas educativas 72

Las conductas y las prácticas: la praxeología 77

Los enfoques y métodos: la epistemología 80

Los valores: la axiología 81

La identidad profunda: la ontología 84

Conclusión 89



## Capítulo 3.

### **Aclarando la cuestión del método en pedagogía praxeológica** 93

El recorrido institucional en UNIMINUTO 93

#### **Las apuestas de la metodología praxeológica** 101

El método teológico-pastoral de la Iglesia latinoamericana: apuesta por la revisión de la vida, personal y comunitaria 101

La praxeología pastoral en el contexto franco-canadiense: apuesta por una teoría de la acción y la eliminación de la dicotomía teoría-práctica 107

Con Paulo Freire y Orlando Fals Borda: la apuesta por otra epistemología y otra pedagogía 112

Praxeología, investigación, complejidad y educación: apuesta por otra educación 117

La apuesta por el análisis praxeológico de las prácticas educativas como generadoras de conocimiento pedagógico 124

#### **El vínculo entre investigación heurística y praxeológica** 129

Lo epistémico en la investigación pedagógica 129

Lo teórico-metodológico en la investigación pedagógica 130

Hacia la implementación y transferencia del modelo 132

## Capítulo 4.

### **La narración autobiográfica como instrumento para una reflexión sobre las prácticas profesionales** 135

Conceptualización de la perspectiva narrativo-biográfica 137

La narración y el desarrollo profesional de los maestros 142

Personas e incidentes críticos en la narración 144

Una sugerencia metodológica para reflexionar desde la narración autobiográfica	146
Conclusión	148

## Capítulo 5.

### **El taller reflexivo y crítico desde el enfoque praxeológico** **149**

El taller autorreflexivo y crítico de praxeología	152
---	-----

#### **La estrategia pedagógica del taller praxeológico** **157**

Identificación de los objetivos perseguidos por los participantes	157
---	-----

Hacer memoria de la experiencia	158
---------------------------------	-----

Describir la práctica	159
-----------------------	-----

Problematizar la práctica para discernir alternativas	160
---	-----

Utilización del instrumento “La práctica reflexiva en el quehacer profesional” (a partir del modelo de Kolb) para replantear la práctica	162
--	-----

Aportes y límites del taller de praxeología	166
---	-----

Conclusión	169
------------	-----

### **Conclusión general** **173**

### **Referencias** **179**

# Índice de figuras

Figura 1. Las influencias teóricas y metodológicas para el enfoque praxeológico	17
Figura 2. Las posibilidades del actuar en la praxis	45
Figura 3. La construcción del actuar sensato	46
Figura 4. Realización del actuar en el tiempo	47
Figura 5. El modelo filosófico	76
Figura 6. Los tiempos de la praxeología en espiral	110
Figura 7. El modelo de análisis de las prácticas	132
Figura 8. El modelo de Kolb para replantear las prácticas	162
Figura 9. Los cuatro polos interrelacionados del enfoque praxeológico	175

## **Anexo: las fichas del taller praxeológico** **191**

Ficha 1. Hago memoria de mi experiencia vivida: auto-observación	191
Ficha 2. Hago memoria de mi experiencia - soy competente para...	193
Ficha 3. Describo mi práctica profesional	194
Ficha 4. Me pregunto por mi práctica profesional	197
Ficha 5. Discierno mi práctica profesional	198
Ficha 6. Replanteo mi práctica profesional	201
<b>Otras fichas también utilizables en el taller praxeológico</b>	<b>206</b>
Ficha sobre comprensión de los conceptos pedagógicos fundamentales	206
Ficha para replantear o reelaborar la práctica analizada	211



# Introducción

La Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO ha venido construyendo, desde hace veinticinco años, un proyecto alternativo de educación superior centrado en un proceso de formación integral y de construcción de comunidad académica en el que, dado el enfoque praxeológico de sus acciones, ocupan un lugar fundamental las prácticas educativas, la praxis investigativa, los proyectos de proyección y responsabilidad social y el desarrollo sistémico de la comunidad académica en general. Por eso quiere formar profesionales que sean al mismo tiempo líderes e innovadores sociales; lo que solo es posible cuando se comprende que las relaciones sociales se constituyen en un tiempo y espacio determinado, cuando se entiende que en la cotidianidad se constituye saber, que la educación y la cultura son procesos en continua transformación y que la práctica, siempre aunada a la teoría, es fuente de aprendizaje y de conocimiento. Estos son, al mismo tiempo, los fundamentos de su enfoque pedagógico praxeológico.

Cuando empezó la construcción del enfoque praxeológico, la institución, sobre todo su Facultad de Educación, se centró en la implementación de una metodología que le permitiera la implementación y seguimiento de esa formación centrada en las prácticas, sociales y profesionales, que realizaban sus estudiantes. Se llamó *praxeología pedagógica* a ese proceso en cuatro fases, que en forma de espiral recursiva permitía un análisis reflexivo de las prácticas y la generación de un conocimiento innovador: ver-juzgar-actuar-devolución creativa. Posteriormente, con mayor

experiencia y saberes adquiridos, se procedió a configurar el modelo educativo existente en el trasfondo de dicha metodología, y pertinente para la institución y su proyecto formativo. Se lo llamó *pedagogía praxeológica y social*, y paulatinamente, gracias a la investigación y el aporte de muchos miembros de la comunidad académica (profesores y estudiantes), así como al sustento de varias teorías y modelos externos, se fue ahondando en las dimensiones filosóficas, pedagógicas, epistemológicas, éticas y políticas de dicho modelo. Varias publicaciones dan cuenta de ello. Ahora, con este texto, se quiere retomar la dimensión metodológica, ahondando en la reflexión, tanto desde una perspectiva testimonial como teórica: este libro es el resultado de varios años de experimentación, de búsqueda, de análisis y reflexión, de síntesis holística y compleja, tanto de la experiencia personal del autor como de la práctica institucional de UNIMINUTO.

En el primer capítulo el autor presenta su recorrido personal de investigación por las prácticas y acciones humanas (sobre todo educativas), en el que lidió con una multitud de enfoques y corrientes complejas de investigación para generar un enfoque investigativo adecuado a sus propósitos y a los de la institución, trabajo que fue validado con un corpus teórico y científico pertinente. Ese recorrido culmina en el capítulo segundo, donde se presentan los detalles del modelo construido para comprender y transformar la práctica educativa. El capítulo tercero aclara la cuestión del método en la pedagogía praxeológica, mostrando el recorrido realizado en y por UNIMINUTO hacia el mismo, concretando las apuestas que se hicieron. Los capítulos cuarto y quinto presentan, respectivamente, dos dispositivos metodológicos adecuados para el ejercicio praxeológico: (a) la narración autobiográfica como instrumento para una reflexión sobre las prácticas profesionales y (b) el taller praxeológico, taller reflexivo y crítico, que se ha venido desarrollando con muchos grupos y en diversos contextos de incidencia de UNIMINUTO. Quedan muchos elementos por ampliar, la reflexión sigue abierta, los proyectos de investigación y mediación pedagógica son bienvenidos.

# Mi recorrido personal hacia la construcción del enfoque praxeológico

*Caminante no hay camino, se hace camino al andar.*  
(A. Machado).

*He puesto mi corazón y mi alma en mi trabajo, y he perdido  
mi mente en el proceso.*  
(V. van Gogh).

## Una metodología construida y situada

El camino recorrido para concretar mi proceso de investigación sobre las prácticas y acciones humanas (y sobre todo educativas), desde un enfoque praxeológico y social, no ha sido nada sencillo. Me vi forzado a comprender una multitud de enfoques y de corrientes complejas de investigación para encontrar puntos de referencia con el desafío de familiarizarme con el lenguaje y generar un enfoque investigativo adecuado a mis propósitos y a los de la institución donde trabajo (UNIMINUTO), trabajo que validé con un corpus teórico y científico pertinente. De algún modo experimenté “la angustia de lo incierto donde la comprensión más confiable y la solución más adecuada son buscadas en la comunidad de referencia más que en los potenciales personales de comprensión y de estructuración nuevos” (Zúñiga, 1998, p. 21). Todo ese contenido teórico procedía de un saber exterior a mí, pero fue por y en mi experiencia investigativa y profesional que se volvió más significativo y sirvió

para responder a las necesidades concretas de mi trabajo, de esencia filosófico-social y pedagógica.

Por otra parte, tenía claro que no podía cometer el error de olvidar la dimensión ética que está siempre implícita en las relaciones humanas y sociales, y que subyace por ende a los procesos mismos de investigación, como claramente lo plantea Bonilla y Rodríguez (1997):

Al dar prelación a las reglas del método se ha aceptado que sean estas las que rijan de manera determinante el proceso de conocimiento de lo social y no que lo sea el compromiso ético del investigador. De esta forma se transforman los medios en fines y se subordina su compromiso a las exigencias de instrumentos que no siempre son sensibles para captar la trama sinuosa de relaciones sociales basadas en intereses diversos frecuentemente opuestos e irreconciliables. Con esta manera de proceder se está pasando por alto que, en últimas, quien toma las decisiones sobre qué y cómo conocer es el investigador, independientemente de qué tan avanzados sean los métodos que utilice. (p. 17).

Ahora bien, sé que es necesario, en una investigación seria, apoyarse en un determinado paradigma si se quiere ordenar, organizar y profundizar la comprensión de un fenómeno para poderlo comunicar a otros. En mi trabajo, centrado en el deseo de comprender las prácticas humanas, personales y comunitarias, sociales y profesionales, me he apoyado en el paradigma cualitativo de investigación, de inspiración fenomenológica<sup>1</sup>. En ese sentido, pude adaptar algunos métodos usados para la exploración y análisis de las prácticas porque la investigación cualitativa se caracteriza por permitirlo: “En investigación cualitativa, los objetivos

---

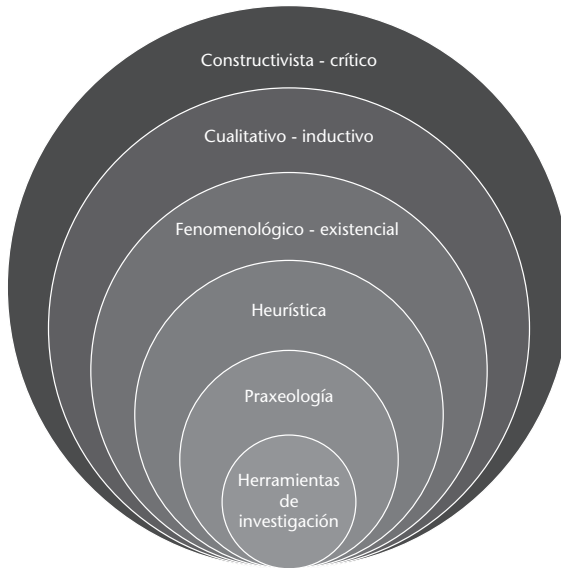
1 En América Latina, en las últimas décadas, dos paradigmas enfrentados han guiado la investigación en ciencias humanas y sociales: el positivismo (corriente funcionalista que considera la sociedad como un sistema orgánico) y el marxismo (visión económico-estructuralista); ambas coinciden en rechazar los enfoques interpretativos (interaccionismo simbólico, fenomenología y etnometodología, entre otras) como formas válidas para estudiar lo social. Esto condujo a rechazar por mucho tiempo las metodologías cualitativas. Con el tiempo, la investigación cuantitativa se ha ido complementando con la cualitativa, de modo que la investigación llega a ser no solo generación de resultados científicos, sino también medio para intervenir y transformar la realidad. Ver Bonilla y Rodríguez (1997); Bonilla, Hurtado y Jaramillo (2009).



específicos que se persiguen y las particularidades del fenómeno estudiado dejan siempre una zona de creatividad a ejercer” (Leahey, Marcoux, Sauvageau & Spain, 1989, p. 27). Y porque el problema, al investigar lo social, no es tanto cuál método es mejor, sino cuál es el más pertinente.

Además, fundamenté este quehacer investigativo en un enfoque constructivista, surgido de la teoría crítica; y fue evolucionando en una perspectiva existencial apoyada en diversos procesos heurísticos y praxeológicos. Creo que el conjunto de estas influencias teóricas se sintetiza en la siguiente figura 1, donde dichas influencias se superponen en un conjunto de círculos, concéntricos y en espiral, que van, del más grande al más pequeño, hacia una “generalización teórica” (Bachelor & Joshi, 1986) gracias a un análisis inductivo permanente realizado durante todo el proceso. Este texto solo quiere ahondar en ello, explicitando el significado de esta figura.

Figura 1. Las influencias teóricas y metodológicas para el enfoque praxeológico



Fuente: elaboración del autor.

## La investigación constructivista de orientación crítico-empírica

Las ciencias humanas y sociales, fortalecidas en estos últimos tiempos, han subrayado la importancia de la interioridad del ser humano (subjetividad) en su referencia a lo no visible: no todo puede ser medible o cuantificable. Ballofet (1998) elaboró un marco muy interesante donde compara los puntos fundamentales de los enfoques positivista y constructivista desde una mirada humanista de la investigación. Señala que el enfoque positivista presenta una realidad única donde el investigador y el fenómeno son independientes; en esta óptica, la investigación pretende desarrollar leyes científicas formales y los elementos de lo real pueden ser distinguidos como causas o efectos. Al conocimiento solo se llega a través de la experimentación (experiencia), y toda noción *a priori* queda sin validez, pues se trata de buscar las leyes que rigen los fenómenos existentes, no causas ni principios. El enfoque constructivista, al contrario, considera la subjetividad del ser humano, quien es creador de una multitud de realidades que se convierten en fenómenos de interés investigativo. El investigador y el fenómeno interactúan para ampliar la comprensión de dichas realidades; por eso, toda posibilidad de conocimiento se basa en la interacción sujeto-objeto, pues la realidad es, en alta medida, una construcción humana: “No puede olvidarse que quien conoce cualquier realidad y quien produce y aplica cualquiera de los métodos científicos, es el mismo ser humano que la construye” (Bonilla & Rodríguez 1997, p. 65). El conocimiento absoluto es imposible, ya que la percepción sobre el mismo objeto puede ser diferente para un sujeto u otro.

Los principios fundamentales del constructivismo, para el campo pedagógico, fueron formulados por Glasersfeld (1991) así: (a) El conocimiento no es absorbido pasivamente sino construido activamente por el sujeto cognoscente; y (b) la función de la cognición es adaptativa y sirve a la ordenación del mundo experiencial (mundo de la práctica) y no

tanto al descubrimiento de una realidad ontológica<sup>2</sup>. Así el constructivismo, en el plano epistemológico, acepta la subjetividad del ser humano como una construcción válida en su relación con el mundo, plena de riqueza para ser explorada. Cuando se quiere ampliar la visión de una experiencia para determinar lo que genera, es importante dejar hablar a la experiencia; ella misma develará su saber. Este es un punto clave del enfoque praxeológico: en la experiencia y la práctica de cada uno se generan saberes que hay que reconocer y dilucidar.

Ahora bien, la investigación empírica está justamente basada sobre la experiencia porque “lo real no se puede aprisionar, todo el mundo posee una parte; la realidad es aquella que yo puedo generar por la interpretación que hago de ella. Ella es movimiento, ella se construye y se deconstruye a través de la experiencia personal” (Deschamps, 1993, p. 26)<sup>3</sup>. Y es que apelar a los datos empíricos, a la práctica, a los hechos, a la observación sistemática y a la experimentación significó un salto cualitativo frente al oscurantismo y la especulación escolástica reinante que, aunque bajo otras formas, pareciera revitalizarse en algunos contextos actuales.

Así, se puede postular que las experiencias nuevas incitan a comprender la diversidad. Lo singular da paso a lo plural, incluso como opción valorativa; se acepta, entonces, la responsabilidad de decidir en qué creer. Esto proyecta la individualidad a un estatus social donde la noción de persona brota como uno de sus efectos más evidentes, y con todos los inconvenientes que ello acarrea: su des-subjetivación y transformación en “ente” jurídico, político o económico, según sea el caso. Multidimensional, en definitiva. En el fondo, esto despeja la resistencia

---

2 Aceptar solo el primer principio, para nosotros, sería formular un “constructivismo trivial”, pues dicho principio ya fue planteado desde Sócrates y, sin el apoyo del segundo, se enreda en todos los perennes problemas de la epistemología occidental.

3 Aquí es importante una aclaración sobre lo erróneo que es considerar que el usar un método empírico conlleva la adopción de unos principios filosóficos empiristas; esto sería comparable a que, de modo automático, usar el método deductivo —cuyo valor es reconocido sobre todo en el pensamiento lógico y matemático— implicara una concepción filosófica idealista y espiritualista.

a dejar los criterios objetivistas de la realidad. El hecho es que ante una realidad observada como forzosamente diferenciada, la auto descripción de la práctica no se deja reducir por monólogos. Ya no se puede partir de una esfera objetiva de observación o de una naturaleza que sea la misma para todos. Todas las formas de descripción deben mostrar explícitamente cómo y desde dónde se observa el mundo social en el que realizo mis prácticas.

Entonces, mi quehacer investigativo sobre las prácticas humanas siempre tuvo una preocupación constructivista crítica y empírica, dejando un amplio espacio a la supremacía de la subjetividad de la persona y explorando sus propias experiencias, para hacer que surgiera así una mayor conciencia reflexiva de la acción. El constructivismo comienza necesariamente con la hipótesis (intuitivamente conformada) de que toda actividad cognitiva se efectúa en el mundo empírico de una conciencia encaminada hacia un objetivo<sup>4</sup>. Lo que experimentamos, descubrimos y sabemos está necesariamente constituido por nuestros propios dispositivos de construcción, y solo nuestras maneras y medios de construcción pueden dar cuenta crítica de ello (Glaserfeld, 1993). Sin embargo, para mí siempre fue claro que la relatividad que el constructivismo predica del conocimiento en general también tenía que aplicarse a la valoración de otros modelos teóricos y prácticos de enseñanza-aprendizaje y de investigación, diferentes de los oficializados como constructivistas. El enfoque praxeológico necesariamente es abierto y ecléctico, no puede casarse con un solo modelo, ni siquiera con los planteamientos constructivistas.

---

<sup>4</sup> Los objetivos aquí no tienen otras razones de ser que la siguiente: un ser cognitivo evalúa las experiencias que vive y, desde ahí, tiende a repetir algunas y a evitar otras.

## El enfoque cualitativo-inductivo de investigación

Asumir el enfoque cualitativo de investigación fue menos una opción que un llamado espontáneo. Esta vía se me impuso por todo lo que yo soy y quiero para los demás, pues ante todo mi esencia es esforzarme por ser feliz y mi pasión es sondear mi interior buscando el equilibrio, la *ataraxia* de los antiguos griegos. Nunca pensé que mi búsqueda interior se integraría en una corriente científica, pero los enfoques cualitativos de investigación me lo permitieron, pues “dan a la subjetividad un espacio primordial en el acceso al conocimiento de lo real. Diferentes en sus métodos, ellos reposan sobre una misma concepción del conocimiento, según la cual para comprender el mundo, hay que comprender el sujeto que da sentido al mundo” (Condamín, 2000, p. 4).

Así, mi experiencia subjetiva, mi vivencia emocional, mi relación con el mundo, mi historia son reconocidos como temas de investigación. Es en el proceso evolutivo de mi pregunta inicial sobre la práctica y la acción humana que el objeto de mi investigación va a tomar forma y desplegará todo su sentido (Deslauriers, 2004). En esta perspectiva, mi investigación se convierte en un acto de creación al que mi preocupación existencial aportará una mirada diferente en la exploración de la aventura de ser auténticamente humano.

Es importante insistir sobre el proceso inductivo propio de esta investigación cualitativa en oposición al lógico-deductivo donde se busca validar y explicar una hipótesis determinada al comienzo sin detenerse en la subjetividad de las personas (Bachelor & Joshi, 1986). En el proceso inductivo, uno no parte de la teoría sino de sí mismo y de su experiencia para construir desde ahí una teoría: “el fenómeno a explorar surge de lo experimentado por el investigador y de su experiencia personal de las situaciones que tienen que ver con ese fenómeno particular” (Chevrier, 1997, p. 69). Porque la investigación cualitativa radica en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, y desde dicha observación genera reflexión

y teoría. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son formuladas por ellos mismos. Se explora, describe e interpreta la realidad, de un modo inductivo.

Ahora bien, este enfoque cualitativo-inductivo se deriva del pensamiento fenomenológico existencial<sup>5</sup> y genera una visión fenomenológica y comprensiva (*verstehen*) de lo observado. Condamin (2000) dice claramente que: “La investigación cualitativa-inductiva encuentra sus fundamentos en el pensamiento fenomenológico existencial. Existencial en su deseo de describir las experiencias vividas por seres humanos luchando con los datos de la existencia, y fenomenológica en el hecho de pretender descubrir la naturaleza y el sentido de esas experiencias” (p. 9).

Así, asumí un nuevo estilo de investigación, más cercano a la vida y a las situaciones cotidianas. Investigar de manera cualitativa se convirtió en un maniobrar con símbolos, lingüísticos o no, con el fin de reducir la distancia entre teoría y datos, entre contexto y acción. Pero este nuevo estilo implica un mayor compromiso: “La posibilidad de aproximarse a una situación social de manera inductiva y de caracterizarla según la interpretación y el conocimiento de los individuos que interactúan y dan forma a unos determinados tipos de comportamiento, depende casi en su totalidad de la capacidad del investigador” (Bonilla & Rodríguez, 1997, p. 71). Casi se podría decir que el investigador es la herramienta fundamental del enfoque cualitativo-inductivo.

---

5 La fenomenología existencial intenta caracterizar la naturaleza de la experiencia que una persona tiene de su mundo y de sí misma. Incluye todas las experiencias particulares en el marco total de su ser-en-el-mundo. Las cosas que hacen, sienten y dicen las personas tienen un sentido dentro de su marco existencial. Se opone a la psicología tradicional y de laboratorio. Rechaza el positivismo que deshumaniza (al generalizar, reduce, elimina el sentimiento y lo subjetivo). Sus fuentes son Husserl, Brentano, Jaspers, Heidegger, Sartre y Merleau Ponty.

## La investigación fenomenológica de tipo existencial

Ahora bien, centrarse sobre la experiencia lleva necesariamente a querer entrar en ella tal como se presenta en su forma más auténtica posible. Esta preocupación fenomenológica le aporta al contenido un valor inestimable de saber, porque es a través de la riqueza del contenido de la experiencia que la comprensión de la acción tomará forma. No obstante, “el investigador debe permanecer neutro, desaparecer lo más posible para dejar la palabra a los sujetos interrogados” (Bachelor & Joshi, 1986, p. 12). En todo caso, por más que el proceso seguido me inscribe en una línea fenomenológica, la dirección de mi trabajo, que consiste en ser a la vez sujeto (tema) e investigador de mi propia práctica, me obliga a bifurcar el proceso fenomenológico clásico que exige “la selección de un cierto número de participantes que respondan al criterio de evidencia del fenómeno” (Deschamps, 1993, p. 15).

Ser a la vez sujeto e investigador implica un doble problema: primero, si soy el más adecuado para describir mis experiencias porque no existe ninguna interferencia entre mi experiencia y yo mismo, y el segundo es el hecho de que estoy totalmente implicado en la experiencia, con el riesgo de perderme en mi rol de investigador en beneficio del sujeto. En esta perspectiva, se fue haciendo importante permanecer adherido lo más posible al fenómeno e insistir sobre un proceso que permita comprender el material de observación y exploración que la práctica va generando. Y fue el proceso heurístico el que se me reveló más adecuado para mantener este lazo estrecho entre los roles de investigador y de sujeto.

Y aunque los fenomenólogos no se llamarían a sí mismos “teóricos” en el sentido estricto del término, en la fenomenología los vínculos de los datos con la teoría se logran mediante la reflexión, usando lo que Manen (1990) denomina los “*cuatro existenciales* (el espacio vivido [la espacialidad], el cuerpo vivido [la corporalidad], el tiempo en el que se vivió [la temporalidad] y las relaciones humanas vividas [la

relacionalidad]) como guías para la reflexión” (como se citó en Morse, 2003, p. 43). Estos existenciales van a ser fundamentales en el proceso praxeológico de análisis reflexivo de las propias prácticas.

Un aspecto colateral pero significativo para futuros avances del enfoque praxeológico es la llamada “teoría de las realidades múltiples” (Toledo, 2007), que se basa en una triangulación de la fenomenología de Husserl, el vitalismo de Bergson y el pragmatismo de James (su trasfondo es la praxeología de Mises y las sociologías de Simmel y Weber). En ella es central el énfasis en la realidad que señala el nivel de intencionalidad de la conciencia y de atención a la vida cotidiana: el mundo de la cotidianidad (*lebenswelt*) se segmenta en regiones entre las cuales la vida social es solo una más. Cada región acentúa un ámbito de sentido con sus propios criterios de certificación. Por eso el análisis socio-fenomenológico aplica también el concepto “realidad” a los fenómenos imaginarios si se garantiza su solidez pragmática: “Podemos pensar el concepto de mundo de la vida tan ampliamente que incluya todas las modificaciones de actitudes y estados de alerta” (Schutz & Luckmann 1977 p. 41). En todo caso, la vida social cotidiana es realidad excepcional, y esto plantea una heurística prometedora para la investigación social.

## El proceso heurístico

Poco a poco, comencé a apropiarme el nuevo sentido de un proceso heurístico de investigación. Antes de conocerlo teóricamente, mi modo de aprehender el mundo estaba estrechamente relacionado con ello sin saberlo. Toda mi vida me sentí marginal por querer comprender y ordenar mi desorden interior para encontrar en él puntos de referencia y fundamentos: observar, sentir, apropiar la intuición, reflexionar actuando (las dos cosas al tiempo) para aprender a reconocermé. Esta búsqueda termina encontrando sentido en el proceso heurístico que resalta la importancia de la experiencia individual para aclarar otras experiencias. Mi cuestionamiento personal sobre la acción y la práctica se vuelve



entonces portador de una resonancia social. Craig (1988) señala que la principal característica del proceso heurístico es poner el acento sobre el proceso interno de la investigación, reposando sobre la primacía de lo individual como fuente de descripción y de comprensión de la experiencia humana. Según Paré (1987) “se ha vuelto claro que nuestras teorías, cuando vienen del exterior, sin contacto con la realidad, son inútiles. Ellas solo tienen valor cuando la persona misma las construye, cuando las desprende de su propia práctica” (p. 9).

Craig y Moustakas elaboraron un modelo de investigación heurístico. Craig, inspirándose en los trabajos de Moustakas (1968), identifica cuatro etapas en el proceso heurístico, mientras que Moustakas señalaba siete (Craig, 1988). Cada uno resalta la importancia de la implicación del investigador en su proceso, y ve en la experiencia individual un puente hacia la experiencia de los demás. Ellos consideran estas etapas como “flexibles, interpenetrables y aportando un aspecto importante pero no exclusivo a las fines de la investigación” (Condamín, 2000, p. 12). Los dos presentan el proceso heurístico como una experiencia rítmica donde se reencuentran alternativamente tiempos activos y receptivos para el investigador, que a veces avanza a tientas y otras veces con lucidez en su investigación. Moustakas otorga, no obstante, un espacio importante a la intuición contenida en el conocimiento tácito de la experiencia. La intuición “permite el paso entre el conocimiento implícito y explícito y da acceso al sentido global de su tema de investigación” (Condamín, 2000, p. 11).

El proceso heurístico planteado por Craig (1988) expresa bien la progresión de una investigación cualitativa a través de sus etapas:

- La primera etapa: la pregunta. El investigador se vuelve “consciente de una pregunta, de un problema o de un interés sentido de modo subjetivo”.
- La segunda etapa: la exploración. El investigador explora “su pregunta, ese problema, ese interés a través de la experiencia”. Es de

algún modo la etapa en la cual el investigador recopila el material; corresponde a la recolección de datos.

- La tercera etapa: la comprensión. El investigador “clifica, integra y conceptualiza los descubrimientos hechos durante la exploración”.
- La cuarta etapa: la comunicación. El investigador “articula sus descubrimientos a fin de comunicarlos a los otros” (p. 15).

Estas cuatro etapas, en la forma de una espiral, avanzan unas en otras y se profundizan mediante sus interrelaciones mutuas. Así, la articulación teórica de la investigación reposa más sobre la validación de un conjunto argumentativamente coherente que sobre el surgimiento de una gran verdad, lo que “supondría centrarse sobre el uso de procedimientos plausibles” (1988, p. 17).

El modelo de Moustakas aporta más detalles sobre la experiencia vivida por el investigador como sujeto de su investigación. Menciona sobre todo la importancia de la intuición para profundizar los aspectos, la visión y la conciencia del fenómeno observado y la presencia de un potencial creador que pertenece a la situación observada siendo, al mismo tiempo, un lugar generador de angustia.

Esta descripción de las etapas de la investigación heurística de Moustakas<sup>6</sup> me impactó, porque la observación constante de mi inquietud

---

6 Craig (1988, pp. 15-16) enumera las siete etapas del proceso heurístico de Moustakas que él había descrito en estos términos en su investigación sobre la soledad (Moustakas, 1968): “(1) una situación difícil que genera una cuestión donde se plantea una problemática; (2) una introspección solitaria que provoca la aparición de una comprensión del sentido de la soledad. Esta experiencia puede ser a la vez inquietante y aterradora al mismo tiempo que puede ser fuente de creatividad; (3) una consciencia creciente desde una apertura a la vida y a las experiencias solitarias, la escucha y la sensibilidad y finalmente, a través de conversaciones diálogos y discusiones; (4) la inmersión en las regiones más profundas de la soledad hasta el punto de hacerla la esencia de mi ser, el centro de mi universo; (5) una comprensión intuitiva de los ‘patterns’ de la soledad, de sus aspectos relacionados entre ellos y sus diferentes asociaciones conducentes a la aparición de una visión y una consciencia integradas; (6) una mejor clarificación, descripción y depuración gracias a trabajos sobre existencias y experiencias caracterizadas por la soledad y publicaciones sobre el sujeto; (7) la producción de un texto en el cual son proyectadas y experimentadas las diferentes formas, cualidades y aspectos de la soledad, texto en el cual uno habla tanto del potencial creador de la soledad como de la angustia que genera”.

por el sentido de la práctica me permitió constatar que la angustia, la intuición y el potencial creador están íntimamente asociados. Al mismo tiempo que mi inquietud me angustia, me da también acceso a un potencial creador de conciencia sobre la situación problemática. No obstante, el proceso de Craig es simple y de fácil acceso. Cuando lo conocí, inmediatamente encontré que era el adecuado para mi búsqueda. Naturalmente, desde que comencé mi quehacer investigativo, yo viajaba de descubrimiento en descubrimiento al interior de esas cuatro etapas sin tener aún conciencia de ellas. Yo hacía que mi inquietud se transformara a la medida de mi exploración. Y la comprensión de lo que percibía al comienzo se transformaba mientras más exploraba el tema y mientras más lo comunicaba a otros.

Este proceso heurístico de investigación se concretó mediante el uso de algunas estrategias (diarios de campo y fichas de análisis, así como entrevistas semidirigidas) en un enfoque praxeológico de todo el proceso. Esos y otros dispositivos de exploración me sirvieron para descargar del peso de mi estado inicial de inquietud paralizante; me sirvieron también de herramientas de observación y de concientización.

## El enfoque praxeológico

La praxeología es más que un instrumento de observación, es un proceso de acción sobre la acción. Ella pretende generar el saber comprendido en la acción o el saber a inventar mediante la acción para que ella funcione mejor [...] La praxeología es menos la conceptualización de una práctica que la creación de un saber novedoso surgido de esta práctica. (L'Hotellier & St-Arnaud, 1994, p. 75).

Esto necesita algunas explicaciones: toda persona reacciona rápidamente durante la acción; no retrocede en lo que hace. Sus gestos, sus pensamientos, se ubican rápidamente en sinergia con el contexto. Volviendo sobre la situación mediante un proceso praxeológico, la persona puede reconocer lo que ocurría en su cuerpo, en sus emociones y en su pensamiento en el momento mismo de la acción (Saint-Arnaud, 1992). Agudizando mi

mirada *sobre* la acción, agudizo mi conciencia *en* la acción para ampliar el saber consciente de mis valores y creencias, así como aquel de los problemas, intenciones y estrategias que influyen en mis formas de actuar según las situaciones. El enfoque praxeológico me permitió reconocer la falta de congruencia entre mis intenciones, mi experiencia y mis acciones para luego mejorar la eficacia deseada en la acción, y ser más coherente conmigo mismo y más pertinente con la realidad.

La narración de la experiencia, paso inicial del enfoque praxeológico, es un instrumento que me permitió sondear y hacer aparecer las contradicciones, los nudos y el saber oculto de mis situaciones inquietantes. Primero utilicé el diario de campo como confidente. Ahí escribía todo sobre mi práctica: problemas, dudas, temores, reacciones, logros. Algo espontáneo; el uso del diario se convirtió en un lugar privilegiado de libertad de expresión en el cual yo vertía mis estados anímicos según mis fantasías y mis necesidades. Es en ese sentido que Barbier (1997) propone un diario de investigación que él llama “diario de itinerancia” que se compone en tres fases de redacción: “un diario borrador, un diario elaborado y un diario comentado” (p. 272). Esta concepción narrativa orienta profundamente la fase de observación y exploración (*ver*) del proceso praxeológico; mediante ella, tomo conciencia de que la construcción de un diario se convierte en el material de base para la comprensión y conceptualización de mi práctica ahora convertida en investigación. Las anotaciones son una mezcla de reacciones, pensamientos, ideas, reflexiones, a las cuales solo yo les encuentro sentido. De ese modo, el diario expresa el carácter íntimo y afectivo de mi inquietud por la práctica en todos sus estados.

No obstante, si bien la escritura (relato) espontánea de la práctica libera, no conduce necesariamente al cambio (Paré, 1987). El descubrimiento del diario de itinerancia también me permitió manifestar la importancia de estructurarlo en escritos que favorecieran la introspección y refinaran el pensamiento para reflexionar sobre mis prácticas y poder así conceptualizarlas. Para llegar a ello, fue esencial precisar

las intenciones de la escritura porque “el acto de escribir es imposible sin una intención clara. Tener una intención es querer explorar alguna cosa, tomar una dirección dada. En la escritura, cada uno se vuelve autónomo, activo y responsable y cada uno debe alinear sus energías y sus recursos en función de lo que él quiere” (Paré, 1987, p. 21). Eso me llevó entonces a cuestionarme sobre los objetivos de este proceso de escritura, y a reconsiderar mi pregunta de investigación y los objetivos que no debía nunca perder de vista: comprender mi inquietud sobre la práctica para lograr y vivir una transformación. A partir de esa claridad, todo el proceso de escritura se pone al servicio de dicha intención ayudándome a tener una mirada-testimonio sobre mi experiencia para desprender los nudos, fuerzas y constantes en “un proceso inductivo anclado en la subjetividad y la experiencia personal” (Pilon, 2005, p. 80). Por eso, la escritura de la práctica se convierte en un instrumento introspectivo que permite expresar la experiencia y aumentar la conciencia de la misma para buscar la transformación personal y aquella de la acción realizada. Así, la escritura hace parte del proceso heurístico mediante los descubrimientos y los puntos de vista que provoca.

La introspección, el regreso sistemático sobre lo cotidiano, genera transformaciones importantes en uno mismo, así como en la práctica que se realiza y en la comprensión teórica que de ella se produce. La teoría y la práctica pueden así reencontrarse en la conciencia de la persona que actúa y reflexiona sobre su acción (Paré, 1987).

Para mantener cierto rigor, estructuré mi toma de notas espontáneas partiendo de preguntas lo más concretas posible; un poco como el método del *self-report* de Bachelor y Joshi (1986) que consiste en “pedir por escrito a los sujetos que describan lo que ellos sienten frente a tal fenómeno o tal situación en estudio” (p. 34). Esas preguntas se orientan a describir hechos exteriores y su sentido antes, durante y después de la situación escogida para replantearla lo más específicamente posible. Las preguntas siguientes estructuran dicho proceso de escritura y le permiten

a la fase de exploración (ver) evolucionar, epistemológicamente, hacia el saber en acción (Pilon, 2005).

#### **Preguntas para el “antes” de la práctica**

- ¿En cuál contexto se sitúa la práctica que estoy analizando?
- ¿Cuál era mi predisposición a nivel físico, emocional e intelectual?
- ¿Cuáles emociones o sensaciones se pueden relacionar con la situación?
- ¿Pasó alguna cosa importante que pudo influenciar la práctica?
- ¿Si otras personas estaban presentes, lo que ellas dijeron o hicieron influyó en mi comportamiento?

#### **Preguntas para el “durante” de la práctica**

- ¿Cuál era la práctica? Describirla lo más detalladamente posible.
- ¿Qué fue lo que hice o dije durante ella?
- ¿Qué fue lo que los otros dijeron o hicieron?

#### **Preguntas para el “después” de la práctica**

- ¿Cómo me sentí? ¿Cuáles emociones afloraron?
- ¿En que pensé? ¿Esta situación me recuerda alguna cosa de mi experiencia pasada?

Las segunda y tercera fases del diario de itinerancia de Barbier (1997) se aproximan, según mi concepción, a las etapas de la comprensión y la comunicación en la investigación heurística (Craig, 1988). Barbier propone, para esas otras fases, llamadas el diario elaborado y el diario comentado, tratar de mejorar el diario borrador inicial precisando, apoyándose y ordenando la escritura con citas científicas o poéticas, teniendo en cuenta los eventuales lectores. Poco a poco se van retomando pasajes del diario para hacerlos accesibles al lector, pues sin ello serían incomprensibles. Se integran citas y referencias de autores, modelos y teorías pertinentes.

Así, la metodología praxeológica se inspira en la teoría fundamentada para profundizar la comprensión del material y coordinarlo todo en un escrito lógico y sensible (fase del juzgar) porque “este proceso de

la teorización fundamentada permite guardar el contacto con el material recopilado y subir tranquilamente a niveles de inferencia más sutiles para terminar con la formulación de la teoría que se está usando” (Pilon, 2005, p. 85).

Ahora bien, Deschamps (1993) señala que la entrevista, en investigación cualitativa, es muy eficaz para recoger información profunda sobre el tema investigado, e indica que la técnica habitual de la entrevista requiere la presencia de un entrevistador y de uno o varios participantes. Ahora bien, esta condición no era aplicable en mi situación porque yo era a la vez el tema y el investigador de mi práctica. No obstante, en investigación cualitativa, “el manejo de la entrevista no exige un esquema rígido y estandarizado a seguir” (Boutin, 1997, p. 45). Por eso invertí el proceso para usar los reencuentros con otros actores concernidos con mi práctica, planteándome como “sujeto que busca” en interrelación con un “acompañante” que actúa como apoyo y clarificación, durante la entrevista, para obtener información suplementaria.

Estas entrevistas son grabadas y retranscritas integrando al texto adecuadas reflexiones personales; ofrecen un contexto de *insight* y de toma de conciencia pleno de riqueza. Hay dos tipos de entrevistas bastante adecuadas para este proceso praxeológico: la entrevista no directiva activa y la entrevista semiestructurada. La entrevista no directiva corresponde a aquellos encuentros donde uno se expresa libremente sin tener de plan estructurado previamente. La entrevista semiestructurada corresponde a los encuentros con un plan determinado de trabajo según lo que se desea explorar. Boutin define ese tipo de entrevista como aquella:

[...] centrada sobre el mundo interior del entrevistado; que intenta comprender el sentido de los fenómenos que hacen parte de ese mundo; centrada sobre ciertos temas; abierta a las ambigüedades y a los cambios; tiene en cuenta la sensibilidad del entrevistador; su espacio es una interacción interpersonal; puede revelarse como una experiencia positiva para la persona entrevistada. (Boutin, 1997, p. 46).

# Una metodología que busca la comprensión de las prácticas

## El proceso de la teoría fundamentada según Pierre Paillé

Paillé propone un método de análisis de datos que se desprende de la teoría fundamentada, planteada por Glaser y Strauss en 1967, mejor conocida como *grounded theory*. Este análisis se realiza en seis etapas que se definen así: codificación inicial, categorización, búsqueda de relaciones, integración, modelización y teorización. En la codificación, “el investigador procede a una relectura atenta de la transcripción de la entrevista, de las notas de campo, etc., luego intenta cualificar, mediante palabras o expresiones, el propósito del conjunto” (Paillé, 1998, p. 154). El investigador se pregunta si es posible reagrupar las ideas entre sí para establecer algunas categorías de importancia, presentando la lista de categorías que surgieron en la primera etapa (observación) sin considerarlas aún como definitivas, para hacer una nueva lectura del corpus e inscribirlas ahí. Ello lleva a un nivel de comprensión más amplio del fenómeno observado con miras a desprender las propiedades de cada una de las categorías. La búsqueda de relaciones “consiste en ponerse sistemáticamente a relacionar las categorías, a encontrar lazos que han comenzado a imponerse por sí mismos” (Paillé, 1994, p. 169); la integración “da lugar a la delimitación del objeto preciso adonde llevará el análisis” (p. 172) y se hace mediante preguntas: ¿Cuál es el problema principal?, ¿En qué consiste en definitiva mi investigación? La modelización corresponde a presentar la evolución del fenómeno, sus dinámicas, contradicciones, cambios, direcciones para luego refinarlo en una teorización donde sea posible desprender la “continuidad al interior del fenómeno” (p. 177).



## El proceso praxeológico adaptado del modelo propuesto por Paillé

Yo no creo que se pueda seguir a la letra el proceso de análisis propuesto por Paillé para la fase de comprensión (juzgar) del proceso praxeológico; por eso, respetando las etapas del modelo pero sin seguir de modo purista lo que plantea, me apropié de este modelo. Paillé hace referencia a una investigación cualitativa basada en entrevistas que implican al investigador y otros participantes. Pero en la investigación praxeológica, la naturaleza del corpus de datos es diferente: se trata de una experiencia personal. Y la interferencia del otro no necesariamente existe. Por eso tuve que adaptar el método teniendo en cuenta que, totalmente inmersos en la experiencia de la práctica, cada uno tiene ciertos marcos de referencia propios, que sobresalen a través de lo experimentado y que la narrativa realizada contiene elementos de análisis y de transformación personales y profesionales desde el comienzo de la investigación. Pilon (2005) escribe sobre eso: “[...] todos poseemos modelos teóricos que nos permiten aprehender e interpretar la realidad, que yo llamo nuestros marcos de referencia que filtran la realidad y a partir de los cuales la construimos. Esos modelos emergen en parte de nuestra formación, de nuestras lecturas, de nuestras experiencias de vida, de nuestros grupos de pertenencia, etc.” (p. 86).

El refinamiento de mis categorías se hizo en un proceso iterativo que respeta el enfoque de una investigación inductiva atravesado de tomas de conciencia y descubrimientos que paulatinamente se iban clarificando y elaborando a través de un proceso analítico sobre las prácticas, sobre todo educativas. Según Pilon (2005), “entre más el análisis de datos respeta el proceso de investigación inductivo, hay más creación y apropiación de la propia teoría sobre la práctica que constituye el objeto de la investigación” (p. 85). Igualmente, yo creo que la teoría fundamentada incita a un proceso iterativo mediante el “va y viene entre el análisis de cada situación descrita y la comparación entre los diferentes análisis de las mismas”

(Pilon, 2005, p. 85) que justifica también la elección de tal o cual dirección metodológica.

## El proceso de teorización

Mi proceso de teorización tomó forma mediante una comparación sostenida entre los diferentes materiales explorados para desprender las constantes, similitudes, disimilitudes o rupturas. Luego me esforcé por descubrir el sentido de los elementos mediante las relaciones acumuladas, porque teorizar, en una investigación cualitativa,

[...] es desprender el sentido de un acontecimiento, es relacionar en un esquema explicativo diversos elementos de una situación dada, es renovar la comprensión de un fenómeno iluminándolo. Haciendo eso, teorizar no es, estrictamente hablando, llegar a una teoría; es más bien ir hacia ello; la teorización es, de modo esencial, mucho más un proceso que un resultado. (Paillé, 1994, p. 149).

La primera etapa de codificación consistió en una lectura completa del material obtenido en la fase del ver depurándolo en parte, para luego retomar cada situación reduciéndola en una unidad de sentido. Al mismo tiempo, yo consideraba las ideas y las tomas de conciencia que se generaban y otras informaciones pertinentes para relevar, nombrar, resumir y tematizar “el propósito desarrollado del corpus sobre el cual trata el análisis” (Paillé, 1994, p. 154). A partir de las unidades de sentido obtenidas, se pudo plantear la cuestión clave: ¿de qué trata realmente mi pregunta sobre las prácticas? Esta interrogación permitió reagrupar ulteriormente las unidades de sentido en grandes temáticas y luego en categorías principales. Desde la primera lectura, mis marcos de referencia sobre la práctica educativa parecieron ser temas importantes desprendidos de todo el material obtenido en la etapa del ver. Varias frases, ideas y pensamientos se referían a ello. “Nuestros presupuestos teóricos deben emerger durante el análisis de datos, del reencuentro con los datos. Es un eje fundamental de toda investigación inductiva e

incluso más de una investigación existencial como la investigación praxeológica” (Pilon, 2005, p. 86).

Una lectura más profunda de lo observado me permitió desenterrar la comprensión de las ideas obtenidas para que emergieran las grandes líneas de una teorización. Haciéndolo, precisé los temas, cuestioné su pertinencia y relacioné los elementos de cada uno de ellos. El material se fue depurando a partir de la descripción de los temas y de la relación establecida entre ellos hasta llegar a las categorías pedagógico-praxeológicas pertinentes. Esas relecturas remitían a las etapas de categorización, establecimiento de relación, integración y modelización del modelo propuesto por Paillé para finalmente llegar a una teorización. Durante todas las etapas de análisis, iba reescribiendo el texto, convergiendo hacia una mayor comprensión de la inquietud original, y clarificando las categorías pedagógico-praxeológicas fundamentales.

## Algunas categorías pedagógico-praxeológicas aprehendidas durante este proceso

*Lo que no debemos perder nunca, ante ninguna circunstancia, es  
nuestra capacidad de asombro.*  
Paulo Freire.

Nadie logrará asombrarse de lo que sucede en la vida cotidiana, si piensa que ya sabe todas las respuestas, si no es capaz de hacerse nuevas preguntas. Si no se ubica ante la vida y ante el quehacer educativo cotidiano —percibido como una aventura por descubrir y construir— con una actitud inquieta, interrogadora, reflexiva y crítica. Y me atrevo a añadir que no es posible ser maestro si no se tiene la disposición para sorprenderse ante el prodigio creador que significa el reto de construir

cotidianamente las condiciones que hacen posible el aprendizaje propio y el de los demás. En otras palabras, no es posible asombrarse si los maestros no estamos dispuestos a aprender siempre de lo vivido, de la práctica cotidiana.

## ¿Filosofía o método?

Para mí la filosofía es ante todo una manera de vivir teórico-práctica, “sentipensante”, siempre en búsqueda, eternamente consciente de nuestra condición de seres inacabados, que vamos construyendo en la historia, soñando e intentando alcanzar nuestra condición humana. Es lo que expreso con esa frase que aparece en muchos de mis escritos: “Siempre a un paso de ser profundamente humanos”. De ahí que mi filosofía pedagógica esté cargada de historia, pues se fue construyendo en el transcurrir de mi propia vida, paso a paso. Marcada por mi historia personal y colectiva, y por mi capacidad de aprender permanentemente de ella, y pidiendo siempre que se tuviera en cuenta mis orígenes como condición para poder comprenderla. Siendo fuertemente histórico, necesariamente tenía que ser dialéctico e integral, inquieto por la interrelación de las diversas dimensiones de la realidad humana y social, y asumiendo, basado en los planteamientos freireanos que desde joven me influyeron, una profunda relación entre teoría epistemológica, objeto del conocimiento y método:

En primer lugar, la teoría del conocimiento al servicio de un objetivo revolucionario y puesta en práctica por la educación, se basa en la constatación de que el conocimiento, siempre proceso, resulta de la práctica consciente de los seres humanos sobre la realidad objetiva que, a su vez, los condiciona. De ahí que, entre aquellos y esta, se establezca una unidad dinámica y contradictoria, como dinámica y contradictoria es también la realidad. Desde el punto de vista de tal teoría —y de la educación que la pone en práctica—, no es posible:

- a. Dicotomizar la práctica de la teoría;
- b. Dicotomizar el acto de conocer el conocimiento hoy existente del acto de crear el nuevo conocimiento;
- c. Dicotomizar el enseñar del aprender, el educar del educarse.
- d. Por otra parte, el método coherente con esta teoría del conocimiento, al igual que el objeto que se trata de conocer —o sea la realidad objetiva— es dinámico también. (Freire, 2004, pp. 121-122).

Hay que tener en cuenta que el concepto y la realidad de la práctica han sido extraños a la filosofía, casi exclusivamente enfocada en lo teórico (como historia de las ideas e interpretación y explicación de textos). Sin embargo,

[...] todas estas prácticas serán filosóficas en tanto procuren, en diversos grados, dar sentido a partir de fenómenos observados; o mientras inviten a expresar ideas, cotejarlas y analizarlas, para reconocer su relatividad e imperfección. Serán filosóficas en la medida en que cuestionen y debatan la realidad de lo que se sabe y se piensa; en la medida en que lleven a pensar de otro modo y trabajen las condiciones de legitimidad de dicho pensamiento. (Juliao, 2015, p. 70).

Así, la filosofía se convierte en el arte de plantear buenas preguntas y de escuchar realmente al otro; se convierte en el desarrollo de una práctica y de un estilo de vida, determinado por tres operaciones (identificación, crítica y conceptualización) netamente praxeológicas, que al mismo tiempo generan un método para analizar la propia práctica y la propia vida.

## Los presupuestos que terminan siendo una filosofía educativa

El anterior planteamiento freireano sobre la íntima relación entre teoría, objeto y método de conocimiento, está a la base del enfoque praxeológico que se fue construyendo paulatinamente en el proceso ya

narrado. De este proceso emanaron los presupuestos de una filosofía educativa, indudablemente muy influenciada por el pensamiento freireano y por la teoría pedagógica de diversos autores franceses:

- a. El primero es que *la educación es la puesta en práctica de una teoría del conocimiento* (y por lo tanto, de una antropología) determinada. Así, considero que siempre hay que explicitar la teoría del conocimiento y la antropología en las que respaldamos nuestras prácticas educativas y si estas están al servicio o no de una finalidad generadora de desarrollo humano y social, integral y sustentable.
- b. El segundo es que *el conocimiento invariablemente es un proceso*, es decir, que es inacabado, nunca se agota y, por eso, es recreable permanentemente. Por eso no tiene sentido la institucionalización de supuestas verdades definitivas, al menos en el campo de las ciencias humanas y sociales.
- c. Ello debido a que *el conocimiento es el resultado de la práctica* de las personas y colectividades sobre una realidad que, a su vez, condiciona dicha práctica. O dicho de otro modo, el conocimiento es producto de la práctica histórica, dinámica y contradictoria de las personas y grupos; por eso, nunca es un conjunto de verdades inmutables o perennes. No podemos ser dogmáticos, pero tampoco relativistas... tal vez eclécticos.
- d. Todo lo anterior me permite afirmar, como eje central del enfoque praxeológico, *la conformidad existente entre práctica y realidad*<sup>7</sup>. Se puede decir que, en verdad, no existe ninguna práctica que no sea parte de la realidad; igualmente, la realidad solo se

---

7 Recordemos que tradicionalmente la verdad se define como la conformidad existente entre lo que se expresa y la situación real de algo o el concepto real que se tiene sobre un tema. Al expresar la "conformidad" entre práctica y realidad estamos, de algún modo, ratificando la "verdad" existente en la práctica.

entiende como expresión de prácticas históricas, siempre en unidad y contradicción.

- e. Por eso *no podemos aislar la práctica de la teoría*. No tiene sentido una teoría cuyo punto de referencia no sea la práctica, o que no parta de la práctica, o que no sirva a la práctica. Además, nunca podrá entenderse, analizarse o modificarse la práctica si no es mediante la teoría. Ambas se necesitan recíprocamente para ser ellas mismas.
- f. *Tampoco podemos disociar el acto de conocer el saber ya existente del acto de crear nuevo conocimiento*. Todo nuevo conocimiento se basa en el saber existente, se relaciona con él, sea para ratificarlo con nuevos aportes, sea para profundizarlo, sea para transformarlo parcialmente, sea para negarlo a partir de nuevas afirmaciones.
- g. De ahí que *el proceso educativo tenga que partir de los conocimientos previos de las personas que participan en él*. El maestro ha de “movilizar” los saberes existentes, antes de proponer la apropiación de nuevos conocimientos. Ningún conocimiento es transferible directamente (no puede pasarse mecánicamente de una persona a otra); el conocimiento significativo siempre se produce mediante un proceso, activo y creativo, que relaciona los saberes ya existentes y las nuevas informaciones, en un contexto determinado y buscando una aplicación pertinente y valiosa para el sujeto o su colectividad. Respetar este proceso y tener la habilidad para lograr una secuencia gradual de apropiación y de producción creativa de conocimientos es, tal vez, la tarea más exigente del arte de educar.
- h. En últimas, podemos afirmar que *existe una unidad dialéctica entre el aprender y el enseñar, el educar y el educarse*. Praxeológicamente alcanzamos una comprensión del quehacer educativo como acto creador y dialógico en el que las personas, como sujetos activos

de dicho proceso, nos retamos recíprocamente a generar lo nuevo. Los ambientes de aprendizaje, las mediaciones pedagógicas, los dispositivos e instrumentos didácticos, son únicamente vías y herramientas que nos retan a la aventura, intelectual y vital, de producir conocimiento a partir de nuestra práctica y en función de su transformación y la del contexto en el que la realizamos.

Es, como fruto de todo ese proceso dialéctico, que en el enfoque praxeológico podemos afirmar que *la enseñanza está en función del aprendizaje*. Obviamente el maestro tiene la responsabilidad de enseñar (ese “oficio imposible, pero necesario”, del que he hablado en otros espacios), de contribuir con todo lo que sabe sobre un tema, o de “enseñar” (en su sentido etimológico de mostrar, dejar signos) los caminos viables para apropiarse y aplicar un contenido, pero todo esto lo debe hacer como parte del acto más importante y significativo, que es el de aprender y que es responsabilidad del aprendiente. Enseñar, en una auténtica pedagogía praxeológica, nunca será afirmar el dato verdadero (información, jamás conocimiento) para que los alumnos lo repitan; será aportar todas las competencias y saberes posibles para posibilitar el proceso creador del aprendizaje, concebido como apropiación crítica y significativa de los conocimientos. Aquí me apoyo en el eje central de la tesis doctoral de Meirieu (1993), que 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” (p. 41). Comprenderlo como proceso, activo y crítico, en el que se genera un quehacer intelectual propio e irrepetible donde nos aventuramos a construir nuevas nociones, asociaciones o relaciones, nuevas aplicaciones motivantes y pertinentes.

Enseñar praxeológicamente tampoco tiene que ver con esa noción instrumentalista de “facilitar” el aprendizaje (que aparece como antítesis de una concepción autoritaria y directiva del rol del maestro): ahora



su papel se reduce a facilitar procesos de aprendizaje. Pero esta noción le asigna un rol meramente externo, como si quienes educan no fueran asimismo sujetos activos del proceso de aprendizaje. Me parece mejor decir que el maestro tiene la responsabilidad de *desafiar* a sus aprendices a buscar y cuestionarse, a construir sus propios conocimientos, criterios y valores; así, el proceso educativo llegará a ser una apasionante aventura intelectual y vital, formadora de seres libres y liberados, sujetos creadores de conocimiento y, por ende, de innovadoras propuestas de interpretación y transformación de la realidad.

Solo la pasión por enseñar puede provocar aprendizajes en los estudiantes que se resisten o que viven dificultades. El oficio de maestro tiene que seguir siendo, si no una vocación, al menos un trabajo que ofrece otras satisfacciones, además de un empleo y salario. El dominio de los saberes a enseñar es ciertamente una fuente de satisfacción, pero un profesor sin medios para movilizar el aprendizaje de sus alumnos, para interesarlos, incluso para seducirlos, se encontrará solo con su saber, un saber que nadie quiere; algo cuando menos frustrante. Ese es el sentido profundo de la reflexión de cada maestro sobre su práctica pedagógica: descubrir cómo crear y mantener el deseo de aprender, cómo ayudar a los estudiantes a encontrar sentido a los saberes, cómo no ignorar las dificultades sin transformarlas en oportunidades. Sin duda es importante reflexionar sobre los programas, pero mucho más sobre su transposición didáctica a la vida cotidiana, al mundo real del aprendiz y su comunidad. Aquí aparece el sentido prospectivo y utópico de la educación.

Esto lo sintetiza bellamente una de las últimas propuestas pedagógicas de Freire, la *Pedagogía de la autonomía*:

Hay una relación entre la alegría necesaria de la actividad educativa y la esperanza. La esperanza de que profesor y alumnos juntos podemos aprender, enseñar, inquietar-nos, producir y juntos igualmente resistir los obstáculos a nuestra alegría.

[...] En verdad, desde el punto de vista de la naturaleza humana, la esperanza no es algo que se le yuxtaponga a ella. La esperanza es parte de la naturaleza humana. Sería una contradicción si, inacabado y consciente de su inacabamiento, primero, el ser humano no estuviera dispuesto a participar de un incesante movimiento de búsqueda y, segundo, si buscara sin esperanza.

[...] La esperanza es un ingrediente indispensable de la experiencia histórica. Sin ella, no habría historia, sino solo determinismo. Solo hay historia donde hay tiempo problematizado y no ya preasignado. La inexorabilidad del futuro es la negación de la historia.

[...] El futuro como problema y no como inexorabilidad. El saber de la historia como posibilidad y no como determinación. El mundo no es. El mundo está siendo. Para mí, como subjetividad curiosa, inteligente, que interfiere en la objetividad con la que dialécticamente me relaciono, mi papel en el mundo no es solo el de quien constata lo que ocurre, sino también el de quien interviene como sujeto de lo que ocurrirá. No soy solo un objeto de la historia, sino, igualmente, su sujeto. (2008, pp. 33 y ss.).

El enfoque praxeológico es, necesariamente, esperanzado y esperanzador. La autorreflexión que genera sobre las propias prácticas, así sean fallidas, no sirve solo para analizarlas o problematizarlas (fases del ver y del juzgar), sino sobre todo (es el sentido de sus fases del actuar y la devolución creativa) para relanzarlas, replantearlas, recrearlas, socializarlas y transferirlas prospectivamente. Es por eso que afirmamos que la práctica reflexionada genera teoría, y que el profesional reflexivo es un auténtico investigador y creador de conocimiento pertinente y aplicable a las realidades cotidianas.

## Las categorías, descubiertas y trabajadas que se desprenden de dichos presupuestos

La praxeología, se ha dicho, es un enfoque construido de autonomización y de concientización del actuar (para todos los niveles de la interacción social) en su finalidad, métodos y procesos, en su historia, sus prácticas cotidianas y sus consecuencias<sup>8</sup>. La praxeología no es tanto la conceptualización de una práctica cuanto la creación de un nuevo saber emanado de dicha práctica; no se trata de una “logopraxis” (como si el profesional que reflexiona su práctica estuviera a las órdenes del lógico) ni de una recuperación de la *praxis* por el *logos*. Se trata más bien de una activación de los saberes y conocimientos propios de la *praxis*. Por eso, el enfoque praxeológico tiene sus fundamentos en la naturaleza misma de la *praxis* (actividad sensata con miras a un resultado), en la competencia del *actor* para construir su propio actuar, convirtiéndose en autor, y en las limitaciones inherentes al contexto o las *situaciones* implicadas. Estas son las tres categorías fundamentales de la pedagogía praxeológica.

### *La praxis*

Por lo que se ha dicho hasta aquí, el objeto de la praxeología es identificar el saber ya presente en la acción, o el que hay que crear para que la acción genere excelentes resultados. La acción es siempre fuente de conocimientos; no es mero conocimiento aplicado: “Parto del postulado de que los profesionales competentes conocen ordinariamente más de lo que logran decir. Ellos poseen una especie de ‘saber en la acción’ (*knowing in practice*) cuya mayor parte es tácito” (Schön, 1992, p. VIII). Así, si la praxeología es trabajo sobre la *praxis*, es necesario reflexionar sobre esta. Heidegger (2000) dice:

---

**8** Esta definición retoma y desarrolla una propuesta de Bernard, L’Hotelier y Saint-Arnaud que reemplaza la noción de ciencia-acción, tomada de Argyris y Schön, que se consideraba muy provocante para la comunidad científica internacional (Saint-Arnaud, 1993, pp. 406-407).

Creemos que la esencia del actuar está lejos de haber sido suficientemente precisada. Solo se conoce el actuar como la producción de un efecto del cual la realidad es apreciada en virtud de la utilidad que ofrece. Pero la esencia del actuar es el logro. Ejecutar y lograr significa: desplegar algo en la plenitud de su esencia, llegar a esta plenitud, producir. (p. 259).

Esta reflexión sobre el sentido del actuar comprende una intención, una eficacia, una simbólica, una significación (actuar no es solamente ejecutar), y una transformación de sí mismo. La praxeología no es mero pragmatismo (“solo el éxito cuenta”) ni mucho menos utilitarismo (“solo el interés cuenta”); es un aporte al bienestar de una sociedad que se construye de un modo más consciente gracias a la reflexión que realizan sus actores/autores sobre sus propias acciones.

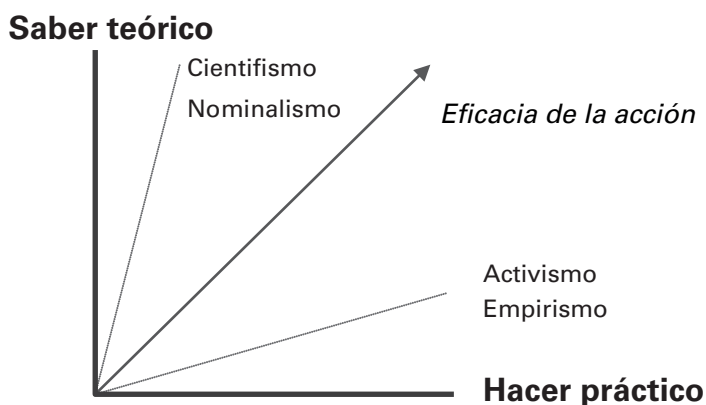
La praxeología contribuye así con las ciencias humanas porque reconcilia, buscando la eficacia de la acción, esas dos polaridades que ni la ciencia aplicada ni la investigación-acción han logrado integrar<sup>9</sup>. Contribuye a responsabilizar para un mejor “vivir juntos” en una sociedad que se autoconstruye con mayor consciencia. Enfatizar la necesidad de un enfoque praxeológico que dé sentido a las prácticas es, al mismo tiempo y precisamente, revalorizar la práctica (una práctica que recupera su antiguo sentido de *decisión* para la acción sensata). Si no se puede hablar de teoría sin vincularla a una práctica (se trataría de un discurso abstracto enraizado en lo concreto), tampoco se puede ignorar el retorno de la práctica sobre la teoría. Es este ir-volver lo que genera el enfoque praxeológico, y no solamente la concepción y conceptualización de una práctica. El enfoque praxeológico propone, entonces, una interacción entre el saber y la acción que sería la imagen de la relación requerida entre el saber teórico y el poder-hacer para encaminar el actuar hacia una mayor eficacia. La figura 2 ilustra esta relación. Si

---

9 Esta cuestión ha sido analizada por Saint-Arnaud (1992) en su obra *Connaître par l'action*.

el desarrollo del saber se hace en ruptura con el poder de actuar para modificar una situación, no contribuye a una mayor eficacia; cientifismo y nominalismo serán la consecuencia de este tipo de ruptura. A la inversa, una investigación rápida, sin reflexión o sin control desde el saber teórico, un poder-hacer apresurado, limita la eficacia del actuar: activismo y empirismo son aquí el precio a pagar.

Figura 2. Las posibilidades del actuar en la praxis



Fuente: elaboración del autor.

### *El actor/autor*

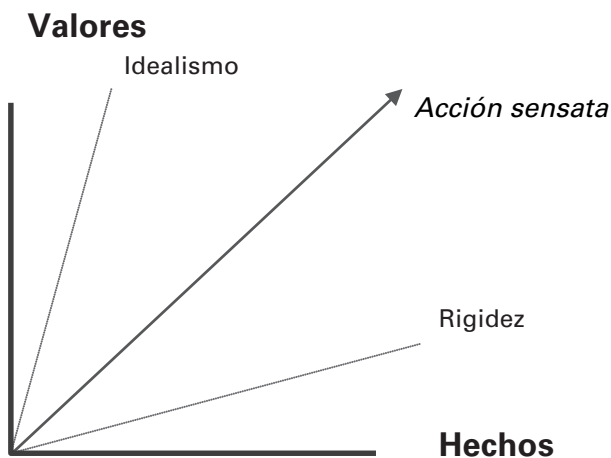
El actor que construye su propia práctica (y así se convierte en autor) es el segundo fundamento del enfoque praxeológico. Analizando cómo el actor/autor constituye el sentido de su actuar y precisando que el actuar genera un acto personal, se formaliza el enfoque praxeológico.

Una acción es sensata (significativa para los diferentes niveles de implicación socio-temporal) en la medida en que el actor:

- Considera el conjunto de los datos factuales pertinentes para una situación dada;
- Implementa un sistema de valores coherente para la situación;
- Produce una acción en un espacio y tiempo óptimos.

Dos esquemas ayudan a precisar las relaciones entre los tres componentes de un acto razonable, sensato y con sentido. En la figura 3 se establece la relación que existe entre implementar los valores y considerar los hechos. Una inestabilidad entre estos dos componentes limita el sentido en dos formas: si no se tienen en cuenta los datos concretos de la situación resultaría una acción sin mucho sentido en razón de su idealismo: falta de impacto real. Inversamente, no considerar de modo crítico los datos engendraría una acción con poco sentido en razón de su rigidez. La *acción sensata* implica un compromiso después de haber considerado los datos factuales de una situación, pero el actor debe también poder determinar cuándo el compromiso llega muy lejos, tornando insignificante la acción. Entre los extremos del idealismo y la rigidez, una acción sensata es, a la vez, realista e innovadora.

Figura 3. La construcción del actuar sensato

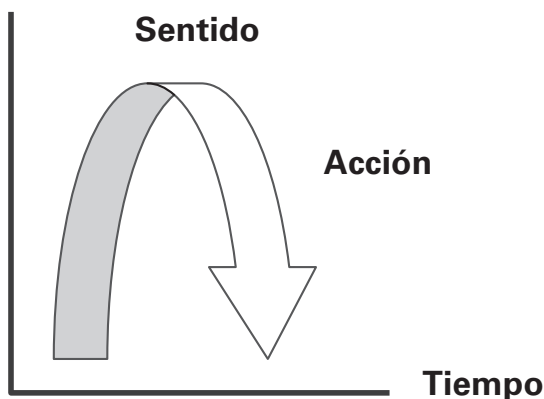


Fuente: elaboración del autor.

El segundo esquema (figura 4) relaciona el sentido del actuar con su duración en el tiempo. Para que un actuar sea sensato, se requiere cierto tiempo para su realización, el periodo de un diálogo entre el actor/autor y la situación, garantizando la relación armoniosa entre los valores y

los hechos. Sin embargo, una acción que no culmina no tendría sentido. La curva, una U invertida, ilustra que el sentido aumenta con el tiempo hasta cierto punto, más allá del cual ella ya no tendría más sentido. El ejemplo de una catástrofe ecológica lo ilustra bien: intervenir muy rápidamente para salvar los bienes o las personas puede tener como efecto aumentar las pérdidas, pero multiplicar las palabras o los estudios hasta el infinito puede también llevar a una intervención insignificante: “muy poco y muy tarde”.

Figura 4. Realización del actuar en el tiempo



Fuente: elaboración del autor.

En un enfoque praxeológico donde se considera la pluralidad de sentidos, el actuar supone tres ejes: un acercamiento axiológico a los valores, un ángulo ritmanalítico<sup>10</sup> del espacio-tiempo (situación), y un acercamiento analítico (y epistemológico) a los hechos. Cada uno de estos ejes puede referirse a diversos niveles que reagrupamos, por comodidad, en las tres categorías siguientes: lo microsocioal, lo macrosocioal y lo telesocioal.

<sup>10</sup> El concepto “*rhythmanalysis*” fue creado por el filósofo portugués Pinheiro dos Santos en 1931, centrado en las dimensiones fisiológicas. Sus ideas fueron desarrolladas después por Bachelard, en 1936, en su libro *La dialectique de la durée* (Bachelard, 1950), como análisis de las temporalidades. Luego Lefebvre (1992) lo concreta refiriéndose a la repetición de la medida y la frecuencia; identifica dos tipos de ritmos: cíclico, como simples intervalos de repetición; y alternativo (o lineal).

En todo caso, lo fundamental es el modo como la persona realiza cada acción; esto será determinante en la construcción del camino: es la prueba del sentido para que cada acción sea propia de un hombre total, integrado (en quien lo imaginario y lo emocional tienen tanto peso como lo racional). Una *praxis* siempre es un proceso existencial. La acción busca producir una obra, un resultado, pero también quiere cambiar a las personas y sus relaciones sociales, así como la expresión simbólica de lo que significa estar juntos. Lo que se proyecta es siempre la acción, que es el objetivo del actuar, y que es implementada por este mismo actuar. El actor, mientras realiza su acción, no puede verla acabada (a no ser en su imaginación).

### *El contexto y la situación*

Como ya se vio antes, los profesionales competentes aprenden, en diferentes grados, a soportar heurísticamente la tensión entre el saber y el poder hacer, para lograr una mayor eficacia en el actuar. El enfoque praxeológico se fundamenta también sobre esta realidad de la experiencia o *praxis*, que provoca a los científicos al punto de cuestionar uno de sus enunciados más “evidentes”, creer que no se puede hacer ciencia de lo particular:

La vida humana está llena de múltiples situaciones que, con el paso del tiempo, se encargan de conformarla. A eso es a lo que se llama, en el sentido más sencillo y común, experiencia. Es precisamente la experiencia la que se encarga de decir quiénes somos y el modo como hemos configurado nuestra vida. ¿Qué es la experiencia? ¿Tiene alguna utilidad para el conocimiento? ¿Es garantía de validez en el quehacer epistemológico? (Juliao, 2014, p. 131).

La praxeología, al estar sometida a la restricción de la experiencia, de la situación concreta y de los contextos, pareciera a primera vista excluida de la actividad científica formal. Hay que asumir que toda experiencia depende en alguna medida del marco conceptual en el que se encuentra el profesional. Schön nos lo recuerda y utiliza deliberadamente la expresión



“ciencia-acción” como provocación: la ciencia-acción es una manera de introducir, en el universo científico, las situaciones que, en razón de su unicidad, de su complejidad, de su alto grado de incertidumbre y de su inestabilidad, no permiten la aplicación de las teorías y técnicas de la ciencia tradicional (Schön, 1998). Este debate continúa aún abierto, pero no se puede olvidar que la ciencia es una estructura cognoscitiva construida por una comunidad de especialistas donde interactúan teoría y experiencia, al interior de un marco histórico y sociológico amplio, en el que se fragua la experiencia práctica, a la vez que se construye la teoría.

## Los principios metodológicos que se desprenden de todo el proceso praxeológico

Toda acción cotidiana contiene elementos nucleares del enfoque praxeológico, pero como este pretende explotar más profundamente el valor heurístico de la acción, y contribuir a que el profesional actor/autor se vuelva reflexivo de su propia práctica, hay que asumir que no toda acción es praxeológica, aunque pueda llegar a serlo, y que no todo actor es praxeólogo, pero puede serlo. Por eso, hay que clarificar los tres principios metodológicos que caracterizan el paso de una acción normal a una praxis, objeto de la praxeología.

### *Principio del conocimiento por la acción*

La reflexión espontánea sobre el actuar contribuye a la adquisición de un cierto saber implícito<sup>11</sup> de carácter privado y sin intención de difusión. En cambio, en el enfoque praxeológico, el actor es su propio observador, no pudiendo limitarse a ser el sujeto/objeto de una búsqueda formal realizada por otro (investigador especialista). El actor es el primer intérprete de su propio acto, y el enfoque praxeológico le pide

---

**11** Notemos que los experimentalistas se interesan en este fenómeno, como se ve en el ensayo de Reber (1993) *Implicit Learning and Tacit Knowledge*.

no traicionar nunca su saber implícito, más aún cuando este no encaje plenamente con el saber oficial o aprobado. Esta es la característica del actuar innovador; y solo el actor/autor puede ser el guardián de sus propios hallazgos.

El desafío es enorme, y se comprende que la mayoría de profesionales no se interesen o sientan que no pueden hacerlo, pues mientras el actor más innova, menos encuentra las palabras para explicar su innovación. Cuando hay que explicarse, justificarse o incluso batallar, como es lo habitual, con los especialistas del saber aprobado o normalizado, el actor está desarmado. Se convierte en una presa fácil para el “investigador oficial”, sobre todo cuando este no cree que el actor posea un saber implícito innovador y, sobre todo, si no desea ser cuestionado por realidades que harían estallar los esquemas ya adquiridos a un alto precio. Es aquí donde interviene el segundo principio metodológico.

### *Principio de cooperación dialógica*

El diálogo entre el actor y la situación (contexto) es necesario, y está presente en toda acción, por banal que esta sea. La praxeología quiere articular este diálogo, dándole un rigor que permita la difusión y el eventual enriquecimiento del saber normalizado. Ella presupone que el sentido no existe en sí mismo, sino que es un producto, una creación. La praxeología no puede limitarse a reconocer, mediante interpretaciones cómodas, lo que ya se sabe. El trabajo de búsqueda del sentido que se propone es plural, exige una colaboración; variando los discursos se pueden crear nuevos sentidos.

Quienes hoy contribuyen a aclarar el enfoque praxeológico afirman este principio dialógico. Quéré (1991) caracteriza el enfoque praxeológico como algo comunicacional y considera que “la intención comunicativa se expresa de modo encarnado en la investigación confundida, en el marco de una interacción con otro o con sí mismo, con una formulación adecuada mediante pensamientos, ideas, opiniones, etc.” (p. 84).

Para Varela (1989), por su parte, “[...] el acto de comunicar no se traduce en una transferencia de información desde el emisor hacia el destinatario, sino ante todo en el modelaje mutuo de un mundo común mediante una acción conjugada: es nuestra realización social, por el acto del lenguaje que da vida a nuestro mundo. La verdadera trama sobre la cual se diseña nuestra identidad” (p. 115).

El diálogo implica cooperación entre pares cuyos campos de competencia se complementan. En efecto, si la acción comporta su propia racionalidad y si el actor crea sentido mediante su acción, este último no es siempre evidente. Ya el marco referencial (cultural o profesional) del actor basta para explicitar el primer nivel de significado de la acción. La ley de Argyris y Schön<sup>12</sup> establece que “en una situación difícil, hay una distancia sistemática entre la teoría profesada por el actor para explicar su comportamiento y la teoría que práctica sin saberlo” (Saint-Arnaud, 1992, p. 53). Sabiendo que una acción no puede aislarse de su contexto cultural e histórico, la pluralidad de miradas y discursos, incluso la confrontación, se convierte en el medio privilegiado para validar y desplegar el sentido de una acción. Por eso, la autorreflexión de la práctica es dialogada o confrontada con otros actores, por lo general, en lo que se llama la fase del juzgar, y en el marco de un taller praxeológico.

### *Principio de autorregulación*

Toda acción comporta su propio dinamismo de progreso. La experiencia o el aprendizaje por ensayo y error contribuyen a la adquisición progresiva de un saber-hacer cada vez más eficaz. En un enfoque praxeológico se pretende, de una parte, acelerar este proceso y, por otra, darle un carácter más preciso.

---

**12** Esta distancia entre la teoría profesada y la teoría practicada es considerada por algunos como una simple constatación empírica; pero se manifiesta con tal regularidad y obedece a mecanismos tan fundamentales (Argyris, 1985; 1990) que St-Arnaud, ha sugerido considerar que estamos en presencia de una ley psicológica que llama “la ley de Argyris y Schön” (Saint-Arnaud, 1992, p. 53).

A través de numerosos ejemplos, tomados de campos profesionales tan variados como la psiquiatría, arquitectura, educación e intervención social, Schön (1998) describe con gran precisión los mecanismos de autorregulación que permite un enfoque praxeológico. La autorregulación se diferencia del análisis de las prácticas por el hecho de que el actor mismo dirige el proceso en función de sus propias intenciones, y no tanto en función de un control externo (social o cientista).

Además, la autorregulación resuelve el dilema aparente que podría crear la yuxtaposición de los dos principios precedentes. En virtud del principio del conocimiento por la acción, el actor es el primer intérprete de su propia acción; y en virtud del principio de cooperación dialógica, el actor tiene necesidad de exponerse a toda clase de discursos para liberar todo el sentido de su acto. Cada uno de esos principios, si se aísla de los otros, nos aleja de la praxeología. El riesgo, si el actor se queda en el primer principio, es que se prive del trabajo sobre el sentido que permite el diálogo, bajo pretexto de proteger una originalidad que es incapaz de traducir o explicar. El riesgo, si el actor se deja seducir por la lógica y el rigor de los discursos que sirven para cuestionarlo, es que se separe de su saber implícito o, peor, que empobrezca su acción por la interferencia mínima de las ideas recibidas. La solución de este dilema aparece en el tercer principio, que consiste en reintroducir en el crisol de la acción toda idea nueva, toda sugerencia, toda “verdad” que surgiera del diálogo. El principio de la autorregulación consiste en retener lo que contribuye a la mejora de la acción. Schön describe con minucia, en comparación con el proceso de la investigación tradicional, los diferentes modos de verificación que permite el principio de autorregulación:

Aquel que reflexiona durante la acción se involucra en una especie de juego con la situación, juego en el que está limitado por consideraciones de tres niveles experimentales —la exploración, la experimentación mediante la acción y la verificación de hipótesis. Su primer interés es cambiar la situación. Pero si ignora las resistencias al cambio, cae en una

simple predicción autorealizante (*self-fulfilling prophecy*). Él experimenta rigurosamente cuando intenta conformar la situación a la representación que se ha hecho, permaneciendo receptivo a los índices que aparezcan. Su reflexión sobre la resistencia de la situación debe permitirle aprender que su hipótesis no ha sido apropiada, y en qué; o que su formulación del problema no es evidente, y en qué. (Schön, 1998, p. 153).

Por último, hay que tener en cuenta la dificultad que siempre existe en el profesional (práctico) para “analizar su acción”, pues normalmente considera que ello es inútil o que debilita su misma acción. Este hombre de acción vive en estado de alerta; es capaz de responder rápidamente al acontecimiento y a los problemas; en síntesis, puede afrontar la situación. Y esto se explica porque, a menudo, las prácticas son rutinas, es decir, repeticiones de actos irreflexivos y difíciles de modificar. Por otra parte, frecuentemente, el profesional u hombre de acción ha sido desvalorizado frente al investigador, como si la acción no fuera importante en el proceso investigativo. Justamente, el enfoque praxeológico propone una investigación en la que sí es necesaria una relación armoniosa entre saber y acción.

Es lo que de algún modo plantean Schön (1996) o Bonilla y Rodríguez (1997): el dilema es entre rigor o pertinencia. El profesional praxeólogo debe pues elegir: “¿Permanecerá en las tierras altas, donde puede resolver problemas relativamente insignificantes según sus pautas de rigor, o descenderá al pantano de los problemas importantes y la indagación no rigurosa?” (Schön, 1996, p. 193).



# Construyendo un modelo para comprender y transformar la práctica educativa

*La diosa (razón) tiene que bajar del trono en donde está,  
o más sencillamente, compartirlo con otras facultades  
no menos humanas y valiosas.  
F. Gutiérrez.*

Como fruto de mi experiencia de muchos años en el campo educativo y de mis lecturas filosóficas, sociológicas y pedagógicas, y en correspondencia y continuidad con el capítulo anterior<sup>13</sup>, me atrevo a afirmar que el sistema educativo que tenemos es como es porque está construido a imagen y semejanza de la sociedad a la que sirve. La educación que tenemos es así, con sus fortalezas y sobre todo con sus múltiples debilidades, porque esa es la educación que la sociedad quiere que tengamos. Por eso, estoy convencido de que si realmente queremos un cambio radical en la educación, hay que generar la transformación social que lo favorezca; sin ello, solo tendremos reformas parciales, ideas que no van a impactar, y seguiremos lamentándonos por una educación que ha dejado de ser pertinente, que no se disfruta, que no le da sentido a la vida real y cotidiana. Ese es el dilema. Y para no caer en la falacia de qué habría

---

**13** Se podría decir, simplificando, que en el primer capítulo presento mi recorrido personal hacia el enfoque praxeológico, desde una perspectiva metodológica: las categorías que fui descubriendo o construyendo se presentan en lógica de categorías metodológicas; en este segundo capítulo, el mismo recorrido personal es abordado, pero ahora desde la perspectiva de la construcción de un marco conceptual o teórico (marco de análisis) que sería el fundamento del recorrido metodológico anterior.

que lograr primero, solo hay que adelantar la respuesta: el cambio educativo que hay que generar no puede reducirse solo a lo escolar, a lo didáctico, a lo educativo formal; el cambio ha de ser de mayor alcance, hay que cambiar la esencia de lo educativo para que deje de restringirse a la escuela y se abra a la vida, hay que salir del aula e ir a la ciudad y al mundo; hay que superar el mito de cambiar las técnicas, los ambientes de aprendizaje y las herramientas para proceder a cambiar el fundamento mismo del quehacer educativo.

En ese contexto, el problema que siempre se me ha planteado tiene dos caras: primero, la convicción creciente de que la razón (rostro, metáfora y representación de la civilización cristiano-occidental) es el instrumento, sutil y eficaz, de la manipulación social ejercida especialmente a través del sistema escolar; y segundo, la certeza de que solo si la educación (entendida en el sentido más amplio posible: como educación social y para lo social, que incluye también lo escolar) se preocupa y ocupa de las otras facultades profundamente humanas (percepción, sentimiento, pasión, sensación, imaginación...) se va a producir el cambio social y educativo anhelado. En esa tarea he querido comprometerme desde hace varios años.

Una de las primeras dificultades que encontré, en mi experiencia primero como educando y luego como formador y educador, fue la de poseer un marco apropiado que me permitiera analizar y comprender los datos empíricos recogidos durante dicha práctica educativa, que constituían el material de base de mis investigaciones y búsquedas pedagógicas, sobre lo que mucho después llamaría el enfoque praxeológico, y que sería la alternativa propuesta para comenzar a resolver metodológicamente dicha problemática educativa. A medida que mi reflexión avanzaba, fui progresivamente desarrollando ese marco de análisis que me ha servido para observar y clasificar sistemáticamente los hechos que me habían llamado la atención y que estaban en el origen de mis preguntas, y para después interpretarlos, con el fin de proponer alternativas de mejora a dichas prácticas educativas. Ese “modelo”, que aquí



presento en sus grandes líneas, integra cuatro dimensiones filosóficas, amplias y estrechamente ligadas entre sí: praxeología, epistemología, axiología y ontología. Pese a mis estudios filosóficos de pregrado, ellas no se me presentaron de un solo golpe; fue a partir de las preguntas que me planteaba sobre el material empírico acumulado, que fueron tomando progresivamente forma, al principio de modo impreciso. Pero luego que ese marco de análisis se concretó, pude validarlo mediante ensayos y controles al interior de mis actividades profesionales, sobre todo en UNIMINUTO. Pero antes de presentarlo, me parece importante recordar el contexto en el que mi reflexión se originó y desarrolló.

Después de mis estudios universitarios, trabajé en el Seminario Regional de la Costa Atlántica como formador y profesor de filosofía durante ocho años. Antes había trabajado dos años en el Seminario Menor de Bucaramanga, donde además de profesor, cumplía funciones de control disciplinar y de secretaría académica. Estas experiencias educativas, ricas y de algún modo innovadoras, originan la necesidad de emprender estudios de posgrado en ciencias sociales, pues quería darle mayor fundamento al trabajo educativo realizado hasta ese momento. Durante esos dos años de estudio en París comencé a interrogarme sobre el contenido y las orientaciones de la formación que estaba recibiendo en la maestría, pues la comparaba con lo que yo había hecho como educador durante varios años, y ella aún no respondía a los interrogantes que para mí ya eran claros: ¿el problema no será precisamente el carácter exclusivamente racional de nuestra sociedad y de nuestra educación? Cabe señalar que durante los ocho años de estudios de pregrado (filosofía y teología), fundamentalmente teóricos y dogmáticos, con algunas aproximaciones a cuestiones prácticas (algunos cursos de filosofía, Biblia y pastoral, sobre todo), y dado que paralelamente ejercía como docente de filosofía, yo comencé a interrogarme sobre el contenido, el sentido y las orientaciones de esta formación académica.

Por mis primeros estudios de Licenciatura en Filosofía, yo había sido formado para un pensamiento y un trabajo bastante teórico, disciplinado y riguroso, pero de algún modo etéreo (si bien no puedo negar que alguna idea de la importancia de la experiencia y la práctica me había dado vueltas en la cabeza). Todo esto me hacía feliz, pero al mismo tiempo me dejaba una insatisfacción al percibir la filosofía como algo puramente conceptual, sin raíces en la realidad, y sobre todo, sin verle una utilidad práctica (más allá de poderla enseñar a otros). Continué enseñando, esencialmente filosofía, pero también otros cursos de un conjunto que podríamos llamar “ciencias humanas y sociales” y algunos de pastoral, siempre en la búsqueda de procesos formativos más concretos y pertinentes para los sujetos y colectivos a los que de algún modo debía responder. Paralelamente, y hay que reconocerlo, de un modo enteramente empírico, ensayaba “estrategias didácticas” innovadoras, buscando siempre resolver mis propias inquietudes y dudas sobre la eficiencia real de lo que hacía como docente. Recuerdo, a modo de ejemplo, un curso de antropología cultural que impartí exclusivamente basado en la obra cumbre de Gabriel García Márquez, *Cien años de soledad*, apoyándome en el magistral estudio doctoral (Historia de un deicidio) que sobre ella había escrito Mario Vargas Llosa.

Después de los estudios de Maestría en Ciencias Sociales, Políticas y Económicas, en la Universidad Católica de París, que me introdujeron en un universo totalmente diferente, cuestioné y comencé a vislumbrar alternativas. Mientras que la filosofía busca lo universal y de algún modo deja de lado lo particular e individual, las ciencias sociales suponen una atención minuciosa a los contextos singulares y concretos (en los que los acontecimientos y los hechos se producen) y a sus antecedentes; suponen también una gran sensibilidad por las manifestaciones de orden simbólico y experiencial, e implican otros métodos de trabajo que dan cabida a lo que algunos llaman lo “no-racional”. ¿Cómo conciliar estas dos formas de trabajo?

Por otra parte, las circunstancias me llevaron a vivir varios años en el extranjero (Europa, México) y a practicar la educación en diversos contextos y sectores de la población, hasta llegar por último a la Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO, donde desde hace veinticinco años sigo indagando e investigando sobre todo esto, ahora en un contexto mucho más diverso, ya que no se limita a la formación de jóvenes aspirantes al presbiterado, sino a personas de todas las condiciones que aspiran a ser profesionales competentes y coherentes y, de algún modo, líderes sociales. Estas diversas experiencias me permitieron constatar las diferencias profundas entre los contextos, entre las personas que en ellos vivían, entre las personas de una misma institución y entre los profesionales de una misma profesión. Esas diferencias se manifestaban en una multitud de detalles, que dan forma a la realidad concreta cotidiana, pero que contrarrestaban con el hecho de que los principios educativos que me habían enseñado se pretendían universales, siempre centrados en lo racional. Mi sorpresa fue grande cuando constaté que la teoría pedagógica que me habían transmitido tenía poco en cuenta esta diversidad de lo humano y que reposaba principalmente sobre una concepción racional y positivista del conocimiento<sup>14</sup>. Tenía pues que profundizar en la cuestión pedagógica y logré hacerlo gracias a una Maestría en Dirección Universitaria, pero sobre todo al ejercicio profesional como docente, directivo, decano y vicerrector en UNIMINUTO.

Profundizando en todo esto, tomé conciencia de que el postulado implícito de la teoría educativa era su pretendida universalidad<sup>15</sup>, lo que

---

**14** La posición epistemológica de base del positivismo es el rechazo de la apropiación inmediata de la realidad, de la comprensión subjetiva de los fenómenos. Pretende la búsqueda de las leyes generales que rigen los fenómenos humanos y sociales. Reposa sobre la observación y la experiencia, es decir, sobre las características exteriores, objetivamente manifiestas, de los hechos sociales. (Bruyne, Herman & Schoutheete (1974, pp. 131-135).

**15** Un postulado es una proposición que no es ni evidente ni demostrada pero que es admitida por todos. La universalidad de la teoría educativa significa que se considera válida para todo lugar y en todo tiempo.

obviamente tenía sus consecuencias. Por ejemplo, desde el punto de vista de la extensión, la propuesta educativa occidental pretende aplicarse por igual en todas partes, sin importar las culturas particulares ni las características diversas de los individuos. Ello explica que se haya considerado válido implantar los métodos alemanes en las escuelas colombianas a comienzos del siglo xx o que siempre se haya creído que se debe evaluar por igual a un grupo determinado de estudiantes para garantizar una evaluación “objetiva y justa”. Nada extraño entonces que el racionalismo se haya apoderado del sistema escolar, convirtiendo la escuela en el espacio más eficaz para el proceso de deshumanización y alienación de nuestra cultura cristiano-occidental: de ella han sido desterradas la creatividad, la naturalidad, la espontaneidad, la imaginación, la intuición, el juego, el placer, la alegría, la energía vital, todo en aras de la defensa y subsistencia del “animal racional”. ¿Por qué extrañarnos de que los niños y jóvenes ansíen salir de la escuela que, para ellos, es sencillamente una cárcel? ¿Por qué admirarnos, y a veces lamentar, que prefieran otros espacios educativos como los centros comerciales o simplemente la calle? ¿Por qué no soñar, y esforzarnos en construir, una escuela abierta, antiautoritaria, imaginativa y creativa, sensorial y estética, descentralizada y autogestionadora, liberada y liberadora, participativa, intuitiva y racional? Esto nunca ha dejado de cuestionarme intensamente.

En lo que sigue, entonces, y con miras a encontrar una alternativa, trato de plantear las respuestas que he ido encontrando a los tres interrogantes en los que sintetizo todos estos cuestionamientos: ¿Cuáles son las características de la civilización cristiano-occidental y de su proyecto educativo? ¿Qué lugar ocupa el ser humano en el campo de las teorías y prácticas educativas? Y en últimas, ¿cuáles son los fundamentos teóricos de la pedagogía y del quehacer educativo? Dándoles respuesta iré configurando, paulatinamente, el modelo de análisis y transformación de las prácticas educativas que propongo desde el enfoque praxeológico y que complementa lo planteado, desde una perspectiva metodológica, en el capítulo anterior.

# Los fundamentos del pensamiento cristiano-occidental

## La metafísica, la ética, la política y lo económico

El mundo occidental se origina en la civilización griega. Para W. Jaeger (1992) “El helenismo ocupa una posición singular. Grecia representa, frente a los grandes pueblos de Oriente, un ‘progreso’ fundamental, un nuevo ‘estadio’ en todo cuanto hace referencia a la vida de los hombres en la comunidad. Esta se funda en principios totalmente nuevos” (p. 4). Ahora bien, en dicha civilización, los principios generales que gobiernan la conducta humana proceden de la metafísica y la ética, con la convicción de que “la educación y la cultura no constituyen un arte formal o una teoría abstracta, distintos de la estructura histórica objetiva de la vida espiritual de una nación” (1992, Introducción). Y la aplicación concreta de esos principios es responsabilidad de la política (lo público, para la administración de la ciudad), y de la economía doméstica (lo privado, para la administración de la familia). La economía está así al servicio de la política, lo que significa que el Estado es responsable de traducir en actividades públicas las grandes orientaciones de la comunidad y de proporcionar un marco a las actividades de orden económico.

Esta manera de pensar dio las bases y estructuró la sociedad occidental durante más de dos milenios. Pero hace doscientos años, se produjo un gran cambio. Definida a veces como “ciencia de los principios fundamentales del comportamiento humano en general”<sup>16</sup>, la economía reemplaza a la metafísica y la ética, en tanto que la administración, como ciencia aplicada de lo económico, tiende a ocupar el campo de la política y a regir la esfera de los asuntos humanos, tanto públicos como

<sup>16</sup> Por ejemplo la clásica definición: “La economía es la ciencia que estudia el comportamiento humano como una relación entre fines y medios escasos, susceptibles de empleos alternativos” (Robbins, 1932, p. 16).

privados. Estamos ante un cuestionamiento de los fundamentos de la sociedad occidental y de una verdadera ruptura paradigmática<sup>17</sup>, que tendrá efectos bastante nocivos en la educación.

La lógica administrativa que en gran parte de la historia se apoyaba sobre fundamentos políticos y jurídicos (formación del ciudadano responsable, un asunto colectivo), reposa ahora sobre presupuestos económicos que rara vez son discutidos (formación del trabajador competente, algo individual), e invade paulatinamente las acciones educativas e incluso las teorías pedagógicas. Esos presupuestos proceden de una filosofía moral utilitarista e individualista, que considera que el ser humano busca ante todo su felicidad y placer personales, así como la utilidad de sus acciones. Esta persona está movida por el egoísmo y el interés personal, y por el deseo de acumulación. Su lógica es el cálculo de oportunidades y la competencia. Esta concepción de la naturaleza humana lleva a la idea de que la justificación moral de las acciones se hace en términos de resultados y que todos los medios son buenos en tanto produzcan, lo más eficazmente posible, el fin deseado. Aquí, la sociedad (y la escuela) es considerada como un lugar de intercambios organizado según los procedimientos del mercado, gracias a los cuales los individuos confrontan las demandas y ofertas deseadas<sup>18</sup>. En el límite, la sociedad se resume en un conjunto de transacciones (v. Petrella, 2003).

El problema es que esos conceptos se presentan como si constituyeran la esencia de la naturaleza humana. Según eso, el ser humano

---

**17** En la literatura anglosajona reciente, el término *paradigma* es utilizado en el sentido dado por Kuhn, es decir, como una escuela de pensamiento o una filosofía. Una ruptura paradigmática implica entonces una mutación importante en las ideas directrices y convicciones, y en las aplicaciones que se desprenden de ellas.

**18** Aristóteles (*Ética a Nicómaco*, Libro V, cap. 5) había mostrado que existen dos tipos de intercambio: el intercambio mercantil que está a la base del comercio (o negocio) y que busca el beneficio pecuniario, y el intercambio personal destinado al consumo directo y a la satisfacción de las necesidades domésticas. El intercambio personal resulta de la repartición del trabajo que acompaña la formación de la Ciudad y que permite la expresión de los talentos de cada uno. Hace parte de la naturaleza humana y se rige por los principios del derecho privado.

es fundamental y principalmente un *homo economicus* motivado por consideraciones mercantiles y materiales, y por un deseo permanente de optimizar sus ganancias personales, compitiendo desafortunadamente, sin importar para nada los mecanismos usados, ni mucho menos si al usarlos se atenta contra la libertad y las posibilidades del otro.

## El conocimiento verdadero

El mundo occidental también heredó de Grecia una representación jerarquizada del conocimiento según la cual la verdad es el resultado del esfuerzo intelectual de abstracción del mundo sensible, lo que significa que el conocimiento de los principios fundamentales abstractos es de un nivel de verdad más grande que aquel de las realidades concretas. En esa lógica, los ideal-tipos del conocimiento verdadero son la matemática (ciencia de los objetos abstractos que tiene que ver con las formas y figuras permanentes detrás de las cosas materiales) y la física (ciencia que pretende identificar las leyes universales detrás de los fenómenos materiales y concretos). Ese doble ideal del conocimiento verdadero, representado por la matemática y la física, fue el que la “ciencia” pedagógica adoptó, lo que llevó a suponer que tenía un objeto, propiedades, principios generales y leyes bien identificadas, así como el estatuto de un saber universal, es decir, válido en todo lugar y para todo momento. Pero el problema es que, en realidad, los únicos fundamentos que podrían tener un estatuto de ley universal, equivalente a las “leyes naturales” en el campo físico, son las leyes de la economía, la sociología y la psicología, cuyo rol en lo educativo es secundario. Entonces, si la pedagogía no es un saber científico universal, la cuestión sería determinar ¿cuál es su estatuto con relación a los otros tipos de conocimiento y qué es lo que la caracteriza en el contexto occidental frente a las otras culturas?

Lo curioso es que la física moderna “[...] al explorar el mundo subatómico, revela una realidad que trasciende toda descripción racional y en la que se da una desconcertante unificación de conceptos que antes

se veían como opuestos e irreconciliables” (Racionero, 1977, p. 126). La física hoy nos muestra que el mundo no es mecánico ni está sujeto fatalmente a leyes racionales, ecuaciones y principios. Pero la sociedad (y la escuela) no han aprendido aún a organizarse de modo diferente y más acorde a la cosmovisión que ofrece hoy la física moderna: orgánicamente, complejamente, fundadas en la interdependencia y no en el individualismo competitivo.

## La aparición de la razón (λογος)

Una de las ideas claves heredadas de la tradición griega es la dualidad mito/razón (μυθησος/ λογος) introducida por Platón<sup>19</sup>. Según la interpretación que domina en la historia de las ideas, el advenimiento de la razón (*logos*) en Occidente corresponde a la revolución socrática del siglo V a. C. La fórmula “Conócete a ti mismo” expresa la emancipación del pensamiento humano de las certezas transcendentales y su aparición como fuente autónoma de reflexión, saber y conocimiento. Eso explica el descrédito que, desde ese momento, cae sobre la mitología y la teología, consideradas como explicaciones pre-lógicas o pre-rracionales y de menor verdad frente a la filosofía que representa, desde entonces, la expresión de la razón y el arquetipo acabado del conocimiento reflexivo.

Las consecuencias de esta concepción de progreso del ser humano, que se emancipa del universo del mito para acceder al de la razón son fundamentales. Primero, cuando la nueva ciencia aparece, durante el Renacimiento, cuestionando ciertas explicaciones de naturaleza filosófica, la nueva forma de conocimiento que es la ciencia será entendida no como expresión de una segunda revolución mental, dado que la razón

---

**19** Esta dualidad expresa una oposición, decisiva en Grecia antigua, entre un discurso tradicional que transmite oralmente un sistema de representaciones y de valores de un pasado remoto (la mitología) y un discurso nuevo (el discurso racional). Sería la manifestación de la “revolución mental” que la introducción de un nuevo tipo de escritura desencadena en Grecia antigua en el siglo VIII a. C. y que da nacimiento a formas de saber tal como la historia y la filosofía, por contraste con la tradición oral y la fe religiosa. Ver (Auroux, S. 1990, p. 1714)..



constituye el principio supremo de la naturaleza humana, sino como un tipo de conocimiento racional que se emancipa de las explicaciones filosóficas especulativas. Esta interpretación significará la inferioridad de la filosofía frente a la ciencia, la disminución de su autoridad y su jurisdicción, haciéndole vivir la misma suerte que ella había infringido a la mitología, relegándola a las mazmorras de la prehistoria. Esta manera de ver será reforzada por la concepción galileana de la física, considerada como ruptura y progreso frente a la física griega que se llamaba “filosofía natural”. La concepción moderna de la ciencia será entonces una emancipación de la filosofía, acusada de abuso de la especulación abstracta.

Así, el nacimiento de la ciencia moderna aparece como el advenimiento de la ciencia en sí misma, considerada desde ahora como el modo de conocimiento más seguro. En otros términos, la forma propia que adopta la ciencia moderna es presentada como el nacimiento de la idea de ciencia, lo que implica que no existía actividad científica propiamente dicha en las épocas anteriores ni en otras civilizaciones.

Pero tal vez la consecuencia más preocupante fue que la razón logró convertirse en la columna vertebral de las instituciones occidentales más representativas: familia, escuela, Iglesia, Estado. Bastan unos ejemplos para entenderlo: insistir en que los cónyuges vivan bajo el mismo techo aunque se odien (racional indisolubilidad de la unión marital); supervaloración, en los currículos escolares, de las asignaturas consideradas racionales (matemática, física, química) y subvaloración de las que tienen que ver con la vida (música, danza, arte); jerarquización y poder eclesiástico que se impone e impide toda profecía y manifestación del Espíritu; Estados que “educan” y gobiernan al pueblo controlando la verdad, la moral y el orden, y logrando “mantener las mentes controladas y al mismo tiempo en buen estado de producción” (Racionero, 1977, p. 17). Detrás de todo esto solo hay, es lo que he podido concluir,

miedo a la vida, miedo al goce, a la libertad de espíritu, a la imaginación, es decir, miedo al cambio.

## La cuestión del ser

Otro de los puntos de partida de la reflexión en Occidente es la cuestión del ser. ¿Qué es la realidad? No tanto la cuestión del hacer o del tener sino la cuestión del ser. Ahora bien, el ser presenta dos dimensiones: de un lado, el ser singular tal como se encuentra en la realidad cotidiana, del otro el ser universal que es común a todos esos seres singulares. El ser singular es único e irrepetible y se lo conoce mediante la experiencia sensible. Este ser es una persona en particular, un animal, una flor, un fruto. Se presenta bajo diversas formas y cambia con el curso del tiempo. La filosofía designa ese ser concreto de la experiencia como el ente, el “estar siendo” o lo *existente* (εἶναι). Las características particulares y únicas del ser concreto y singular son accidentes frente a lo que constituye la esencia. La segunda dimensión del ser es lo que es permanente y verdadero detrás de las apariencias engañosas y la realidad cambiante. Ese ser permanente y verdadero es uno, idéntico y eterno (ὄν, οὐσία) por contraste a la realidad cotidiana que es múltiple, diversificada, diferente y temporal. Ese ser no tiene color ni figura, es intangible y accesible solo al espíritu.

Como la filosofía griega se interesa ante todo en el ser universal, el ser singular será dejado de lado por la filosofía durante más de dos mil quinientos años, hasta que Montaigne sitúa al sujeto como objeto de estudio y a los sentidos como los únicos instrumentos de percepción de lo real<sup>20</sup>; mucho después, el existencialismo pondrá la existencia humana, la singularidad humana experimentada, en el centro de la reflexión.

---

**20** Nos referimos a los *Ensayos* de Montaigne, obra singular que hay que leer de otra forma —no mediados por la exigencia de hallar certezas—, que pueda llevarnos a la recuperación lúcida de un pasado-presente desde el cual constituir otra subjetividad y, con ella, otro modo de alcanzar algún entendimiento de y con nosotros mismos.

La pregunta sobre el ser, que es propia de la reflexión occidental, impregna todavía hoy nuestras concepciones, valores, orientaciones, modos de ver y actuar, de modo análogo al inconsciente en el psicoanálisis; de ahí la importancia de volver a las fuentes del pensamiento. Por ejemplo, de esta distinción inicial entre el existente y el ser, y de la superioridad del ser, se desprenden algunas consecuencias que marcarán nuestros procesos educativos.

La primera es la superioridad que los occidentales darán a lo abstracto sobre lo concreto, al espíritu sobre la materia, a lo esencial sobre lo accidental, a lo general sobre lo específico, a lo universal sobre lo particular, y de modo general, al conocimiento intelectual sobre el saber que procuran la afectividad y la sensibilidad. Esto tendrá efectos innegables sobre la forma de entender y ejercer la educación.

En segundo lugar, la pregunta por el ser está en el origen de nuestro modo de concebir la realidad en términos dualistas, tales como realidad/apariencias, esencia/accidentes, abstracto/concreto. Con el paso del tiempo, esos dos términos, inicialmente complementarios, se volverán excluyentes, como por ejemplo: belleza/fealdad, bien/mal, verdad/falsedad, sagrado/profano, material/espiritual, político/económico, día/noche, varón/mujer. Uno de los dos términos es visto como superior al otro; los dos elementos, que antes eran complementarios, se hallan ahora en una lógica de oposición y de exclusión mutua.

En tercer lugar, esta lógica nos lleva a concebir la verdad como el resultado de un esfuerzo intelectual para desprender de la realidad concreta, donde las apariencias son engañosas, un conocimiento cierto, estable y permanente. Esta visión de la verdad nos ha llevado a valorizar el conocimiento abstracto, que trata de lo general (la esencia) y lo universal (lo que es común al mayor número), en detrimento del conocimiento que proviene de la realidad concreta y de la experiencia cotidiana.

En cuarto lugar, la jerarquización de las actividades humanas, entre la producción (*poiesis*), el actuar (*praxis*) y el pensamiento o reflexión

(*episteme o théoria*), en la que el pensamiento es visto como la actividad humana superior, ha dado lugar a una jerarquización de los resultados de dichas actividades. De ahí la superioridad del conocimiento intelectual sobre la acción humana y sobre la producción, y al interior del conocimiento mismo, una jerarquización del saber en el que la búsqueda de los principios fundamentales y leyes ocupa una posición superior; por eso la matemática y la física son concebidas como saberes superiores, accesibles a los espíritus superiores. Los test de inteligencia, los estudios escolares y universitarios, los diversos *rankings* evaluativos, han conservado las trazas de esta concepción griega del saber, limitando y deteriorando el quehacer educativo integral.

Finalmente, como última consecuencia, los enfoques de pensamiento que privilegian la inducción, o el paso de los datos concretos a una generalización abstracta, son valorizados en detrimento de otros enfoques como la dialéctica, la fenomenología, la hermenéutica o la praxeología.

## El lugar del ser humano en las teorías y prácticas educativas

En el transcurso de mis estudios superiores y del ejercicio de la docencia siempre he percibido una ambivalencia que me ha generado bastante inconformidad: actuar como si el ser humano fuera algo extraño para la educación, cuando es su razón de ser. A pesar de todos los argumentos que se esgrimen teóricamente sobre el lugar y la importancia del ser humano en la educación<sup>21</sup>, pude constatar que en la práctica educativa la

---

**21** Incluso si la socialización de los individuos representa una de las inversiones más importantes de los Estados, incluso si conceptualmente la educación solo tiene sentido en lo humano, incluso si el progreso en materia de automatización y tecnología no logran abolir la necesidad de la intervención humana; incluso si los discursos administrativos y de gestión sobre el trabajo promueven la participación, excelencia,

persona ocupa un lugar muy secundario frente a otras cosas “materiales” y que ella es más bien considerada como una fuente de problemas, incluso un mal necesario. Los discursos pueden señalar que se pretende la formación integral de la persona, pero las prácticas cotidianas nos dicen lo contrario; los currículos pueden mostrarse como planes humanistas holistas, pero el ejercicio docente cotidiano sigue siendo netamente racionalista y positivista.

En el currículo de los estudios universitarios sobre educación, el conocimiento de la persona se reduce habitualmente a algunas nociones básicas de psicología *behaviorista* o de comportamiento social, y a unas pocas estrategias didácticas para trabajar con diversos grupos de personas; y, en las instituciones educativas, la cuestión se limita a la gestión de los recursos humanos mediante ciertas técnicas administrativas, a veces suavizadas con acciones de bienestar institucional<sup>22</sup>.

La concepción humanista del quehacer educativo, en la cual me inscribo, reconoce el lugar central del ser humano desde un punto de vista general e intenta considerar y tener en cuenta, en los procesos educativos, las particularidades individuales. Pero sobre todo, afirma que el ser humano es más que un animal racional<sup>23</sup> y que el cambio es

---

eficacia y productividad, cualidades que exigen el aporte inevitable de la creatividad y la competencia personal; incluso si la “economía del conocimiento”, que ahora tiende a suplantar la economía industrial clásica, reposa esencialmente sobre la “materia gris”.

**22** Al respecto, es interesante notar que si Fayol (1841-1925) no incluyó en su tipología de las operaciones de base de la empresa (técnicas, comerciales, financieras, de seguridad, de contabilidad y administrativas) una categoría específica para la gestión del personal, se puede suponer que esta omisión no se debe a la ignorancia o el olvido sino que se explica por el hecho de que la responsabilidad de administrar el personal constituye una actividad clave de la gerencia y una de las responsabilidades fundamentales de toda persona que ocupe un cargo directivo.

**23** Para mí, esta tradicional afirmación occidental de la naturaleza humana (“animal racional”, “pienso, luego existo”) es peligrosa. Se trata de una visión unidimensional que no existe en otras culturas, que sí han logrado que el ser humano desarrolle otras formas de percepción y conocimiento, no necesariamente racionales, pero profundamente humanas. Creo que esa limitación de nuestra civilización cristiano-occidental ha impedido que seamos más naturales, más vivenciales, más relacionales, más imaginativos y creativos; menos cartesianos y lineales, menos obsesionados por “lo verdadero” menos codiciosos y

lo fundamental y la permanencia lo secundario (Racionero, 1977). Esta concepción exige que el educador comprenda cuáles son las características propias de la especie humana, y respete y valore los rasgos específicos individuales, que son la fuente de la fecundidad del grupo y la comunidad. Sin entrar en el detalle de cada uno, quiero relevar ciertos rasgos que definen la condición humana y a los cuales la educación no ha dado aún suficiente importancia.

Las ciencias nos enseñan que el *homo sapiens* se caracteriza por el bipedismo y la posición erecta (lo que llevará a la aparición de la mano y del pulgar oponible), el achatamiento de la frente y el desarrollo de la facultad de lenguaje. La mano, esa herramienta que prolonga el cuerpo, asegura el dominio del hombre sobre el espacio y está en el origen mismo de toda creación. La historia evolutiva de los homínidos puede entonces entenderse como la historia de la emancipación frente a la naturaleza. El ser humano es la única especie que logra una manipulación y transformación del medio para adaptarlo a sus necesidades, en vez de adaptarse él a las exigencias del medio. Como lo expresa la fórmula memorable de Leroi-Gourhan (1964) “la mano libera la palabra”; la palabra es el instrumento propiamente humano de expresión de sí mismo, de relación con los otros, de creación de sentido y de dominio del tiempo. Que esas dos características humanas fundamentales —el gesto y la palabra— sean descuidadas en la formación y en la práctica educativas es bastante cuestionante.

Con el desarrollo cerebral llega el pensamiento reflexivo, que los griegos asociaron a la razón (logos). Esta facultad, común a toda la especie humana (*homo sapiens* o animal racional), comporta cuatro funciones complementarias: la primera es la capacidad de apoderarse de los principios explicativos mediante la abstracción, lo que se manifiesta

---

ambiciosos; y más abiertos a la diversidad, al misterio, a la vitalidad, a lo lúdico y a la felicidad. En síntesis, que seamos más profundamente humanos. Por eso, el “Cogito, ergo sum” ha de ser transformado por el “Siento, percibo, sueño, amo... actúo y pienso, luego soy”.

en la búsqueda de la verdad y el deseo de saber. El ser humano es un ser que piensa, reflexiona, conoce y busca saber. Esta facultad se acompaña de la capacidad de argumentar, debatir o crear razonamientos; su instrumento privilegiado es la palabra. La razón comprende igualmente la capacidad de unir medios y fines, es decir, de actuar metódicamente. Finalmente, es la capacidad de llegar a un orden por oposición al caos, de instaurar una cooperación y moverse en la complejidad.

Pero hay otro elemento propiamente humano, la *psique*, fuerza vital y soplo interior, que ha sido traducido con la noción de alma. Los fenómenos psíquicos son normalmente clasificados en tres categorías: la afectividad o la capacidad de experimentar sentimientos y afectos, que incluye las pulsiones (la búsqueda del placer, el amor, la sexualidad); la voluntad (el deseo reflexivo) o capacidad de actuar y elegir en función de valores (la razón práctica); y la representación o capacidad de sentir en sí mismo la presencia de un objeto externo, lo que implica intuición, simpatía, receptividad, imaginación, entre otras dimensiones. La última, conocida como lo imaginario, es la facultad de simbolización, responsable de la capacidad creativa de la persona. Y, curiosamente, no es muy valorada en la educación.

El deseo de inmortalidad o de superar la finitud es otra característica humana fundamental, de donde se desprenden acciones como la reproducción (familia), la herencia (patrimonio), la costumbre (regulación social) y la tradición (lengua, historia, costumbres). Otra característica es el juego, forma de comportamiento o experiencia vivida, que se refiere a la recreación, el ocio y la fiesta, por oposición a la cotidianidad y el trabajo en su dimensión productiva, utilitaria, seria y más o menos dolorosa (*homo ludens* por oposición a *homo faber*).

Las tres últimas dimensiones a mencionar son lo sagrado, que está en el origen de las prácticas y creencias religiosas, la sociabilidad o inclinación a entrar en la vida social, con sus diversas manifestaciones, principalmente de amistad, y la perfectibilidad o la capacidad y deseo

de perfeccionarse, que impulsa al ser humano a desarrollar virtualidades que, de otra forma, quedarían inutilizadas, por oposición a la animalidad que es caracterizada por la inmovilidad. La perfectibilidad (plasticidad humana) exige el espíritu crítico, la curiosidad y la creatividad, y es el fundamento último de todo hecho educativo.

Pues bien, todo esto nos muestra que el ser humano no es unidimensional como se ha pretendido, sino esencialmente complejo y diverso. Entonces, ¿cómo explicar que estas características fundamentales de la condición humana, y por eso, esenciales para la vida de cada persona y organización, y sobre todo, la integralidad del ser humano, sean poco consideradas o tratadas correctamente en la teoría y la práctica educativas tradicionales?

## El modelo filosófico para entender y transformar las prácticas educativas

El perfeccionamiento o el progreso, teórico y práctico, siempre supone el cuestionamiento crítico de los fundamentos del conocimiento, de sus procesos y resultados; sin embargo, el enfoque educativo tradicional y el tipo de formación que supone generan en los educadores estas condiciones: una incapacidad para desarrollar el asombro y la crítica y una vulnerabilidad frente a las novedades; un estímulo para seguir patrones establecidos, lo que significa comportamientos basados en el dogmatismo, el conformismo, la reproducción y el hábito; una predisposición frente a la tecnicidad generada por el uso de técnicas que describen los procedimientos a seguir para obtener el resultado esperado (recetas, software, sistemas expertos). Además, como las teorías pedagógicas normalmente se nutren de otras disciplinas (sociología, economía política, psicología, psicoanálisis, entre otras) que tienen cada una sus propios fundamentos



y presupuestos, la coherencia teórica y la integración práctica plantean, tanto al estudiante como al profesional, dificultades que no son realmente discutidas ni resueltas durante los procesos educativos<sup>24</sup>.

Por otra parte, la pedagogía actual está atravesada por corrientes ideológicas o concepciones filosóficas heterogéneas; sus conceptos y sus marcos teóricos están influenciados por los grandes paradigmas que orientan el pensamiento occidental desde hace doscientos años (funcionalismo, estructuralismo, positivismo, hermenéutica, dialéctica, marxismo, entre otros). Esos fundamentos (supuestos tácitos, premisas, hipótesis, sedimentos que constituyen la base o la matriz de los conocimientos actuales) rara vez se discuten. Pero, para quien se interese por los fundamentos de la pedagogía, la dificultad no está tanto en volver sobre los pasos (los diversos caminos seguidos o prestados). El problema principal es desarrollar una explicación que permita establecer la filiación de las teorías actuales y situarlas en una visión global, en vez de adherirse al modelo del conocimiento científico racional en el que la competencia reposa sobre la actualización constante en el campo disciplinar.

Todo lo que he expresado hasta ahora de algún modo me condujo, después de muchas dificultades, a crear un marco de análisis que me permitiera situar los datos de que disponía y desprender de ellos el sentido que buscaba para mi quehacer educativo. Así, el modelo de análisis y transformación de las prácticas educativas que propongo fue gradualmente tomando forma. Pero, antes de presentarlo, es necesaria una última precisión.

El término “modelo” puede significar realidades muy diferentes según las disciplinas. Desde el punto de vista epistemológico puede, sea expresar una teoría general, es decir, representar bajo forma de imagen o figura concreta un conjunto de conocimientos abstractos, sea traducir

---

**24** Para lo que tiene que ver con lo ético, incluso si su necesidad es claramente manifiesta, su tratamiento se reduce a un curso de ética profesional, como si lo ético fuera también algo sin importancia o extraño.

un fenómeno local o particular en una forma figurativa abstracta que pone en evidencia sus elementos esenciales. El modelo que propongo responde a este segundo sentido del término.

Por otra parte, el modelo es una construcción o una representación simplificada que se pretende operatoria, es decir, que puede ser utilizada como una herramienta de observación, cálculo o previsión. Puede ser descriptivo, expositivo o explicativo, inductivo o predictivo. Esencialmente, es una herramienta de reflexión, investigación y acción. El modelo aquí presentado es un instrumento construido para analizar fenómenos concretos: fue concebido bajo una forma gráfica de espiral (Diagrama de Venn apilado) que permite clasificar los hechos observados a partir de un esquema integrador y de relacionar dimensiones normalmente abordadas de forma separada. No es fruto de mi imaginación; surgió de forma estrictamente empírica a partir de mis observaciones sobre las prácticas educativas, de los problemas que esas observaciones generaron y de pruebas que pude hacer para verificarlas y validarlas. El punto de partida de mi reflexión fueron las prácticas educativas de los formadores en los seminarios mayores, luego aquellas observadas en la universidad. Fundamentalmente, y de modo praxeológico, observé mis propias prácticas como docente durante varios años. Y, obviamente, en su substrato hay la influencia de diversas teorías y enfoques pedagógicos.

Ahora bien, la tradición establece que la pedagogía es a la vez una ciencia y un arte, ciencia en tanto que hace referencia a teorías y conocimientos de algún modo exactos, arte porque tiene que ver con cualidades personales asociadas a la educación de las personas (sobre todo a la enseñanza) y a la manera de aplicar (didáctica) los conocimientos teóricos a situaciones concretas. Esta dualidad ciencia/arte viene de la distinción griega entre las grandes actividades humanas: la reflexión (*τηροια*), la conducta (*πραξις*) y la producción (*ποιεσις*), que finalmente dio lugar a la dualidad teoría/práctica. Como disciplina, la pedagogía es una disciplina

aplicada y prospectiva, lo que significa que es la ejecución de diversas acciones bajo ciertas concepciones teóricas. ¿De cuáles concepciones teóricas se trata? Esta cuestión reenvía al marco de referencia teórico que sustenta la actividad educativa concreta, cotidiana y particular. Como arte, dimensión que implica la creación de una obra en la cual la persona participa estrechamente en su calidad de artista o artesano, la educación es considerada una conducta humana creadora, es decir, inventiva, innovadora y original. Cuando la creación está ausente, se habla más bien de técnica, función y producción o de “fabricación”. Y es curioso constatar, en los escritos y el lenguaje educativos, la predominancia de términos asociados a las ideas de función (funcionario, funcionamiento, funcional...) y de producción (producto, productividad, producir...) por contraste al término creación, lo que denota una orientación más mecanicista y tecnológica que artística o estética.

Si la educación está constituida por prácticas concretas que reposan sobre fundamentos teóricos, ¿cómo explicar que haya buenos maestros que pueden educar sin haber recibido formación teórica en pedagogía?, ¿o que maestros formados sobre el terreno resulten siendo buenos formadores y, a la inversa, que especialistas formados en pedagogía sean malos educadores? Hay que asumir necesariamente que las prácticas educativas tienen otras bases diferentes a los conocimientos teóricos disciplinares, y que esas otras bases son finalmente las condiciones necesarias de una práctica competente, si bien por lo general no son evidentes. Si “fundamentar es encontrar el punto de donde partir para que lo que uno construye no pueda ser sacudido ni cuestionado” (Osier, 1990, p. 1010), ¿cuáles son entonces esos fundamentos?

Sea que se trate de la actividad educativa o de cualquier otro tipo de actividad humana, el campo de la práctica comprende el actuar en general y la acción concreta en particular. Dicho campo es el medio inmediato en el que se despliega la actividad humana y engloba todo lo que comprende las prácticas humanas individuales o colectivas. Su estudio corresponde

a lo que llamamos *praxeología*. Ahora bien, esas prácticas reposan sobre dos pilares que aseguran la solidez y la estabilidad. El primero, la *epistemología*, aporta la seguridad de que los enfoques y métodos han sido rigurosamente seguidos, y define los criterios de validez de los conocimientos y prácticas concretas. El segundo, la *axiología*, proporciona la justificación de las preferencias y opciones individuales y colectivas, y establece los valores. Sin embargo, esas dos bases son insuficientes para explicar completamente las prácticas. Más profundamente, se halla un substrato de naturaleza más permanente, que comprende las ideas directrices y que determina directamente las diversas actividades humanas. La base distante, que representa la identidad profunda, es la *ontología*.

Figura 5. El modelo filosófico



Fuente: elaboración del autor.

## Las conductas y las prácticas: la praxeología

*La praxis podría ser definida como la actividad humana material y social de transformación de la realidad objetiva de la naturaleza, de la sociedad y del hombre mismo.*  
Aguirre (1990, p. 2022).

Dijimos que la tradición griega aristotélica distinguía tres grandes campos de actividad humana: el conocer, pensar o reflexionar (*theoria*), el actuar (*praxis*) y el hacer (*poiesis*). Nosotros usamos aquí el término *praxeología* en un sentido amplio para englobar esos tres aspectos. La praxeología trabaja, entonces, desde un punto de vista general, con las actividades de producción, fabricación y creación (*poiesis*), y las obras, productos y resultados de ellas; las acciones, palabras y escritos; los materiales, herramientas, técnicas y tecnologías; los conocimientos, métodos de trabajo, prácticas y procedimientos; los saber-hacer y las habilidades o competencias; las conductas humanas y actitudes en los planos cognitivo, afectivo y comportamental que les corresponden. La característica fundamental del enfoque praxeológico es la autorreflexión que se genera a partir de cualquiera de estas actividades humanas, con el fin de transformarlas, mejorarlas y transferirlas.

La primera cuestión al reflexionar sobre la práctica es la identificación del campo de actividades: educación, comercio, derecho, medicina, artes, administración, entre otros. ¿Cuál es el territorio, la zona de acción que define esta disciplina? ¿Cuáles son las prácticas propias, su campo de acción? ¿Cuáles son las cuestiones que estudian, los problemas que resuelven, los fenómenos que intenta comprender? Cualquiera que sea el campo, la praxeología siempre comporta una base teórica que le da sus propios fundamentos conceptuales. ¿Cuál es esta base teórica reconocida por el colectivo de profesionales y la comunidad académica? ¿Cuál es el marco de referencia oficial que orienta y enmarca la práctica?

La materia bruta de la praxeología es la realidad cotidiana o fenoménica, el *mundo de la vida*, los acontecimientos, hechos y gestos de las personas que viven (practican) en el campo disciplinar en cuestión y que ejercen ahí una actividad especializada. Esta base empírica se caracteriza por ser particular, individual y contingente. Ella es el lugar por excelencia de lo vivido, del presente, de lo subjetivo, la sensibilidad, lo existencial, del gesto y la palabra. La praxeología es el lugar del trabajo, la producción, la tecnología y la técnica; es el campo de la relación del ser humano con la naturaleza y la realidad material. Pero es también el lugar privilegiado de la creación, del juicio, del gusto y del arte, por contraste con la conducta estrictamente productiva. Según la importancia y la amplitud del objeto creado, se hablará de producto o de obra. Ahora bien, los tres criterios que distinguen la creación de la producción (Sartre, 1946) son: el carácter único de la obra (su unicidad y originalidad); su personalidad (su existencia por fuera del autor y su aura singular); y su responsabilidad (la ruptura de la obra con las rutinas habituales, de modo que ella compromete la responsabilidad del creador). Se comprende así el respeto admirativo que suscitan los artistas y poetas, que son los arquetipos de la creación, así como las personas de acción, pues según Maurois (1996) “el hombre de acción es ante todo un poeta”. En el campo de la educación, los emprendedores, los creadores, las personas de espíritu innovador producen la misma admiración, por oposición a los tecnócratas, normalmente brillantes pero desprovistos de imaginación, a los burócratas, y a todos los sin inventiva. Es interesante ver que la creatividad, asociada a la imaginación, sea llamada fertilidad (por ejemplo, decimos una imaginación fértil) por contraste con la productividad que está estrictamente ligada al rendimiento cuantitativo.

En materia de reflexión e investigación, la praxeología ofrece información de tipo fenoménico, es decir, el conocimiento que procura está muy ligado a la sensibilidad (sentidos y sentimientos). Ello explica que esa información se exprese en términos de bello, bueno, placer,

dolor, facilidad. En todo caso, por más precisa y exhaustiva que sea la observación de las situaciones y fenómenos concretos, esta información es insuficiente. “Ninguna acumulación de datos puede convertirse en ciencia” (Bruyne, 1974, p. 97). Para ser reconocida por la comunidad, ha de ser teorizada sistemáticamente; y para ello la observación debe completarse con una adecuada reflexión, análisis e interpretación. Para que las prácticas de una persona o colectivo sean consideradas como aceptables y que su valor sea reconocido, deben reposar sobre bases sólidas. Dicho de otro modo, toda práctica ha de ser sometida a dos tipos de criterios complementarios que le dan seguridad, garantía, certeza. Los primeros tienen que ver con la validez de los métodos usados por la persona o colectivo para arribar al resultado buscado, los segundos con las reglas de conducta, o las normas morales que justifican la acción. En sus *Principios de filosofía*, Descartes (1996, pp. 323-324) menciona la existencia de esos dos tipos de certeza. Una es de naturaleza intelectual y proviene de esa facultad que nos permite distinguir lo verdadero de lo falso; la otra es de orden moral y sirve para regular nuestra conducta. En el lenguaje moderno, esas dos certezas corresponden respectivamente a la validación, que establece la exactitud, confirmación o verificación, y que es el campo de la epistemología; y a la legitimación, que se interesa por la justificación según lo correcto, la razón, el buen sentido, la cultura, la pertinencia, la mentalidad, y que es el campo de la axiología.

## Los enfoques y métodos: la epistemología

*Por tradición y vocación, la epistemología es el lugar donde se debate de manera más particular y precisa el problema filosófico de la verdad; el lugar donde este problema es proyectado, circunscrito, determinado, efectuado. Es el soporte donde toda teoría del conocimiento, cualquiera que ella sea, está obligada a ir a tomar sus valores.*  
Serres (1969, p. 62).

En los medios especializados, la epistemología se entiende sea como el estudio de la facultad o del acto de conocer, sea como el análisis de la ciencia en tanto que modo y tipo particular de conocimiento por oposición a la mística, la filosofía y el arte. Nosotros aquí consideramos la epistemología desde la función general de vigilancia crítica que supervisa el trabajo de la praxeología desde el punto de vista de la verdad. Se trata de la búsqueda de la verdad que, en el lenguaje científico actual, corresponde a la validez. Etimológicamente, la validez designa la fuerza y solidez de un cuerpo. Por extensión, una acción es considerada válida cuando está revestida de todas las formalidades necesarias. El centro de la epistemología está entonces en los criterios de validez, y la cuestión epistemológica esencial es la definición y la elección de dichos criterios.

Ahora bien, toda práctica reposa sobre una epistemología que ejerce una vigilancia crítica sobre los marcos teóricos usados para apoyarla e interpretarla, sobre los procedimientos utilizados y los resultados obtenidos. En este sentido, la epistemología es un medio para controlar la calidad del quehacer praxeológico, sobre todo en el momento de analizar e interpretar la práctica; garantiza la seguridad y la fiabilidad de las acciones, conductas y prácticas. Esta función de vigilancia o de control se ejecuta de diversos modos pero, globalmente, la epistemología quiere dar seguridad, certificar, ratificar, verificar, sancionar, afirmar la exactitud, pertinencia y elegibilidad de las prácticas y saberes. Más precisamente, ella evalúa la solidez de los fundamentos intelectuales y conceptuales sobre los cuales se apoyan las prácticas; examina los



enfoques, procedimientos y métodos utilizados; da un juicio sobre los resultados obtenidos frente al marco de referencia teórico que sirvió para justificarlos *a priori*.

De modo general, la educación, bajo su doble aspecto de ciencia y arte, de conducta y de acción creativa, es a la vez la puesta en práctica de conocimientos adquiridos empíricamente, de concepciones teóricas reconocidas, incluso de procedimientos inéditos e innovadores. Todo ello constituye el marco de referencia inmediato sobre el cual se apoya la actividad concreta y particular, y que le proporciona la explicación pertinente. El estudio crítico de este marco de referencia es competencia de la epistemología. Es importante aclarar que los problemas que presenta la educación (para la reflexión pedagógica) se refieren a las necesidades más dispares del vivir humano, de modo que no es posible un tipo estandarizado de respuesta para todos los problemas. De algún modo, la epistemología adecuada a las prácticas educativas, ha de ser transdisciplinar, compleja y holista.

## Los valores: la axiología

*La axiología es una especie de metafísica de la sensibilidad  
y del querer.*  
Lavelle (1950, vol. I, p. 26).

La validez que procura la epistemología no basta, porque la práctica reposa igualmente sobre valores. La axiología designa ese campo de los valores individuales y colectivos, es decir, los valores morales y culturales, así como los principios que determinan los usos y costumbres. Ella es el campo de la búsqueda del bien; e incluye la ética y la moral. La ética se interesa por los principios generales de la conducta humana y tiene como objeto la teoría de la acción moral individual y colectiva. Por su parte, la moral se preocupa de las costumbres, hábitos y reglas de conducta admitidas y practicadas en una sociedad. En sentido estricto, la moral se entiende como el conjunto de las reglas que se imponen a la

conducta de cada uno en la sociedad donde vive y en su vida privada. Aplicada a la acción moral colectiva y privada, la ética funda la política (para la vida en sociedad), la deontología (para la vida laboral) y la moral doméstica o privada (para la vida familiar).

Como la epistemología, la axiología ejerce también una función de vigilancia crítica frente a la praxeología, asegurándole la legitimidad de los juicios de valor que se emiten sobre las prácticas, dado que estas siempre tienen un efecto social, pero desde un punto de vista que les es propio: aquel de la conciencia del bien y del mal, los sentimientos morales, la virtud, la conciencia moral en general y las costumbres concretas en particular. La axiología es entonces el lugar de los valores, absolutos o relativos, según sean reconocidos como valores intrínsecos o resulten de una elección subjetiva o social, y de las normas que se desprenden de ellos.

Si el instrumento de la epistemología es el criterio de validez, en la axiología este rol es jugado por el valor que determina lo que es legítimo, es decir lo que es aceptable, admisible, bien fundado, digno de ser creído y ejecutado. Es legítimo lo que es conforme a la moral, a la razón práctica y a la ley que surge de ellas. La distinción entre válido y legítimo permite ver bien la complementariedad de la epistemología y de la axiología como instancias de análisis y vigilancia frente a las prácticas. Mientras una práctica es considerada válida cuando está revestida de todas las formalidades necesarias en el momento presente y en sí misma, ella es legítima en la medida en que sea admitida y aceptada socialmente. Así, un acto es válido cuando no hay nada por añadir, porque tiene en sí mismo toda su fuerza, siendo válido de hecho, es decir, que tiene todas las cualidades formales requeridas. Por otra parte, un acto es legítimo en tanto que sea recibido y aceptado por una autoridad, y si produce el efecto deseado. Es decir, lo es de cara al futuro. Un conocimiento es válido cuando no adolece de ninguna causa de nulidad y es digno de ser creído; es legítimo cuando presenta cierto mérito con relación a una situación dada, un valor, y cuando cumple todas las condiciones para ser aceptado

socialmente por producir el efecto esperado. Una explicación es válida cuando responde a los criterios epistemológicos del campo disciplinar; es legítima cuando las personas a quienes se dirige la creen y la aceptan, y además produce el efecto buscado.

La validez implica la idea de reconocimiento absoluto, objetivo, sin condición por todas partes y siempre; a la inversa, la legitimidad presenta un valor de hecho, relativo, admisible solamente en ciertos casos, en referencia a ciertas cosas o a ciertas personas (Lafaye 1857). Y es que el valor supone una preferencia, es decir, un sentimiento o un juicio por el cual se ubica una persona o una cosa por encima de otra u otras, generando así una escala de valores.

Ahora bien, la preferencia reposa sobre un sentimiento o un juicio de gusto, mérito, estimación o afecto, una elección o un acto voluntario. Desde el punto de vista de la filosofía, la preferencia tiene de particular que la elección que engendra no comporta justificación absoluta, ni certeza en cuanto a su resultado, de donde se desprende que la preferencia implica una parte de libertad del sujeto por contraste a la normatividad científica y epistemológica, impersonal y objetiva (Barbaras, 1990). En una perspectiva humanista, se comprende la importancia del juicio de valor (juicio axiológico) y los problemas que supone la tendencia actual a apoyarse principalmente sobre el juicio científico, fundado sobre criterios de naturaleza epistemológica. Max Weber (1964) ya había señalado la importancia de la referencia a los valores (la noción de racionalidad por referencia a los valores), que tiende a ser escamoteada cada vez más en beneficio de la mera evaluación epistemológica, sobre todo, como lo dice Robert Blanché (1972), cuando “la epistemología parece [...] escapar cada vez más de los filósofos para pasar a manos de los académicos” (p. 17).

## La identidad profunda: la ontología

*Para la persona, la ontología determina, su manera de habitar la realidad, de orientarse en medio de las cosas y de buscar una salida a la búsqueda de sí.*  
Dardel (1954, p. 50).

Como se dijo antes, la praxeología se apoya sobre un marco conceptual teórico o empírico, es validada por la epistemología y legitimada por la axiología. Sin embargo, la seguridad que ellas aportan, retomando la idea de certeza de Descartes, no es ni suficiente ni completa, dado que la epistemología y la axiología reposan sobre otros fundamentos, más oscuros y complejos, frecuentemente no formulados. Para tener una explicación o comprensión completa del quehacer praxeológico, y comprender plenamente las prácticas con el fin de transformarlas, siempre es necesaria una ontología.

La ontología, que etimológicamente es el conocimiento del ser, tiene que ver con las concepciones fundamentales que una persona tiene de la realidad. Es el componente más profundo del marco de referencia de una persona, el substrato en el cual las ideas generales de toda persona extienden sus raíces y, por eso, es la más difícil de penetrar. La ontología proporciona las grandes ideas directrices que permiten a cada uno orientarse, asegura la inteligibilidad de base y proporciona las convicciones o creencias fundamentales, ofrece una lectura del universo, una primera aprehensión de la realidad, una cosmovisión. Resumiendo, la ontología es el cimiento sobre el cual toda persona construye su edificio conceptual, ético, crítico y práctico.

Por eso, comprende las creencias de base, los puntos de vista comunes y compartidos por un grupo de personas sobre un tema, en un momento y lugar dados. En el mundo de la ciencia moderna, se designa a esos fundamentos con el término *paradigma*, entendido como el “mito fundador de una comunidad científica dada” (Dumouchel, 1990, p. 1847). El paradigma designa no solamente un marco teórico reconocido sino un

conjunto de disposiciones adquiridas por los miembros de la comunidad: creencias, leyes, valores, modelos y ejemplos, procedimientos y esquemas mentales. Sin embargo, esta manera de concebir el paradigma no es exclusiva de la ciencia y se aplica a toda forma de conocimiento. Además, es importante subrayar que existen varios niveles de paradigmas.

En efecto, cada disciplina implica un marco conceptual o una matriz disciplinar que representa la suma de conocimientos reconocidos en el campo, sea que se trate de un arte, una ciencia u otro tipo de conocimiento. Esta matriz disciplinar está estrechamente ligada al quehacer praxeológico e implica generalizaciones teóricas, modelos, valores y ejemplos (Kuhn, 1971). Se hallan aquí formulados, de modo diferente, los cuatro componentes filosóficos del modelo: las generalizaciones teóricas (la ontología), los modelos (la epistemología), los valores (la axiología) y los ejemplos prácticos (la praxeología).

Bajo este primer nivel de conocimientos reconocidos en el campo disciplinar, existen marcos de referencia que corresponden a corrientes filosóficas o científicas dominantes en un cierto contexto espacio-temporal. Por ejemplo, las grandes corrientes filosóficas que marcaron el pensamiento occidental moderno (planteado ampliamente en el apartado anterior de este capítulo) y que ejercieron una influencia sobre la concepción del conocimiento, la acción y la fabricación, por retomar la trilogía aristotélica, y que son: el empirismo, el positivismo, el utilitarismo, el existencialismo, el pragmatismo, entre otros.

Más profundamente, existen concepciones genéricas sobre la realidad, su organización y su funcionamiento, que son ante todo representaciones de orden cosmológico y no tanto doctrinas metafísicas, porque corresponden a grandes modos de concebir y leer el universo, a la manera de cosmovisiones. Las principales orientaciones cosmológicas que gobiernan el pensamiento occidental desde hace tres siglos y que dividen a los pensadores en escuelas de pensamiento son el liberalismo, el materialismo filosófico, el marxismo, el funcionalismo, el estructuralismo y

la fenomenología<sup>25</sup>. Estas cosmologías locales se afilian frecuentemente a concepciones filosóficas todavía más antiguas como el vitalismo (para el funcionalismo y la teoría de sistemas), el atomismo y la forma (para el mecanicismo y el estructuralismo), el caos (para el marxismo), la materia de los físicos jónicos (para el materialismo y el positivismo).

Y si profundizamos aún más, se encuentra una representación de lo real, propia de cierto ambiente cultural, que pone el acento sobre algunas cosas, se plantean ciertas cuestiones y se dan orientaciones propias que, en últimas, determinan los desarrollos subsecuentes del conocimiento. A diferencia de otros pueblos para quienes el paradigma fundador es la unidad y la armonía, los griegos, al menos desde el siglo VI a. C., entendieron el universo a partir de un principio, el *logos*, es decir, la idea de que existe un orden trascendente e inmanente en el universo, por encima del caos visible en la realidad humana y sensible. La idea de un *logos* universal —es decir, la existencia de una uniformidad, una regularidad y una permanencia detrás de la variedad y la inestabilidad de lo real— permiten explicar que si los seres cambian en el tiempo y la realidad es múltiple en el espacio, se trata simplemente de apariencias. A escala del universo, el *logos* se traduce en el cosmos, el universo ordenado que comprende una esfera celeste inmutable y una esfera terrestre corruptible; a escala de la colectividad, se encarna en la ciudad ideal platónica; y a escala del género humano, se presenta bajo la forma de la razón (el hombre como animal racional). Del principio inicial del *logos* se desprenden entonces dos consecuencias: una concepción de la realidad que distingue la esencia y los accidentes y que sobrevalora lo esencial, y el primado del problema ontológico sobre las otras dimensiones.

---

**25** El liberalismo con Locke (1632-1704), Montesquieu (1689-1755) y Smith (1723-1790), el racionalismo filosófico con Wolff (1679-1754), Leibniz (1646-1716) y sus sucesores, y el materialismo con el marxismo de Marx (1818-1883), el funcionalismo con Bernard (1813-1878) y Durkheim (1858-1917), el estructuralismo con Saussure (1857-1913) y la fenomenología con Husserl (1859-1938).

Esta concepción esencialista significa la transcendencia de una realidad permanente y estable, cuyas características son la unidad y la identidad, sobre la realidad sensible o fenoménica que aparece a los sentidos como múltiple, en devenir y en movimiento. El fundamento de lo real y lo verdadero es el ser, entendido como lo eterno, inmóvil, acabado e idéntico a sí mismo. Así resulta, para explicar la diversidad de lo real y el cambio, una visión dualista del universo donde los dos términos son opuestos más que complementarios, y donde uno de los dos es superior, pues representa la integralidad del ser, mientras que el segundo es una expresión inacabada, imperfecta e indeterminada<sup>26</sup>. Esta manera de concebir la realidad como un sistema de oposiciones dicotómicas y jerárquicas impregna nuestros hábitos e instrumentos conceptuales, como se puede observar en el lenguaje cotidiano (alma y cuerpo, espíritu y materia, fondo y forma, realidad y apariencias, pensamiento y acción, teoría y práctica, concepción y ejecución, enseñanza y aprendizaje, entre muchas otras).

En lo que se refiere al primado del problema ontológico sobre los demás problemas, la supremacía dada a la cuestión del ser tuvo como consecuencia afirmar, para las generaciones futuras, la superioridad de la vida intelectual (*episteme*) sobre las otras actividades (*praxis*, que es el campo de la acción moral y política, y *poiesis*, aquel de la producción), del conocimiento teórico sobre otros tipos de conocimiento, de lo verdadero sobre el bien y lo bello. Dos mil quinientos años más tarde, esta orientación fundadora es aún perceptible en el prestigio y la superioridad reconocida a la ciencia sobre el arte, a las ciencias puras y a las matemáticas sobre las ciencias humanas y sociales, a los principios sobre las aplicaciones, a las ideas sobre los hechos, a los universitarios sobre otro tipo de profesionales, a la epistemología sobre las otras dimensiones.

---

**26** Aristóteles explica la diversidad y la movilidad de lo real a partir del principio de dualidad. Las cinco dualidades fundamentales son: la esencia y los accidentes, la forma y la materia, el acto y la potencia, lo mismo y lo otro, el reposo y el movimiento.

La ontología comprende entonces este vasto territorio que trata de los principios generales de lo real y que se expresa en actividades concretas, valores y convicciones epistemológicas. La ontología le da a la persona un marco general de referencia, un substrato metafísico o filosófico, un marco conceptual de naturaleza general que le permite explicar el orden de las cosas tal como existen en la realidad fenoménica. La ontología aporta respuestas a los interrogantes fundamentales de la persona sobre la naturaleza de la realidad en la cual vive y sobre sus relaciones con los diversos elementos de la misma. Retomando el esquema de Gusdorf, la ontología aporta una explicación sobre la relación que la persona mantiene con sí misma, con los otros, con la naturaleza y el universo, y, finalmente con lo sagrado, Dios o lo desconocido<sup>27</sup>. Según cada una de esas dimensiones, la ontología se concreta en una psicología (relación consigo mismo), una antropología y una sociología (relación con los otros), una física o cosmología (relación con la naturaleza y el universo), una metafísica (los principios de la realidad) y una teología (relación con lo sagrado, lo divino y lo desconocido).

Toda práctica concreta (objeto del quehacer praxeológico) reposa entonces sobre bases conceptuales y comporta fundamentos (epistemología y axiología) que determinan sus condiciones de validación y legitimación. Pero más en profundidad se haya la ontología, que comprende los principios generales fundadores y los grandes marcos de referencia que orientan el pensamiento y la acción. La ontología representa una tentativa de comprensión de lo real y determina las cuestiones fundamentales propias de cada cultura. Frecuentemente está implícita detrás de las posiciones intelectuales teóricas adoptadas por las disciplinas que sostienen nuestras actividades prácticas.

---

**27** Este marco de análisis de la ontología procede de Wolff (1679-1754). Fue retomado por Gusdorf en su obra, que es más bien una serie, *Les sciences humaines et la pensée occidentale*, Paris: Payot, 13 volúmenes, 1966-1988.



# Conclusión

Producto de mi experiencia reflexionada, este esquema de análisis me permitió ir más allá de las prácticas concretas de las personas hasta los fundamentos o dimensiones implícitas sobre las cuales esas prácticas reposaban. Fue darle un sentido mucho más profundo al enfoque praxeológico. De ahí la posibilidad de examinar dichos fundamentos y de proponer prácticas más conformes a la identidad de cada persona, y más pertinentes con su contexto. De todo este proceso, hasta aquí narrado, se pueden desprender algunas conclusiones a manera de motivaciones para seguir ahondando en la reflexión.

Las cuatro dimensiones no pueden verse como entidades separadas sino como aspectos particulares de una totalidad. Ellas están en estrecha interacción y forman entre sí una armonía (que de algún modo intenta reflejar el esquema de la espiral). Por eso, todo trabajo de comprensión serio de una realidad dada (una práctica, obra, persona, organización...) implica entonces trabajar las cuatro dimensiones. Tratándose de una actividad concreta, sea que ella pertenezca al campo de la *praxis* o al de la *poiesis*, esta actividad supone una base triple: epistemológica, axiológica y ontológica. Entonces, para intervenir de modo intenso y durable sobre uno u otro de los elementos del enfoque praxeológico, es necesario profundizar en los tres fundamentos y no solamente, como es frecuente, en los epistemológicos, que darían a la práctica su justificación más sencilla y racional. No puede olvidarse que existe otra función de vigilancia crítica, más compleja porque implica la subjetividad, que se llama lo ético y que corresponde a la axiología, y mucho menos que detrás de todo existe una cosmovisión, generalmente implícita, que hay que desentrañar para comprender plenamente la práctica y poder así transformarla pertinentemente.

Dicho de otro modo, incluso si las cuatro dimensiones del modelo son complementarias e interrelacionadas, es la ontología la que fundamenta

y condiciona las otras tres. La supremacía actual de la epistemología sobre la axiología y sobre la ontología, defendida con vigor en los medios universitarios, corre el riesgo, en últimas, de ser una versión moderna del formalismo y de corresponder a una concepción ideológica de la ciencia, como lo muestra Latour en sus obras sobre la antropología de la práctica científica (v. Latour, 1993; 1992; Callon & Latour, 1991). Este rol clave de la ontología implica que para comprender una actividad y actuar profundamente sobre ella, hay que iluminar sus fundamentos más recónditos, de modo análogo al enfoque introspectivo del psicoanálisis, partiendo siempre del relato autobiográfico del actor.

Ahora bien, las cuatro dimensiones están íntimamente articuladas y convergen, y cada una está condicionada por la presencia de las otras tres. Eso significa que su interacción dialéctica implica una práctica armoniosa, mientras que una divergencia o un desacuerdo terminan convertidas en dificultades de funcionamiento en el nivel de las prácticas concretas. Si se aplica el modelo planteado a una práctica educativa en su conjunto, o a una institución educativa, este principio nos permite descubrir que las fuentes de los problemas pedagógicos pueden provenir sea de una praxeología que no corresponde a la ontología de la institución, sea de una incoherencia entre las diversas dimensiones, sea de un exceso o de un déficit de una u otra.

Finalmente, cualquiera que sea la esfera de actividad humana en cuestión, hay que recordar siempre que es lo praxeológico lo que justifica la existencia de la función educativa y no a la inversa. En efecto, la razón de ser del quehacer educativo es favorecer la acción recíproca de los actores (en educación siempre se trata de una interacción) y permitir que tengan las condiciones favorables para ejercer plenamente todas sus competencias y virtualidades en armonía con sus conocimientos, sus convicciones, sus valores y su identidad.

Sobre el plano personal, esas cuatro dimensiones constituyen la estructura de base, los componentes íntimos e interdependientes de la

personalidad y de la competencia y coherencia individual. En efecto, una persona competente, en el sentido amplio del término, es aquella en la que las prácticas, los enfoques, los valores y los principios convergen. Ejercer (ser) un oficio no se reduce a la calidad del saber ni a la riqueza de la experiencia; es un ideal (una vocación) que se puede observar cuando las cuatro dimensiones de la persona forman un conjunto armonioso.

Pero, incluso si los cuatro componentes cohabitan durante toda la existencia de una persona, la experiencia indica que cada uno ocupa un lugar más o menos importante según el periodo vital del individuo. Así, al comienzo de su vida adulta, la persona que ha recibido una formación en un campo determinado adolece de experiencia práctica, de donde resulta que la fuente principal de su incompetencia viene de lo praxeológico; aquí simplemente se trata de esperar que se tenga la experiencia suficiente. Después de varios años de trabajo, su debilidad surge del lado epistemológico y se traduce en necesidades de actualización de sus conocimientos, de formación continua y de perfeccionamiento. A medida que la persona madura, su valor como ejemplo y modelo a los ojos de los demás aumenta, de donde la importancia de la ética y de la dimensión axiológica; en el fondo en esta etapa se trata de mostrar coherencia entre lo que se dice y se hace. Finalmente, con la madurez, y las cualidades de sabiduría y prudencia que normalmente la acompañan, la persona busca purificar la diversidad, dar sentido a todo lo que ha hecho y volver a lo esencial. Eso se traduce en la predominancia de la dimensión ontológica.



# **Aclarando la cuestión del método en pedagogía praxeológica**

## **El recorrido institucional en UNIMINUTO**

Después de cinco años de haber iniciado sus labores formativas, en 1997, la Facultad de Educación de UNIMINUTO quiso darse una visión global de la pedagogía que sintetizara sus finalidades y guiara sus acciones educativas. Esta visión debía ser tan englobante que sirviera de marco conceptual y de gestión, adecuadamente flexible para considerar la diversidad de puntos de vista sobre el quehacer educativo, suficientemente precisa para favorecer una sinergia de acciones educativas pertinentes, 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 a los maestros y estudiantes, así como a los demás actores del proceso educativo a querer caminar juntos en su desarrollo personal, social y profesional, y a trabajar unidos para mejorar la calidad del sistema

educativo, contribuyendo así al cambio social y a la construcción de un mejor país, como lo propone la misión institucional. Su actual proyecto pedagógico dice al respecto:

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. Una propuesta educativa, como esta que enfatiza el desarrollo humano y social, la gestación siempre utópica de un *hombre nuevo* y de una *sociedad diferente* tiene, necesariamente, que partir de unos conceptos de persona, educación y sociedad claramente asumidos y diferenciados. UNIMINUTO quiere formar profesionales que sean al mismo tiempo innovadores sociales; para ello creemos que la aparición de una nueva sociedad solo es posible cuando se comprende que las relaciones sociales se constituyen en un tiempo y espacio determinado, cuando se entiende que en la cotidianidad se constituye saber, que la educación y la cultura son procesos en continua transformación, y que la práctica, siempre aunada a la teoría, es fuente de aprendizaje y de conocimiento. Todos ellos son principios fundamentales de nuestro enfoque educativo: la *pedagogía praxeológica*. 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 por conseguir y un marco integrador de la formación que se pretende ofrecer a los estudiantes y demás actores del proceso educativo. (Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, 2012, p. 24).

Así, se aclara que la praxeología o *pedagogía praxeológica*, entendida como enfoque y asumida como uno de los diez principios institucionales, es una visión, una utopía, que como marco integrador, guía todas las acciones formativas de UNIMINUTO, en sus funciones sustantivas (docencia, investigación y proyección social) y de apoyo (bienestar institucional y gestión). Y como enfoque puede trabajarse con diversos métodos,

metodologías y didácticas; sin embargo, se privilegia el método que desde esos inicios se ha venido llamando *praxeología pedagógica*.

En la primera publicación al respecto, fruto de un proceso colectivo de investigación, se decía:

El presente proyecto de investigación nace cuando nos propusimos, como Facultad de Educación que buscaba la acreditación previa de sus programas, construir nuestro propio modelo pedagógico a partir de un proceso investigativo serio y participativo. Dicho modelo se concibe como un diseño de formación profesional donde los diferentes actores interactúan en función de la transformación de su propia realidad, valiéndose de la *praxeología pedagógica*, en su triple condición de elemento de reflexión e investigación, de acción y transformación de la realidad y de instrumentación metodológica y didáctica, que posibilita la transformación del entorno y de las prácticas profesionales; pero, sobre todo, la transformación del propio sujeto en tanto actor de un proceso educativo. En este sentido, la praxeología es una guía para la acción y para la transformación del sujeto y de su realidad; es el punto de partida del proceso de constitución de un sujeto crítico, autónomo y capaz de construir conocimiento. (Juliao, Duque, Molina, Perea, Acosta & Téllez, 2001, p. 19).

Ya desde ese momento se puntualizaban algunas características de esa metodología praxeológica que se habían ido descubriendo a lo largo de los años y que se mantienen vigentes hasta hoy<sup>28</sup>. Un año después, el preámbulo del libro *La praxeología: una teoría de la práctica* especificaba:

---

**28** En UNIMINUTO conocimos, en 1992, la llamada “praxeología pastoral”, método de acercamiento a la realidad aplicado a la teología práctica, gracias a los trabajos que la Facultad de Teología de la Universidad de Montreal venía desarrollando desde los años setenta: con el desarrollo de las ciencias humanas y sociales en los medios universitarios, los logros y los métodos de “hacer teología” tradicionales eran cuestionados. Es en este contexto que esta metodología nace, poniendo el acento en la práctica como elemento central y fundamental de todo método. Se trata de acercarse a la praxis real. Se parte de la práctica y se vuelve a la práctica (véase Nadeau, 1987, pp. 11 y ss). Y lo asumimos, porque el proyecto curricular original de la Licenciatura en Filosofía planteaba una metodología similar, que decidimos bautizar como “praxeología pedagógica”, dado que se planteaba al interior de una Facultad de Educación.

Cuando la Corporación Universitaria Minuto de Dios comenzó esta reflexión, inicialmente en su Facultad de Educación, indagó acerca de lo que se dio por llamar *pedagogía social*. Es lógico, estábamos convencidos de que el Minuto de Dios había trabajado por la comunidad en términos educativos y había hecho escuela; por otro lado, fue clara su insistencia en presentar planteamientos sociales innovadores. [...] En esa dirección, otro concepto que atrajo nuestra atención fue el de *interacción social*. Se hizo evidente, entonces, que los procesos que el Minuto de Dios había desencadenado a lo largo de los años eran de interacción social. Unidos a esta noción estaban las de animación socio-cultural y de desarrollo comunitario. Todas estas expresiones, de algún modo, hacían parte de lo que se llamaba pedagogía o educación social, y *nos reenviaban siempre a las prácticas concretas con los individuos o comunidades. Fue así como llegamos al concepto de praxeología pedagógica.*

Conocimos de ella como de una metodología utilizada en la Facultad de Teología de la Universidad de Montreal llamada praxeología pastoral<sup>29</sup>, adecuada a los agentes de pastoral que intervenían en diversas situaciones y comunidades y *muy cercana a los métodos clásicos de la Iglesia latinoamericana: ver, juzgar, actuar*. Solo que aquí tenía una connotación introspectiva: se trataba de que el agente pastoral interviniera su propia práctica, la analizara, la juzgara y a partir de allí tomara decisiones sobre cómo cualificarla. Ya no se trataba solo de un procedimiento para trabajar con la comunidad como un actor externo. Continuamos investigando sobre el concepto praxeología (entendido de modo general como “ciencia de la acción eficaz”), *hasta darnos cuenta que podíamos asumirlo como un modelo pedagógico adecuado a la Corporación Universitaria Minuto de Dios*. Se nos presentó, también, como la construcción de una teoría (*logos*), a partir de la experiencia y la práctica (*praxis*), o como una

---

**29** Esta metodología empírico-hermenéutica de la “praxeología pastoral” surgió a partir del método de revisión de vida elaborado por Joseph Cardijn para el movimiento JOC (Ver-Juzgar-Actuar) combinándola con los desarrollos de la praxeología social.



metodología (¿didáctica?) para las *experiencias de interacción social y educativa* de las cuales pueden aprender conscientemente quienes las realizan, en la medida en que estas *se convierten en objeto de reflexión e investigación*. (Juliao, 2002, pp. 16-17. Itálicas fuera de texto).

Este libro, primer intento de fundamentar epistemológicamente el enfoque praxeológico que ya era principio institucional, y que de forma ecléctica recogía las corrientes, modelos, enfoques y metodologías que contribuyeron a la construcción del modelo educativo de UNIMINUTO, ratificaba más adelante una característica de dicha metodología:

La praxeología, por su inherente dimensión pedagógica, se interesa en las prácticas que tienen que ver con lo cardinal de la existencia humana: crecer y realizarse como persona. Por eso su desafío es grande: articular, con base en la crítica, los *logos* de la acción, de la cultura y de la educación [...] La praxeología conduce al actor más allá de su práctica inmediata; lo impulsa a tomar conciencia de la complejidad de esta y del discurso que él elabora con miras a construir una experiencia más consciente de su lenguaje, de sus modos y de sus elementos principales, con el fin de acrecentar su significatividad y su papel liberador [...] No olvidemos la gran convicción que guía el proceso praxeológico; la práctica inmediata de todo agente se convierte en el *lugar pedagógico* (hermenéutico) por excelencia que lo inicia y lo clausura. (Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO, pp. 98-100).

Finalmente, y después de un recorrido de reflexión y práctica de casi diez años, en el libro *El enfoque praxeológico* se concretan esas características de la praxeología pedagógica:

Se podría, entonces, resumir el aporte de la praxeología al quehacer educativo en estos puntos:

- Desde el punto de vista epistemológico, su objetivo consiste en precisar, formalizar y hacer operativos los saberes que integran la experiencia en la acción.

- Permite organizar el recorrido de las prácticas sociales y/o profesionales, identificando rupturas, intersección de proyectos, elaboración de estrategias participativas y solidarias, entre otras posibilidades de *aprender de lo que se está viviendo*.
- Ayuda a optimizar el acto formativo con una mínima intervención del agente educativo. Así, educar se vuelve facilitar la independencia del sujeto, *hacer posible su autoformación*, atenuar los efectos institucionales, lo que contribuye a la identificación y al reconocimiento de las competencias y de los conocimientos mutuos.
- Permite destruir las barreras que existen entre las disciplinas, particularmente en ciencias humanas y sociales, en pro de una educación diferente, multidisciplinaria, centrada en una evaluación eficaz de los requerimientos del sujeto y en una aplicación permanente de lo aprendido a lo vivido, y viceversa.

Podemos confirmar, entonces, que el sujeto de la investigación praxeológica se nos presenta con capacidad de acción y poder transformador, no solo en el ámbito personal y/o grupal, sino también en el del entorno material y socio-político. Pero, así mismo, con competencias para discernir, diseñar, organizar y planificar procesos que favorezcan y se fundamenten en diversas formas de participación de las personas y comunidades, en una perspectiva democrática y de autogestión; no se puede obviar, entonces, el carácter de formación de ciudadanía que conlleva la praxeología. (Juliao, 2011, pp. 161-162).

Revisando ese recorrido de reflexión y práctica institucional a lo largo de veinte años, iniciado en la Facultad de Educación y luego extendido a otras unidades académicas de UNIMINUTO, se puede constatar que la metodología praxeológica se centra en el “aprender de lo que se está viviendo”, en un proceso reflexivo e investigativo de aprendizaje y enseñanza, esencialmente auto formativo, que tiene las siguientes características:

- a. Su finalidad última es la *transformación del propio sujeto* y, a través de él y su práctica, la *modificación de su contexto inmediato*. Aquí se concreta la utopía de formar un hombre nuevo y construir una sociedad diferente, y la opción institucional por un desarrollo humano y social, integral y sostenible.
- b. Esta transformación consiste, fundamentalmente, en ayudarlo a *constituirse como un sujeto* crítico, autónomo, creativo e innovador, y capaz de construir interactivamente conocimiento, superando así la educación tradicional circunscrita a la instrucción, la repetición, la competencia, entre otras. Esto explica la necesidad de optar por una *pedagogía diferente, alternativa, flexible y abierta*, que entiende que también en la vida cotidiana, se construyen saberes significativos, que la educación y la cultura son procesos en permanente transformación, y que la práctica, asociada a la teoría, es siempre fuente de aprendizaje y de conocimiento.
- c. Por eso tiene un *carácter manifiestamente político y de formación ciudadana*: todo el proceso se hace con y se refiere a un sujeto “con capacidad de acción y poder transformador” que termina convertido un líder y gestor social.
- d. Es una metodología que hunde sus raíces en procesos educativos y pedagógicos; por eso se relaciona estrechamente con la *pedagogía social*, con experiencias de interacción social y educativa, que se convierten en objeto de reflexión e investigación, haciendo de las prácticas concretas de los sujetos y comunidades “lugares pedagógicos”. Por eso promueve “otra educación”, situada y multidisciplinaria, que parte de una consideración de las necesidades y contextos del sujeto y lleva a una aplicación permanente de lo aprendido a lo vivido, y viceversa.

- e. La praxeología, como guía metodológica para este proceso de transformación, como “diseño de formación profesional”, cumple un triple propósito pedagógico:
- Promover la reflexión y la investigación. Se trata de generar capacidades y competencias reflexivas e investigativas, en un ambiente de aprendizaje colaborativo e interactivo, en los sujetos educativos.
  - Llevar a la acción y la transformación de las realidades. Se pretende que dicha reflexión conduzca a la acción, a la innovación, a la intervención en las propias prácticas y en sus contextos inmediatos.
  - Proveer los ambientes de aprendizaje, los dispositivos metodológicos y didácticos para lograrlo, siempre en actitud de flexibilidad, apertura y construcción colectiva de los mismos. Desde el comienzo se insistió en que la praxeología no era una “camisa de fuerza” metodológica, cerrada a otras alternativas; al contrario se proponían dispositivos, pero siempre se decía: “si usted encuentra otro más adecuado, utilícelo”.
- f. Indudablemente es una metodología muy cercana al método (ver, juzgar, actuar) que la Iglesia latinoamericana ha venido utilizando desde las comunidades eclesiales de base, en sus procesos de reflexión pastoral y en sus últimas Conferencias Episcopales (Medellín, Puebla, Aparecida).

A partir de la clarificación de este recorrido se quiere profundizar aquí en algunos referentes de estas características de la metodología praxeológica que ratifican su condición de “apuesta formativa”, partiendo de la última de ellas.

# Las apuestas de la metodología praxeológica

El método teológico-pastoral de la Iglesia latinoamericana: apuesta por la revisión de la vida, personal y comunitaria

El método teológico-pastoral latinoamericano del ver-juzgar-actuar se remonta a la metodología de la *revisión de vida*, nacida en el seno de las propuestas pastorales de la Juventud Obrera Católica (JOC) que animaba el Padre Joseph Cardijn en la década de los treinta del siglo XX<sup>30</sup>, y que luego fue asumida por la Acción Católica (AC), organización laical que hace parte de los movimientos de renovación eclesial de la época (Floristán, 2002). Dos nuevas corrientes teológicas del momento, la teología del trabajo (Chenu) y la teología de las realidades terrestres (Thils), al tiempo que preparaban el terreno para el Concilio Vaticano II, contribuían a relacionar la fe con el mundo de la vida cotidiana y concreta. Este es el contexto en el que surge la metodología de la revisión de vida que dará paso al método del ver-juzgar-actuar.

Una de las razones de su gran éxito radica en su carácter inductivo y situado, apartándose del tradicional método deductivo. Cardijn decía que es un método “por ellos, entre ellos y para ellos” (refiriéndose a los jóvenes obreros) cuyo objeto es que descubran el sentido de su existencia, la razón de vivir y trabajar, al tiempo que reconocen su propia personalidad y la misión que tienen en la sociedad, desde una perspectiva de fe. Revisar es volver a mirar la vida, pero en profundidad. Todo ello se

---

**30** El período posterior a la Primera Guerra Mundial, con el desarrollo industrial, las migraciones internas y la urbanización creciente, marcó el surgimiento de grandes masas de trabajadores en las fábricas. La JOC, con la revisión de vida, pretendía que los jóvenes obreros captaran el sentido cristiano de la propia vida y reconocieran su capacidad de transformar la historia desde la propia vocación.

explica desde las llamadas “tres verdades” de Cardijn, que están a la base de la JOC<sup>31</sup>:

- Verdad de fe: Los jóvenes obreros no son máquinas, ni bestias de carga, sino hijos y colaboradores de Dios en su plan de salvación.
- Verdad de experiencia: Sus condiciones de vida están en contradicción total con este destino eterno e histórico, y si se les deja abandonados a ellas nunca lo podrán realizar.
- Verdad de método: el único medio posible para que puedan conquistar su destino histórico y eterno es que se organicen, se apoyen y se movilicen entre ellos y por ellos. Esto significa que solo desde la acción militante organizada pueden transformar su realidad, sus condiciones de vida, y colaborar en el Plan de Dios.

Un elemento que es fundamental para la JOC, y que lo será después para el enfoque praxeológico, es que: “Entendemos por militante a aquel que, ante todo y en toda su vida, se educa a sí mismo y educa a los demás para su destino temporal y eterno. Debemos insistir: primero la educación de sí mismo, luego, la educación de los demás; no siempre con una prioridad de tiempo, sino con prioridad de intención” (JOC, 2007, p. 14).

Esta propuesta pastoral impregnó rápida y profundamente la Iglesia: la JOC se desarrolló por todo el mundo. Su singularidad metodológica (revisión de vida), así como la valoración del laico, como responsable solidario y actor en la Iglesia, fue recogida por el concilio Vaticano II y otros documentos eclesiales. En 1986, debido a una serie de dificultades y crisis diversas, varios movimientos nacionales de la JOC deciden constituir la Cijoc (Coordinación Internacional de las JOC)<sup>32</sup> para retomar el objetivo

---

**31** El texto conocido como “Las tres verdades” fue pronunciado por Cardijn en la Semana Internacional de la JOC, en 1935, en Bruselas.

**32** Organización internacional católica compuesta por unos cuarenta movimientos nacionales de JOC que

fundacional: la evangelización y educación de los jóvenes del mundo obrero, lo que significa su desarrollo humano integral en los muchos aspectos de la vida.

El método de la revisión de vida comprende estas tres fases (Maréchal, 1960):

- a. El *ver*: Se analiza un hecho de vida para descubrir actitudes y modos de pensar, así como valoraciones y conductas. Se indagan las causas y se analizan las consecuencias que puede ocasionar en las personas, comunidades y organizaciones sociales. El acento siempre se pone en la persona, no en las ideas ni en las cosas. Así, se invita a los jóvenes obreros a revisar su vida en el trabajo, la familia y la sociedad.
- b. El *juzgar* (fase central de la revisión de vida): Se trata de tomar posición ante el hecho analizado, captar y decir el sentido que surge desde la fe, la experiencia de Dios que implica y la necesidad de conversión que surge de él. Por eso se valora el hecho, se buscan hechos afines en la vida de Jesús, en el Evangelio o en la Biblia, se examinan los efectos del encuentro con Dios y la llamada al cambio. Se trata de un discernimiento.
- c. El *actuar*: Se propone establecer las actitudes que se deben cambiar en las propias vidas, los criterios de juicio que deben transformarse, los hábitos que son cuestionados por la Palabra de Dios y las acciones que se van a desplegar mediante un plan de trabajo.

Al respecto, diversos documentos eclesiales han resaltado el valor de este método: la encíclica *Mater et Magistra* de Juan XXIII en el año 1961 (nº 217-218), la constitución pastoral *Gaudium et Spes* del Concilio Vaticano II (nº 11), el decreto *Apostolicam Actuositatem* sobre

---

creen en la importancia del intercambio y la confrontación de sus propias experiencias, colaborando asimismo al surgimiento de la joc en otros países. La joc es un movimiento autónomo, dirigido y organizado por los mismos jóvenes: un movimiento seglar de laicos. Y a su vez es un movimiento dirigido a la masa, no a un grupo selecto de jóvenes.

el apostolado de los laicos (n° 29). Y el mismo mensaje final del Concilio (Mensaje del Concilio a toda la Humanidad, n° 7) del 7 de diciembre de 1965 dice, al dirigirse a los jóvenes, que el Vaticano II fue una “extraordinaria revisión de vida”, porque la Iglesia tuvo el valor de analizar su propia situación, de juzgarla a la luz del evangelio y de proyectar su acción al interior del mismo corazón del mundo.

Este método se hace latinoamericano en las Conferencias Episcopales de Medellín (1968) y Puebla (1979). En Medellín, aunque varían los nombres, todos los documentos irradian este enfoque metodológico: el ver es llamado situación, hechos, realidad; el juzgar será la fundamentación, principios, criterios, presupuestos o motivación doctrinal; el actuar se llamará recomendaciones, orientaciones o proyecciones pastorales. Y se destacan tres elementos que serán decisivos hacia adelante:

- a. El ver parte siempre de una toma de conciencia del hoy (presente) haciendo memoria (historia) y reconociendo luces (oportunidades) y sombras (amenazas);
- b. La preocupación se concentra en el actuar: “No basta por cierto reflexionar, lograr mayor clarividencia y hablar; es menester obrar. No ha dejado de ser esta la hora de la palabra, pero se ha tornado, con dramática urgencia, la hora de la acción” (Medellín, Introducción a las conclusiones, 3).
- c. Se entrevén las tendencias del futuro: “América Latina está bajo el signo de transformación y el desarrollo [...] Esto indica que estamos en el umbral de una nueva época histórica [...] No podemos dejar de interpretar [...]” (ibíd., 4).

La Conferencia de Puebla, en una visión de conjunto de la situación latinoamericana (n° 29-30):

- a. Parte de una evidencia: “Comprobamos, pues, como el más devastador y humillante flagelo, la situación de inhumana pobreza en que viven millones de latinoamericanos”.



- b. Luego se hace referencia al juicio: “Al analizar más a fondo tal situación, descubrimos que esta pobreza no es una etapa casual, sino el producto de situaciones y estructuras económicas, sociales y políticas, aunque haya también otras causas de la miseria...”.
- c. Y finalmente, se llama a la acción: “Esta realidad exige, pues, conversión personal y cambios profundos de las estructuras que respondan a legítimas aspiraciones del pueblo hacia una verdadera justicia social”.

Se puede entonces decir que las conferencias de Medellín y Puebla elaboraron su reflexión pastoral con el método del “ver, juzgar y actuar” que, si bien había surgido en otro contexto, adquirió nueva significación a la luz de la teología de los “signos de los tiempos”<sup>33</sup>. La fase del ver muestra la atención dada a la historia como lugar teológico para discernir el significado actual de la fe y la espiritualidad. El “ver” nunca es neutral<sup>34</sup>. Aquí se trata de un análisis pastoral (y no tanto económico, sociológico o político) de la realidad (Puebla lo llamó “Visión pastoral de la realidad”) que incluye luces, sombras, causas y tendencias. Su discernimiento se hace con el criterio particular de la segunda fase, el juzgar, que radica en iluminar lo que se ha visto, a la luz de la Palabra, la cual, permitiendo comprender mejor la historia, es también mejor percibida desde el impacto de dicha historia. El “juzgar”, como interpretación pastoral de la situación, contiene dos momentos: el de la iluminación teológico-pastoral que ofrecen la Palabra y el Magisterio, y el diagnóstico, expresado como “desafíos”, es decir, lo que falta a la

---

**33** La teología de los “signos de los tiempos” es una novedad de la teología del siglo xx; a ella la teología de la liberación le debe la inspiración y el método. Ha sido cuestionada por la vaguedad del concepto. Clodovis Boff en *Sinais dos tempos* (1979) llega a proponer, como alternativa, hablar de una “Teología 2” (T2), “para indicar a teología que se ocupa de todos os problemas referentes á secularidade, sobre todo dos problemas sociais” (1979, p. 161).

**34** Eso lo garantiza la perspectiva intersubjetiva del análisis de la realidad, buscando la mayor objetividad, y la definición del sujeto que ve, mira u observa, de modo que permita la inclusión del propio sujeto en el colectivo que realiza el análisis.

situación para lograr el ideal descrito en la iluminación. Finalmente, se orienta específicamente la respuesta de la fe, aquí y ahora; es la tercera fase del actuar. Actuar aquí significa que el análisis de la realidad (ver), el discernimiento y la reflexión bíblico-teológica (juzgar) se orientan a la acción que quiere transformar la realidad; el actuar perpetúa la primacía de la práctica<sup>35</sup>. El actuar se concreta finalmente en un plan pastoral. Con frecuencia se añaden dos momentos más: evaluar y celebrar. La praxis es así el punto de partida y el punto de llegada. Se trata de un círculo, no vicioso, sino hermenéutico y por ende positivo<sup>36</sup>.

Después el método ver-juzgar-actuar empezó a ser cuestionado por algunos sectores eclesiales como un método que se había secularizado, que había olvidado la mirada creyente de la realidad, centrándose solo en la visión que ofrecían las ciencias humanas. Algunos documentos invitaron a reflexionar sobre ello<sup>37</sup> y de hecho no se usó el método en la Conferencia de Santo Domingo en 1992. La V Conferencia de Aparecida, en 2007, vuelve a retomarlo: muchas voces venidas de todo el continente ofrecen aportes y sugerencias, afirmando que este método ha contribuido a vivir más intensamente nuestra vocación y misión en la Iglesia, ha consolidado el trabajo teológico y pastoral, y en general ha llevado a asumir responsabilidades ante las situaciones concretas y complejas del continente (Documento Aparecida 19).

---

**35** Esa es la intuición fundamental del método ver-juzgar-actuar y de la teología de la liberación latinoamericana. Véase: González, A. "Vigencia del «método teológico» de la teología de la liberación" en *Revista Latinoamericana de Teología*. Recuperado de: <http://servicioskoinonia.org/relat/164.htm>

**36** Así lo afirma Heidegger (1987) en *Ser y tiempo*: "Ver en este círculo un '*circulus vitiosus*' y andar buscando caminos para evitarlo, e incluso simplemente 'sentirlo' como una imperfección inevitable, significa no comprender de raíz, el comprender [...] Lo decisivo no es salir del círculo, sino entrar en él del modo justo. Este círculo del comprender [...] es la expresión de la existencial estructura del 'previo' peculiar al 'ser ahí' mismo. Este círculo no debe rebajarse al nivel de un *circulus vitiosus*, ni siquiera tolerado. En él se alberga una positiva posibilidad" (p. 171).

**37** Ver las Instrucciones de la Congregación para la Doctrina de la Fe, "*Libertatis nuntius*" (1984) y "*Libertatis conscientia*" (1987).

## La praxeología pastoral en el contexto franco-canadiense: apuesta por una teoría de la acción y la eliminación de la dicotomía teoría-práctica

Serán Argyris y Schön (1974)<sup>38</sup> los que elaboren la llamada *teoría o ciencia de la acción*, como perspectiva investigativa inductiva que continúa y supera la de investigación-acción propuesta por Lewin (1948), y que termina influyendo en la praxeología, como ha sido entendida y practicada en el contexto franco-canadiense, y que es descrita así: “Un enfoque construido (visión, mirada, método, proceso) de autonomización y de concientización del actuar (a todos los niveles de interacción social) en su historia, en sus prácticas cotidianas, en sus procesos de cambio y en sus consecuencias” (L’Hotellier & St-Arnaud, 1994, p. 95).

Después de quince años de búsqueda e intervención intentando formar lo que Schön llama profesionales reflexivos, las dificultades encontradas por L’Hotellier, Saint-Arnaud y otros del grupo canadiense, condujeron a la conclusión siguiente: algunos de los conceptos introducidos por Argyris y Schön no pueden conducir a una mejora de la práctica profesional si el actor no logra modificar sustancialmente sus esquemas cognitivos y afectivos, las creencias y valores que le sirven para aprehender las situaciones en las cuales interviene. Inicialmente desarrollan un taller de praxeología en el Departamento de Psicología de la Universidad de Sherbrooke (Quebec), para ayudar a los profesionales a ser más eficaces en el ejercicio de sus profesiones. Dos métodos son utilizados en el taller: la “reflexión-en-la-acción” y “la reflexión-sobre-la-acción”: la primera es un proceso de autorregulación mientras que uno intercambia su experiencia con un interlocutor y la segunda, un retorno analítico sobre una interacción pasada (Saint-Arnaud, 2001,

---

**38** Para muchos, el planteamiento de Argyris y Schön está muy vinculado a la gestión empresarial capitalista, cuyos conceptos y categorías de análisis, como son la eficiencia, eficacia, productividad, rentabilidad, gestión, calidad, han sido trasladados a otras instituciones como las educativas, a través del proceso de aprendizaje organizacional.

pp. 17-27). La reflexión hecha a partir del taller de praxeología en diferentes contextos condujo a construir el test personal de eficacia, como instrumento que debería favorecer la adopción del paradigma de la incertidumbre (Saint-Arnaud, 1995; 1999).

Paralelamente, en la Facultad de Teología de la Universidad de Montreal construían el método para acompañar y evaluar las prácticas profesionales llamado praxeología pastoral; obviamente con influencia de lo que en Sherbrooke desarrollaban. Para ellos, los elementos fundamentales son la praxis, el actor y la situación. Los tres funcionan de modo interdependiente y la tensión entre uno u otro sustenta la problemática praxeológica. Para pasar del actuar cotidiano a una praxis o acción reflexiva, la praxeología considera que en la acción subyace un saber implícito (principio del conocimiento por la acción), que puede ser revelado por la confrontación de las diversas perspectivas (principio de cooperación dialógica) y cuya resistencia a mostrarse demuestra la autonomía de la praxis cuando esta puede expresarse en la reflexividad (principio de autorregulación). Una de las formas de llegar al enfoque praxeológico sería comparar la intención del actor con lo que él dice o hace. El efecto inmediato se manifiesta en lo que otro actor dice o hace y constituye una forma de test personal de eficacia (L'Hotellier & St-Arnaud, 1994) cuando la reflexividad del actor lo reenvía a considerar su intención versus el efecto esperado. La praxeología es un enfoque de escucha, de miradas, de consideración de los hechos. Más recientemente, se habla de un giro pragmático, una atención minuciosa a los hechos y valores de la acción. El mismo movimiento empodera “la ciencia tal como ella se hace”, tomando en serio lo que sus actores tienen para decir (L'Hotellier & St-Arnaud, 1994). Los autores citan a Callon & Latour, 1981).

El principio del conocimiento por la acción, por ejemplo, necesita detectar el “saber implícito” que es privado y que un observador exterior no percibe (L'Hotellier & St-Arnaud, 1994); hay que observar su actuar y el efecto que suscita. De otro lado, no solo se trata de que su actuar contiene

un saber privado e implícito que es útil observar, sino también de considerar la situación, que incluye un saber homologado (es decir oficial o refrendado, luego público): “Sabido que una acción no puede ser aislada de su contexto cultural e histórico, la pluralidad de miradas y discursos, luego la confrontación, se convierten en el medio privilegiado para validar y desplegar el sentido de una acción” (L’Hotellier & St-Arnaud, 1994, p. 102).

Estamos, pues, en una tensión entre una intención personal que hay que descubrir y nombrar, y un contexto social, o profesional, que impone sus restricciones y del cual hay que tomar consciencia, dejando la emoción (miedo, entusiasmo, indignación, confrontación) de lado para ser objetivos en la observación, pero considerándola para comprender lo que nos lleva a la acción. Estas bases praxeológicas se desarrollaron en paralelo con el proceso (protocolo) de seguimiento y evaluación de las prácticas sociales y profesionales. El protocolo de autorreflexión utilizado busca lo siguiente:

Ciencia de la acción sensata, pretende hacer emerger a la consciencia la realidad y el discurso de una práctica particular para confrontarlos con sus referentes, de modo que esta práctica sea más consciente de su lenguaje, de sus modos y de sus problemas con miras a incrementar su pertinencia y su eficacia, su servicio o su coeficiente de liberación. (Nadeau, 1987, p. 80).

Los tiempos de la praxeología son, por lo general, narrados como sucesivos, dando más importancia a uno u otro. Pero como lo ilustra la figura 6, al comprometerse en un enfoque praxeológico, las cuatro perspectivas, observación (O), problematización (P), interpretación (I) y acción (A), se ubican en una espiral, como los hilos de una cuerda. Y esta cuerda es flexible, permitiendo un va y viene entre aproximación inductiva y aproximación deductiva. La reflexión, y el relato que se desprende, se esfuerzan por circunscribir cada uno de los hilos, uno a uno, precisando constantemente el hilo siguiente y el precedente.

Así, el escrito resultante no es una cronología fiel de los acontecimientos y de la reflexión, sino una clasificación de perspectivas sobre una práctica, después de meses de reflexión y redacción. La metáfora de la cuerda crea un lazo entre la práctica observada y la praxis conceptualizada. A veces no se llegan a separar totalmente los hilos de la cuerda. Por ejemplo, después de la observación, se podrá ver un momento de evaluación analítica a partir de los objetivos de la práctica.

Figura 6. Los tiempos de la praxeología en espiral



Fuente: adaptación del autor.

Se puede advertir cómo en la planificación de una intervención que sigue a otras que la precedieron la reflexión circular (de la inducción a la deducción) permite fortalecer la coherencia de la acción. Se retoma el camino de la praxeología con la observación de una práctica mejorada a partir de los descubrimientos precedentes.

En el modelo praxeológico o empírico-hermenéutico, lo vivido es considerado como “una fuente de entrada, de comprensión y de desarrollo de la teología y de la pastoral” (Nadeau, 1987, p. 92). Es un modelo interactivo que considera la praxis como un lugar de expresión, de comprensión, de comunicación y de transformación tanto del ser individual y social como teologal y eclesial (Grand-Maison, 1987).

La praxeología pastoral permite al profesional, en relación a su práctica, una renovación de la “mirada” (observación), un “discernimiento” más pertinente (interpretación), un “gesto” más eficaz (intervención) y finalmente un “horizonte de vida y sentido” (prospectiva), y ello en una interdisciplinariedad que requiere de “la complejidad y el espesor de la realidad” (Nadeau, 1987, pp. 94-95).

Así, el método praxeológico, en este contexto pastoral franco-canadiense, comprende entonces cuatro tiempos: la observación crítica, la interpretación teológica, la intervención y la prospectiva.

- a.** La observación participante y el análisis: La observación es una primera distancia crítica frente a la propia práctica. Se apoya en los métodos de las ciencias humanas y sociales. Describe la práctica de forma tan objetiva como sea posible y culmina planteando la problemática.

Observar una práctica, es primero tomar consciencia de sus modos, objetivos, resultados, tendencias, etc. Es también estar a la escucha de sus actores, de sus interacciones, historias, sueños, etc., y tomar consciencia de su diversidad. Observar una práctica, es también captar el medio físico, social y cultural que la determina y con el cual ella está en interacción, por los intereses de sus actores, sus redes. (Nadeau, 1987, p.19).

En otros términos, se trata de aprehender del modo más honesto posible la práctica en todas sus dimensiones para dar cuenta de ella lo más objetivamente posible.

- b.** La interpretación teológica: Es una relectura del drama de la práctica con miras a esclarecer lo que se hace realmente. Esta etapa tiene por objetivo, con la ayuda de las ciencias humanas (historia, geografía, psicología), comprender la complejidad de la práctica y desprender su sentido.
- c.** La intervención: Según Nadeau, “La intervención quiere llegar a los efectos de la interpretación sobre la práctica, de modo a elegir, planificar y gerenciar una intervención responsable, practicable y

replicable, es decir, atenta a los diferentes actores de la práctica, a sus recursos, a sus posibilidades y a su medio” (Nadeau 1990, p. 152).

- d.** La prospectiva: El eje prospectivo es el último punto de la metodología en praxeología pastoral. No es un punto final, sino el lugar para plantear la esperanza que habita en esta metodología. Es una visión del futuro, de eso que podría resultar para el mundo y para la humanidad. “Ella hace estallar la barrera de la inmediatez, estimula y sugiere superar la realidad inmediata pero incluyéndola. Ella despierta una sana tensión entre la realidad presente y aquella hacia la cual tiende. Ella propone una síntesis que toca a la vez a los actores, al medio, al conjunto de elementos de la práctica” (Beauregard, 1987, p. 40).

Así, la praxeología pastoral se identifica como un enfoque hermenéutico de las prácticas cristianas, intentando integrar análisis empírico y discurso crítico. Su reto es articular críticamente los logros de la acción, la cultura y la fe: memoria, promesa y acción en el presente. Se dirige ante todo a agentes: pastores, agentes laicos de pastoral, creyentes que desean mejorar su práctica en términos de “significado” y de eficacia.

## Con Paulo Freire y Orlando Fals Borda: la apuesta por otra epistemología y otra pedagogía

Hay dos influencias latinoamericanas en el enfoque praxeológico, que metodológicamente aquí se viene dilucidando, y que aún no han sido suficientemente valoradas: Paulo Freire y Orlando Fals Borda, tanto en sus planteamientos teóricos como en sus praxis vitales y educativas.

En el complejo contexto colombiano, país por esencia excluyente, la escuela tradicional no basta, y las políticas educativas no siempre resuelven las causas de la exclusión: “Educar a los excluidos y despojados para que conserven su identidad no es suficiente: hay que construir una pedagogía social crítica que los reconozca e incluya, que les dé su lugar y



les recupere su palabra, pues de lo contrario lo reeducativo se volverá un paliativo que no remedia lo estructural; sin ello, la causa no se elimina, sino que se incrementa” (Juliao, 2014b, p. 48).

Y como en América Latina la pedagogía social, como práctica educativa, hay que asociarla a la trayectoria de la educación popular, es necesario remontarse a los planteamientos de Freire y de Fals Borda, para plantear las bases de esa pedagogía social crítica, pertinente para el país. Para este último, en el sistema educativo colombiano del siglo XIX y comienzos del XX existieron ciertas iniciativas gubernamentales de educación popular; sin embargo, cuando el autor habla de educación popular durante esta época, se refiere a la cuestión de instruir al pueblo colombiano:

En términos generales, los primeros grupos santanderistas y los subsiguientes partidos liberales favorecieron, al menos como doctrina dentro de la plataforma política, las más amplias oportunidades de educación para todo el pueblo. Los primeros grupos bolivarianos y los subsiguientes partidos conservadores favorecieron también la educación popular, pero dentro de ciertos límites, a veces daban la sensación de aceptar de labios este valor democrático, ya que de hecho procedían muchas veces a cerrar escuelas y a restringir la enseñanza a las clases superiores. (Fals Borda, 1962, p. 17).

Sin embargo, es a finales de los años sesenta del siglo XX cuando la educación popular toma un impulso importante en el país al relacionarse con los movimientos sociales y las luchas populares frente a la injusticia social, económica y política. Todo ello respaldado por movimientos intelectuales como la investigación acción participación (IAP), la filosofía de la liberación (Enrique Dussel), la psicología de la liberación (Martín-Baró), la sociología de la liberación (Fals Borda) y la educación liberadora (Paulo Freire). Detrás de todo ello existe la búsqueda de otra epistemología (luego se llamará “epistemología desde el sur”) y, sobre todo, de otra educación alternativa a la educación formal escolar. Mejía sintetiza este proceso así:

La educación popular [...] desarrolló una práctica pedagógica fundada en los contextos, las prácticas sociales de los participantes, la participación para la acción liberadora y transformadora, colocando nuevas bases a la acción político-pedagógica y mostrando cómo era posible hacer pedagogía con unas bases educativas diferentes a lo planteado en los paradigmas clásicos de la modernidad educativa, (alemán, francés, sajón), dando un paso a un cuarto paradigma pedagógico, el Latinoamericano, o el que otros designan como crítico-latinoamericano en cuanto se une a los desarrollos de las teorías críticas de los otros paradigmas. Para otros, los desarrollos pedagógicos de la educación popular son parte del comienzo de las pedagogías de la complejidad y la manera como se plantea, y sus fundamentos se hermanan con el tipo de búsqueda de quienes afirman el fin de los paradigmas en la educación y la pedagogía. (Mejía, 2004, p. 81).

Indudablemente es el contexto de miseria y de exclusión latinoamericano y colombiano lo que influirá substancialmente en las obras de Freire y Fals Borda, pues como personas e intelectuales se sienten indignados ante la inhumanidad que ello representa. Encuentran, como pensadores críticos, en el pensamiento marxista (desde la perspectiva de Gramsci) bases teóricas para denunciar una educación alienante y proponer una educación liberadora.

El pensamiento freireano surge de una práctica educativa de campo y de una reflexión teórica fruto de la lectura de varios filósofos y sociólogos. Justamente, Freire despliega, de forma praxeológica, un pensamiento humanista sobre la educación y la pedagogía. Su ciencia y su compromiso social son incuestionables. “Freire es un hombre de ciencia, productor de saberes y conocimientos”, pero también es alguien “indignado por la miseria, la opresión y la dominación, que hacen que muchos sean esclavos de las opciones y deseos de la clase dominante” (Juliao, 2014b, p. 109); por eso, su propuesta es otra educación: una educación verdadera, una educación liberadora, que transforme a las personas quienes, a

su vez, cambiarán el mundo, pues los seres humanos, para Freire, están condicionados pero nunca determinados.

De ahí que conceptos —y opciones pedagógicas— como concientización (acción por la cual se forma la capacidad para realizar un análisis crítico de la propia realidad), educación bancaria/educación liberadora (favorecer el desarrollo del pensamiento crítico para que la praxis ocurra), diálogo (encuentro para ser y ser más, incluido el llamado “diálogo de saberes”), radicalidad, organización política, metodología (en tanto que la educación liberadora ha de partir del contexto y para ello debe conocerlo), relación entre texto y contexto, entre otras, conforman el marco en el que se desarrolla una educación diferente. Freire propone entonces considerar la educación como un proceso praxeológico, es decir, como reflexión y acción del sujeto sobre el mundo para transformarlo. Y para ello, propone un educador que tome conciencia de la necesidad de un cambio de mentalidad, desde el cual vislumbre su lugar y misión en el mundo, la naturaleza y la sociedad; es decir, un maestro reflexivo que está deliberando permanentemente sobre su praxis educativa y produciendo conocimiento e innovación, desde una teoría crítica y comprometida con un desarrollo humano y social integral sustentables.

Por su parte Fals Borda<sup>39</sup>, con su metodología de la investigación-acción participativa contribuye a una nueva educación colombiana centrada en el aprendiente y en la filosofía del “aprender haciendo”. En la década de los setenta, se interesó por realizar estudios con el método de la IAP, buscando investigar en las culturas populares, conocer sus necesidades sociales y promover una conciencia social para transformar la realidad con base en la realidad de los grupos más necesitados de la población.

---

**39** Fals Borda realizó algunos estudios sobre la educación colombiana, mencionando entre ellos: “La educación en Colombia: Bases para una interpretación sociológica” (1962). “La educación en el proceso revolucionario”, en la obra *Por ahí es la cosa: educación en Colombia*. (1971). “Aspectos críticos de la cultura colombiana: 1886-1986”, *Revista Foro* (1987) y otros.

Si bien la IAP nace como una metodología influida por la sociología, se convierte rápidamente en acción educativa, al recuperar la unidad dialéctica entre teoría (hasta entonces alejada de los actores sociales) y praxis, lo que generó procesos de aprendizaje significativo, convirtiendo la investigación en una permanente acción creadora tanto para los sujetos investigadores como para los actores sociales. Fals Borda dice que: “Una de las características propias de este método, que lo diferencia de todos los demás, es la forma colectiva en que se produce el conocimiento, y la colectivización de ese conocimiento.” (Fals Borda & Rodríguez, 1987, p. 18)

Así, la investigación participativa es “interacción comunicante” (diálogo de aprendizaje mutuo y de mutua confianza entre sujeto investigador y sujeto “investigado”). Y en ese proceso se invalida la división tradicional entre conocimiento objetivo y subjetivo, así como entre teoría y práctica; se completan las pautas de medición y análisis de la realidad; y se equilibran los intereses teóricos del investigador y de los actores locales que quieren transformar su práctica diaria. Y el investigador, como parte de la realidad investigada, se convierte en un actor comprometido que debe a su vez pensarse y ser analizado. Con esta metodología se puede estimular a los maestros para que tengan mayor decisión en las tareas de investigación participativa que se requieren para conocer mejor la realidad escolar y comunitaria, y para vincular y motivar a los estudiantes de todas las edades, de modo que lleguen a ser gestores de su propio aprendizaje, afirmando así el rol de liderazgo y orientación colectiva de los maestros. En ese orden de ideas, la IAP transforma a los sujetos y al tiempo cambia su propia realidad, de tal modo que es una pedagogía transformadora, tal y como lo postularan Freire y otros pedagogos críticos. Recordemos que la IAP, al tiempo que enfatiza en la búsqueda rigurosa de conocimiento, es un proceso de vida y trabajo, algo vivencial, que pretende la transformación estructural de la sociedad y la cultura. Por eso requiere un compromiso, una postura

ética y constancia. En síntesis, es una filosofía de vida al tiempo que un método (Fals Borda, 1991).

Y por eso es fundamental para la comprensión del enfoque praxeológico, en sus dimensiones epistemológica, axiológica y ontológica. Categorías como relación sujeto/objeto, práctica de la conciencia, redescubrimiento del saber popular, acción como elemento central de la formación y participación serán aportes valiosos para la pedagogía praxeológica en tanto que los investigadores-educadores se asumen como participantes y aprendices de estos procesos, pues la IAP entiende a todos los que participan como sujetos de conocimiento y a su vez como sujetos en proceso de formación: “Los investigadores entran así en un proceso en que la objetivación de sí mismos, en una suerte de inagotable sociología del conocimiento, se convierte en testigo de la calidad emancipatoria de su actuación” (Fals Borda, 1991, p. 34).

## Praxeología, investigación, complejidad y educación: apuesta por otra educación

Al hablar aquí de educación se la entiende como inacabamiento del aprender humano que no termina nunca, es decir como educación para toda la vida. Es expresión de la “razón práctica”, que se da a sí misma sus propias finalidades, al interior de la búsqueda de la perfección (en el sentido de las reflexiones sobre la educación de Kant, 1991<sup>40</sup>), y no algo doméstico, al servicio de otros fines (preparación para el mercado laboral, ingreso en la vida, entrada en la sociedad). Y es algo complejo en tanto que no es reducible —en ningún caso reductible— por un análisis de tipo cartesiano, mediante la descomposición de sus elementos.

---

**40** Sus reflexiones sobre educación y, más concretamente, sobre pedagogía, son realmente poco conocidas y su libro *Pedagogía*, poco leído. En este libro, breve y repleto de conceptos, hay tantas ideas que resulta difícil tratar de resumirlas. Casi como aforismos, Kant expresa ideas profundas sobre educación, pedagogía, ética, política, psicología, sociología y, principalmente, sobre la vida diaria, la cotidianidad sencilla y normal que la mayoría llevamos y donde realmente, como único y exclusivo lugar, la educación ocurre y se expresa.

Ante todo, hay que considerar la ecología de la acción, es decir que la acción no puede ser definida solo por referencia a las intenciones y finalidades de los actores; se requiere también la relación con el contexto que la modifica, la perturba y la hace tomar, según sea necesario, direcciones insospechadas. Y esto tiene al menos una consecuencia: rápidamente la acción escapa a la voluntad del actor, que ensaya corregirla y a veces torpedearla; pero ella siempre comporta riesgos. Por eso, en toda representación de la acción hay que introducir la noción de “riesgo” y a veces la de “apuesta”, ya que se puede elegir entre diferentes escenarios posibles aquel que parece ser el mejor. La ecología de la acción da una importancia clave a la estrategia. Esta, a diferencia del programa, es una conducta que puede modificar la secuencia de acciones previstas en función del progreso de la acción y justamente, eso es la consciencia de la ecología de la acción. Esto plantea también la cuestión de la complejidad porque es cierto que los medios juegan un rol en referencia a los fines. Dicho de otro modo, el problema de la acción nos confronta con uno de los temas fundamentales de la complejidad: tratar y negociar en función de la incertidumbre.

Ahora bien, es evidente que la naturaleza de la acción educativa es praxeológica porque busca constantemente (o debería hacerlo) una optimización de la acción con miras al objetivo esperado<sup>41</sup>. Definir una estrategia (método pedagógico general) y unas tácticas para la ejecución cotidiana de la acción educativa, y el esfuerzo por racionalizar los medios asociados tanto a la acción educativa como a la problemática política,

---

**41** Sin remontarse muy lejos en la historia de la filosofía, recordemos que Blondel, ya en 1893, señalaba que la acción “es una realidad” que supera al simple fenómeno, un hecho al cual uno no puede sustraerse y del cual su análisis integral lleva necesariamente a pasar del problema científico al problema metafísico y religioso. Sea que pensemos, queramos o ejecutemos, tanto en la actividad más especulativa como en la más material, siempre hay un hecho *sui generis*, el acto, en el que se unen la iniciativa del agente, sus competencias y las reacciones que sufre, de un modo tal que el agente humano se halla orgánicamente modificado y como forjado por su acción, en tanto que ella es efectuada. Por eso mismo Blondel rehusó usar la noción de praxeología, entendida hasta ese momento como el estudio utilitario de la tecnología, prefiriendo usar la palabra pragmatismo (v. Blondel, 1996).

si bien no conducen necesariamente a la producción de conocimientos científicos (en el sentido habitual del término), sí genera un saber, a nivel de la experiencia vivida, que adquiere todo su valor en el marco mismo en que ha sido producido; es un conocimiento directamente ligado a la situación y a los agentes que la animan; aquí toda tentativa de generalización pierde pertinencia.

La inteligencia de la complejidad de una formación que no se deja reducir ni a los modelos más mecanicistas del aprendizaje, ni a la racionalidad de las enseñanzas disciplinares o las didácticas, es decir, que supone considerar bien los procesos, la afectividad, incluso el inconsciente, los efectos de fuerza y de sentido, las dimensiones sociales e institucionales, así como las estrategias organizacionales, articulando saberes, saber-hacer y saber-ser, requiere muchas lecturas distintas que respeten esta heterogeneidad, en lugar de esperar una homogeneidad multidimensional englobante. Es lo que se llama una perspectiva multirreferencial.

Ahora bien, la idea de educación siempre ha sido exuberante, poco adecuada para la “transparencia” que supone el trabajo científico, porque es ambigua, equívoca y polisémica, y se mueve en el terreno de la incertidumbre. Cuando se habla de educación, se puede estar hablando tanto de la institución como de la acción realizada, de los contenidos como de los efectos o resultados. En ese sentido, no podría haber, estrictamente hablando, una “educación científica” en sí misma. Pero el análisis sistemático de los hechos, estructuras, sistemas, y de sus agentes, situaciones y actores o autores, así como de las prácticas educativas, es necesario y posible. La educación, como quehacer, siempre implica la relación entre teoría, práctica e investigación en un proceso crítico-reflexivo y praxeológico, que no privilegia ninguno de los tres componentes. Por eso la educación, como campo de estudio, está

constituida por y en la teoría, la práctica y la investigación, dando así origen a la pedagogía<sup>42</sup>.

Hoy la educación no se refiere únicamente a edades de la vida (infancia y adolescencia) o a territorios institucionales determinados (familia, escuela y universidad) o a temáticas restringidas (lectura, aprendizaje, delincuencia, etc.). La aparición progresiva de la “educación a lo largo de la vida” cambia radicalmente las concepciones tradicionales. Hablar hoy de educación es colocarse bajo el signo de lo inacabado y de lo complejo, tanto en el tiempo como en los contenidos. Por eso hay acuerdo en que la educación supera ampliamente las nociones de enseñanza, instrucción y aprendizaje. Y precisamente porque gana en complejidad, ella es, al mismo tiempo, más confusa y múltiple. La evolución afectiva, los ritmos biológicos, la corporalidad y la temporalidad, las dimensiones de lo vivido y de la historia, ocupan un papel mucho más importante de lo que nos habían planteado la psicopedagogía, la pedagogía experimental o las didácticas disciplinares, mucho más ligadas a la instrucción y al aprendizaje. La educación deberá conjugar dimensiones voluntaristas, normativas, ideales, políticas, etc. La complejidad actual de la problemática educativa se incrementa aún más por la importancia adquirida por lo que hoy se conoce como “problemas de la sociedad”. Por su visibilidad social no pueden ser ignorados, pero tampoco pueden ser tratados eficazmente en el marco estrecho y ya excesivamente sobrecargado de lo educativo. Las soluciones a tales problemas deberían ser pensadas globalmente, pues requieren una acción educativa de largo alcance.

---

**42** La pedagogía es entendida aquí como aquel proceso de racionalización del quehacer educativo que pretende, al construir teoría desde y sobre las prácticas educativas, hacerlas comprensibles, mejorarlas y, en lo posible, modelizarlas de forma que puedan ser replicadas en otros contextos y/o circunstancias. “A veces (las teorías pedagógicas) se distinguen de las prácticas en uso hasta el punto de oponerse. La pedagogía de Rabelais, de Rousseau o Pestalozzi, estaban en oposición a la educación de su tiempo” (Durkheim, 1975, pp. 69-70).



Todo este carácter polimórfico y complejo de la noción de educación lleva a entenderla:

- Como “campo” (terreno) de prácticas sociales que pueden ser definidas estrechamente (sistema educativo, educación familiar), o más ampliamente (englobando la formación inicial y permanente, el desarrollo del sujeto, la educación para la ciudadanía, la formación profesional, la acción de los medios masivos, la educación en la ciudad, etc.).
- Como “función social” que comprende tanto las instancias institucionales (familia, escuela, formación profesional, universidad, etc.), como las otras acciones educativas, más difusas, ejercidas por los medios masivos, la calle, el deporte, el compromiso político o sindical.
- Como discurso a la vez ético, normativo, político, que traduce una visión del mundo, o como representación cultural del quehacer educativo.
- Como un oficio o profesión, que supone agentes o profesionales de la educación.
- Como procesos, situaciones o prácticas educativas; como objeto de estudio y de reflexión praxeológica que permite tomar opciones estratégicas susceptibles de optimización, buscando siempre el cambio y la innovación.
- Como objeto de investigación del que se espera principalmente la producción de nuevos conocimientos (pedagogía).

En tal conjunto, se descubre claramente el papel de las prácticas sociales, que pasan a ser el objeto primordial de las diversas ciencias de la educación. Por su riqueza y complejidad, ellas no pueden reducirse a hechos simplificables. Pero esa complejidad obligará a encontrar una relativa precisión a nivel de los lenguajes usados. Y así, cuando hablemos de investigación habrá que distinguir entre “investigación sobre la educación” e “investigación educativa”. La primera corresponde a

disciplinas como la fisiología, psicología, sociología, economía, etnología, antropología, medicina, etcétera, que tratarían sobre lo educativo desde esas perspectivas. En cuanto a la “investigación educativa”, es la efectuada al interior mismo de los procesos educativos, estando determinada, tanto en su lógica interna, como en sus temáticas, por dichos procesos. La investigación que trata de las prácticas educativas (investigación praxeológica) es de este orden<sup>43</sup>.

De todo lo anterior se desprenden estas consecuencias:

*Primera consecuencia.* Una estrecha relación entre investigación y reflexión epistemológica. Es necesario, en efecto, resaltarla como una de las características esenciales de la investigación educativa actual. Durante mucho tiempo, las cuestiones metodológicas dejaron en la sombra, incluso eclipsaron, lo epistemológico. Normalmente, incluso hoy, se trabaja con la idea de buscar e implementar nuevos métodos (lo cual es necesario) olvidando el análisis crítico de esos métodos y de su validez. La investigación debe situarse a un doble nivel: un nivel operatorio que produce conocimiento y un nivel meta-crítico de reflexión sobre las condiciones de dicha producción. En otros términos, las preguntas del investigador no se refieren solo a la validez y la pertinencia de sus resultados sino también a sus significados; a la validez y a la pertinencia de los métodos de investigación.

*Segunda consecuencia.* Los niveles de la investigación educativa son numerosos y variados y no distinguirlos es condenarse a discusiones estériles. Según sean los niveles, las metodologías y técnicas varían. No se aplica la misma metodología para una monografía en un enfoque etnológico o para organizar una experiencia de laboratorio. Desde los

---

**43** Hay que señalar también que la educación es una noción que implica también un punto de vista meta-educativo (reflexión crítica filosófica) es decir, una teorización de las prácticas educativas en general con miras a su optimización, en tanto que la pedagogía se ocuparía más especialmente de las condiciones óptimas de la creación y transmisión de saberes, competencias e incluso de actitudes y que las didácticas se interesarían ante todo por las condiciones de dicha creación o transmisión al interior de una disciplina dada, privilegiando, esta vez, la lógica propia de dicha disciplina.

ensayos pedagógicos de un maestro en su clase hasta la investigación realizada con un enfoque especializado, las técnicas difieren, pero tienen en común la misma actitud científica de sistematización.

*Tercera consecuencia.* Los campos de la investigación en educación ya no se reducen, como ocurría hace medio siglo, a los problemas escolares cotidianos. El desarrollo de las ciencias de la educación responde a la extensión de los campos de investigación que van de la filosofía al análisis de lo que ocurre en una clase, pasando por todos los tipos de investigación: histórica, sociológica, demográfica, económica, etc. Cada uno de esos campos ha introducido sus propios métodos de investigación. Sin embargo, hay que subrayar la importancia creciente de los enfoques cualitativos. La articulación de lo psíquico y lo social es uno de los problemas que no pueden ser abordados con una mera yuxtaposición disciplinaria, pues requiere la creación de nuevos territorios, dispositivos, proyectos y formas, necesariamente entremezclados.

*Cuarta consecuencia.* La investigación cuyo objeto es la educación, se trate de sus prácticas o procesos específicos, o de situaciones dentro de las cuales ocurre tal función social, siempre será tributaria de la epistemología de las ciencias humanas y sociales. Pero esto no basta para resolver el problema. Como lo señalan los historiadores y filósofos de la ciencia, las ciencias humanas y sociales, al constituirse, dudan y, finalmente, se dividen entre paradigmas muy diferentes.

La aparición de un nuevo modelo, bien definido por la escuela hermenéutica, la teoría crítica, la oposición entre comprensión y explicación, el desarrollo de las ciencias de la complejidad, han dado un lugar a la implicación, lo imaginario, la temporalidad, la fenomenología, el psicoanálisis que, de otra forma, quedarían limitados a los campos de la literatura o la filosofía. Y esto, en un momento donde las ciencias exactas o duras, que confiaban en la racionalidad de sus enfoques y métodos, viven una crisis en su determinismo (la incertidumbre de Heisenberg,

por ejemplo) y no dudan en apelar, a veces, a nociones en el límite de lo irracional. Las ciencias de la educación no escapan a dicho proceso.

Por último, hay que recordar una antigua distinción, aún pertinente, entre el cuestionamiento, es decir, el hecho de plantearse cuestiones sobre algo, y la acción ya más sistemática que consiste en cuestionar lo que se considera como evidente. Es el caso del hombre cultivado, del filósofo, pero también del profesional o práctico cuando se interroga sobre sus prácticas o cuando otros las interrogan. El maestro usa el cuestionamiento como herramienta pedagógica. La investigación puede originarse ahí, pero lo supera ampliamente, sobre todo cuando hay que tomar una decisión u optimizar praxeológicamente la acción, y cuando se trata de producir nuevos conocimientos. Las posturas del experto y del investigador no deben confundirse; se pueden asumir alternativa, pero no simultáneamente. Un profesional de la educación que trabaja con sujetos, individuales o colectivos, buscando un cambio u optimización, no necesariamente es un investigador. Para hacerlo debe crear un dispositivo *ad hoc* y replantear, en consecuencia, sus datos, pues como experto es prescriptivo y su intervención es puntual, pero como investigador busca ante todo producir nuevos conocimientos, más o menos generalizables.

## La apuesta por el análisis praxeológico de las prácticas educativas como generadoras de conocimiento pedagógico

Léon (1980) propone un análisis histórico de los hechos educativos, sobre todo cuando se trata de comprender los problemas actuales, las conductas de las personas y el funcionamiento de las instituciones, restituyéndoles su dimensión temporal. El conocimiento de estas prácticas puede ser realizado desde dos perspectivas diferentes: buscando una explicación o pretendiendo la comprensión (explicitación). En el primer caso, se usan dispositivos adecuados para producir los resultados

esperados: cuadros, *test*, cuestionarios, entre otros, buscando fidelidad y prueba en el sentido habitual y científico. En el segundo caso, se usan los testimonios de los observadores y actores, así como las narrativas vitales. La fidelidad ahora está en la corroboración de los testimonios; es claro que lo que se gana en precisión y riqueza de connotaciones, se puede perder en confiabilidad del testimonio. El investigador debe entonces ser metodológicamente precavido.

El concepto de análisis también está llamado a cambiar de sentido según los paradigmas que se usen. Etimológicamente, analizar es descomponer. Lalande (1947) distingue los sentidos de la idea de descomposición (sea natural o ideal), y los que corresponden a la idea de resolución: determinar una cadena de proposiciones que permitan ver lo que se quiere demostrar como establecido, a partir del momento en que es consecuencia de una proposición ya admitida. Ahora bien, en el proceso científico predomina la idea de descomposición-recomposición de un todo en sus partes.

Así, la definición de un concepto es el producto de su análisis. Análisis se opone así a síntesis y supone siempre un orden estable de fenómenos (de estados más que de movimientos) propio de una combinatoria. La confusión tiene un estatuto provisorio y residual que solo adquiere sentido con el análisis; desaparece en el momento en que el análisis reduce la dificultad en elementos cada vez más simples (Descartes, 1637). En las ciencias modernas, ya a partir de Leibniz (1666), el análisis tiene el carácter de un enfoque regresivo, pero puede integrar el tiempo, la historia, la duración, la vivencia, el movimiento, el cambio: se trata del análisis praxeológico de procesos o situaciones.

Es este último caso el que nos interesa, pues el análisis comprensivo es un análisis de acompañamiento, de familiaridad entre el analista y los fenómenos, procesos o situación estudiada; se podría casi hablar de cohabitación, como ocurre con el trabajo del etnólogo. Cuando empleamos los términos de psicoanálisis, análisis institucional

o análisis sistémico, nos referimos mucho más a este último paradigma. Hay igualmente que ver así el análisis praxeológico de las prácticas y las situaciones educativas. En este caso, la complejidad espera descomposición o resolución. Su inteligibilidad depende justamente de la actitud comprensiva.

Por ejemplo, el análisis de un texto literario o de una pintura no consiste únicamente en distinguir las diferentes partes de la obra, sino en establecer las relaciones que existen entre ellas, su necesidad, la importancia del lugar, de su contigüidad y su coherencia. La descripción inicial (descripción ingenua) sigue siendo siempre necesaria, pero no es sino uno de los momentos de la búsqueda del sentido y solo adquiere sentido real por referencia al sentido general que surge de su propio análisis. Existen relaciones dialécticas entre esos tiempos del análisis, permitiendo que cada etapa dé una nueva significación a la precedente y a la siguiente.

Esto es lo esencial del análisis praxeológico de las prácticas educativas, en las cuales cualquier elemento solo adquiere su significado puntual por referencia al conjunto de la situación, y recíprocamente. El análisis de una situación educativa que solo dé cuenta de los aspectos exteriores, como sería el caso de una grabación, sean cuales sean la calidad y la cantidad de los mensajes captados, sería una amputación deformante y empobrecedora de dicha situación.

Así se explica y justifica la necesidad de abordar los hechos y situaciones de las prácticas educativas desde muchas y diferentes perspectivas, pues el sentido no se descubre automáticamente, como si se tratara de resolver una ecuación algebraica. El instrumental ideológico del investigador (conocimiento de teorías psicológicas, sociológicas y pedagógicas), en este caso el mismo profesional de la educación que analiza su práctica, es un dato fundamental que le permite dar fuerza, riqueza y pertinencia a su búsqueda del sentido de una situación determinada.

Ahora bien, la idea de verdad comporta a la vez algo imposible e indispensable, porque toda definición metodológica, toda aserción, remite

a ella. La investigación científica se ha presentado como un aporte al descubrimiento de la verdad. Pero, ¿qué idea tenemos de la verdad? Dada la complejidad de la cuestión, aquí solo se evocan ciertos aspectos, más cuestionamientos que respuestas, que parecen pertinentes para la problemática de fondo del análisis praxeológico: ¿Existe la verdad?, ¿será que no hay verdad sino por referencia a lo que existe fuera de nosotros? (una concepción realista de la verdad), ¿la verdad reside en la relación que logramos establecer con un objeto que es él mismo irremediabilmente incognoscible? (solo habría verdad en las relaciones que logramos establecer con los objetos), ¿la verdad es lo comúnmente compartido? Para Garfinkel (1967) sería el criterio de la objetividad: ¿el acuerdo de todos sería un criterio válido de la verdad? ¿Qué pensar entonces de los movimientos de masa y de la creencia en una ideología? ¿La verdad preexiste, trasciende la experiencia, o se inventa, se construye, siendo producida poco a poco, en y por la historia? O, como Habermas (1987) lo sostiene, ¿la verdad científica es el producto del consenso negociado, intersubjetivo, comunicativo, al interior de la comunidad científica que, como tal, puede ser cuestionada, rectificada, matizada, etcétera?

¿Qué decir, en definitiva, de la científicidad de un proceso investigativo, sobre todo si es praxeológico? Creemos que reside más en la mirada dada a los fenómenos y en la actitud frente al conocimiento que en el tipo de datos o en el método aplicado para recogerlos o tratarlos; aunque estos sean importantes. Hay que añadir: no hace mucho se pedía, sobre todo a los investigadores, mostrar su producto final, y el control de calidad del mismo estaba dado por el modelo de verdad (coherencia, relación entre hipótesis y resultados, etc.). En cambio ahora se pide a los investigadores hacer el análisis crítico del dispositivo usado, del andamiaje que les permitió la búsqueda, o dicho de otro modo, justificar su manera de investigar (sus opciones políticas, estratégicas y tácticas) en función de las hipótesis planteadas y de las dificultades encontradas. En otros términos, la ciencia procede por un doble movimiento, uno para

aclarar una primera opacidad, otro para descubrir una segunda opacidad que resulta de un mejor reconocimiento de nuestros límites. Basta con recordar todos los modelos que han presentado los físicos desde el descubrimiento del átomo.

El problema fundamental que se encuentra consiste entonces en saber cómo pueden coexistir esos dos modelos (praxeológico, incluso político<sup>44</sup>, y científico), ¿cuáles son las relaciones que existen entre ellos, cómo se articulan y cómo los aportes de uno pueden enriquecer al otro? En otros términos, reconociendo la originalidad de cada uno de los campos (reflexión pragmática sobre la acción educativa, resultados de la búsqueda sistemática), ¿qué podemos hacer para que se fecunden mutuamente conservando sus características propias? Más allá de instrumentos, de dispositivos, de métodos, esas son las problemáticas que permitirán distinguir, para luego poder relacionar y rearticular.

---

**44** No podemos, en el marco limitado de este texto, desarrollar las relaciones entre lo educativo y lo político. Recordemos solamente que las ciencias humanas no pueden jamás eliminarlo. El carácter definitivo de la acción constituye el problema fundamental. Cuando se usa el término "política", hay que distinguir entre *las políticas*, noción más organizacional que institucional donde las políticas (de la empresa, de la educación, de la administración, etc.) tienen el sentido de funciones, según Fayol (1916) (por ejemplo, la política de personal, la política de investigación, la política comercial, etc.); *la política* (vida política, ciencia política); *lo político* (representación de la capacidad de todo ciudadano para participar en la elaboración de la decisión y en el funcionamiento de las instituciones en una democracia directa). Los anglosajones distinguen *politics* y *policies*.



# El vínculo entre investigación heurística<sup>45</sup> y praxeológica

Es claro entonces que una visión compleja (Morin, 2008) de la investigación pedagógica praxeológica debe atender, al menos, tres problemas: el objeto de investigación y su relación con las intenciones investigativas (lo epistémico), las herramientas teóricas y metodológicas utilizadas (lo teórico-metodológico) y la implementación o transferencia de lo que surja de la investigación (lo innovativo-transformativo).

## Lo epistémico en la investigación pedagógica

Los fenómenos educativos son complejos. El quehacer docente, al ser analizado en un proceso investigativo praxeológico, surge como un fenómeno singular e irreductible. De una parte, se muestra como predefinido y planificado (cursos, currículos, horarios, reglamentos, sistema educativo); pero, por otra parte, se manifiesta como algo contingente, marcado por relaciones humanas complejas y en continuo desarrollo. Entonces, el quehacer docente ha de ser examinado “bajo este doble punto de vista si se quiere comprender la naturaleza particular de esta actividad” (Tardif & Lessard, 1999, p. 33), evidenciando la complejidad del oficio de maestro, oficio imposible, pero necesario.

Ahora bien, todo maestro implementa, en su quehacer, diversos saberes: teóricos (su disciplina específica) y prácticos (saber enseñar o

---

**45** La palabra heurística procede del término griego εὕρισκω que significa “hallar, inventar”. Cuando se usa como sustantivo, se refiere al arte o ciencia del descubrimiento, dado que una disciplina puede ser investigable formalmente. Cuando es adjetivo, se refiere a cosas más concretas, como estrategias, reglas o conclusiones heurísticas. Estos dos usos están íntimamente relacionados, ya que la heurística en general propone estrategias que guían el descubrimiento. La capacidad heurística es una característica de los humanos, y puede describirse como el arte y la ciencia del descubrimiento y de la invención, o el de resolver problemas mediante la creatividad y el pensamiento lateral o divergente. En consecuencia, se dice que hay búsquedas ciegas, búsquedas heurísticas (basadas en la experiencia) y búsquedas racionales. Es decir, la propuesta heurística es la capacidad del ser humano para cambiar su conducta, para resolver situaciones problemáticas. Su relación con la praxeología es entonces evidente.

aspectos como el conocimiento sobre sus estudiantes: conductas, resultados, dificultades), ambos en constante desarrollo (Marcel & García, 2009). Estos saberes complejos interactúan con el contexto educativo. Por otro lado, todo maestro debe afrontar situaciones, donde están involucrados otros actores (colegas, superiores, alumnos...), regularmente conflictivas, como el manejo de los estudiantes (motivación, disciplina), la relación entre lo profesional y lo personal (emocional) y la permanente búsqueda de la excelencia (Hélou & Lantheaume, 2008). El riesgo, en un trabajo investigativo, es descontextualizar el quehacer educativo, reduciendo la complejidad del objeto en su relación con el medio (las variables en juego). Siempre hay que evitar esta simplificación (Morin, 1990).

Si el objeto de estudio es complejo, la investigación ha de ser compleja y total, es decir multidimensional, afrontando esa doble tensión entre la comprensión del fenómeno (teoría) y su transformación (praxis). Por eso, el maestro, pedagogo investigador, tiene un doble propósito: generar conocimiento sobre el quehacer docente y crear innovaciones en el proceso educativo, a partir del trabajo educativo cotidiano. Su trabajo es multidimensional: epistemológico, teórico, didáctico, praxeológico, ético y político.

## Lo teórico-metodológico en la investigación pedagógica

La historia muestra que los paradigmas y reglas que guían el trabajo científico evolucionan y se transforman (Kuhn, 1971). Aunque se haya deseado lo contrario, “hay una incertitud en el concepto de ciencia, una brecha, una apertura, y toda pretensión de definir las fronteras de la ciencia de modo seguro, toda pretensión de monopolio de la ciencia, es por sí misma no-científica” (Morin, 1990, p. 70). O sea que desligar la investigación básica de la praxeológica (situada y aplicada), como ya se ha dicho, porque supuestamente apuntan a finalidades diferentes (comprender

y transformar, respectivamente), no es lo adecuado; es posible y necesario integrarlas desde dos perspectivas teóricas complementarias.

Primero, el enfoque sistémico (Le Moigne, 1994) dice que se puede establecer el modelo de un objeto (natural o artificial) si se lo percibe como un conjunto dinámico, con elementos y procesos en permanente interacción. Todo sistema tiene por lo general cuatro rasgos estructurantes: (a) organización (para conformarse como unidad e interactuar con otros sistemas), (b) interacción (interrelación entre sistema y contexto), (c) totalidad (irreductibilidad del sistema a sus componentes), y (d) complejidad (dificultad para determinar todos los elementos de un sistema, o captar todas sus interacciones).

Segundo, desde los planteamientos de Morin (2008, vols. 1 y 2) y sus esfuerzos por integrar, en las ciencias humanas y sociales, algunos aspectos de la teoría de sistemas, se llega a afirmar que, dada la complejidad de la realidad, la ciencia ha de ser complejizada; en investigación se requiere siempre un pensamiento complejo. Su concepto de auto-eco-re-organización podría aplicarse en un proyecto praxeológico de análisis del quehacer docente.

Morin asume que la organización es una característica esencial de los seres vivos, que tiene dos niveles: uno interno, que afirma la autonomía del sistema confiriéndole unidad (auto-organización); y otro externo, que señala la subordinación del sistema a su medio (eco-organización). En vez de separar estos procesos, sea desde una actitud genetista (los genes guían al individuo en el medio) o ecologista (el medio controla y gobierna al sujeto), Morin introduce un tercer componente que afirma la actualización permanente de los seres vivos en contexto, en un proceso re-organizacional. El resultado es un modelo triangular: la auto-eco-re-organización:

[...] su teoría se construye sobre esta matriz tramada: cada una de las tres grandes características que retenemos del sistema general: activo, estable, evolutivo (en sus medios, con respecto a sus finalidades) [...] Para el

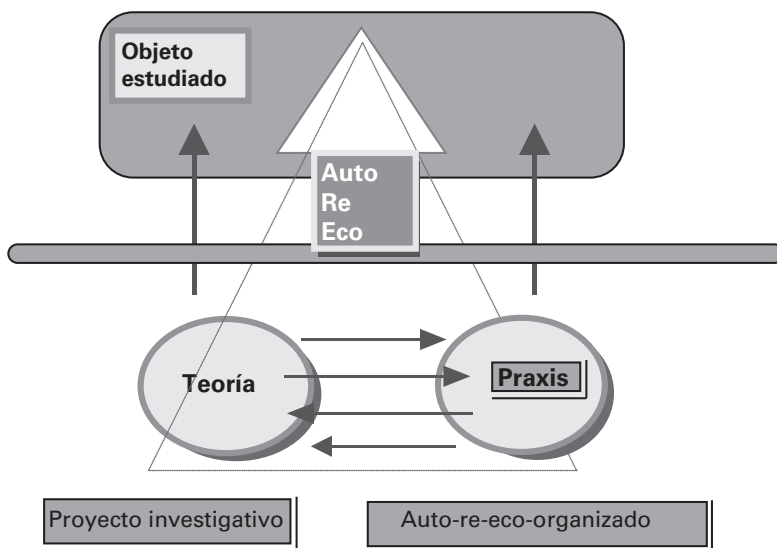
lector deseoso de establecer correspondencias, propongo reconocer, en la triada moriana “eco-auto-re-organización”, nuestra definición ternaria del sistema “activo, estable, evolutivo”. (Le Moigne, 1994, p. 67).

Así, un sistema afirma su dependencia del medio, en permanente actividad, conduciéndose al mismo tiempo de modo estable, como unidad, sin por eso dejar de actualizarse y reorganizarse siempre, incorporando nuevos elementos y procesos.

## Hacia la implementación y transferencia del modelo

Desde esta perspectiva, un proyecto de investigación pedagógica, que asume la complejidad de lo educativo, que intenta comprender y explicar el fenómeno que estudia, con miras al cambio y transformación del mismo, como es el enfoque praxeológico de análisis de las prácticas profesionales, puede implementarse con el siguiente modelo, siguiendo los planteamientos de Morin y Le Moigne (1994):

Figura 7. El modelo de análisis de las prácticas



Fuente: elaboración del autor.

En este modelo el objeto de estudio (el quehacer docente) se considera un subsistema de un sistema mayor (el sistema social o educativo, una institución educativa concreta).

El docente realiza su acción educativa con relativa autonomía y cierta estabilidad; es algo auto-organizacional. Asimismo, ejecuta su trabajo en diversos contextos (aulas, reuniones con padres de familia, jornadas pedagógicas...), que no puede obviar; todo lo contrario, se relaciona con ellos, y estos contextos facilitarán o dificultarán el cumplimiento de los objetivos propuestos. Por ejemplo, el profesor entrará al aula habiendo planeado su curso (temas, metodologías y actividades). Sin embargo, el progreso, alcances y dinámicas del proceso de aprendizaje y enseñanza obedecerán, no solo a esta planeación previa, sino a la situación, participación y motivaciones de los estudiantes, y al marco organizacional de la institución educativa. Esta co-construcción es el elemento eco-organizacional del quehacer educativo. Finalmente, el quehacer docente no se realiza siempre del mismo modo: el maestro incrementa sus saberes desde la experiencia profesional y personal; las relaciones (colegas, alumnos, padres y directivos), así como las capacitaciones o actualizaciones en las que participará, harán evolucionar sus habilidades pedagógicas. Es el carácter re organizacional del proceso educativo.

Definiendo así, de modo auto-eco-reorganizacional, el objeto de estudio, el paradigma investigativo asumirá características similares: será un proyecto complejo con dos subsistemas: el primero (esfera “teoría” en el modelo) es comprensivo, narrativo, hermenéutico; el segundo (esfera “praxis” en el modelo) es praxeológico, se orienta a acompañar el cambio, al mejoramiento educativo. Se puede entonces afirmar que el propósito investigativo es uno, pero dialógico: comprender para transformar. Estos procesos son autónomos (se comprende, después se transforma) e interdependientes (no hay comprensión sin transformación ni viceversa). Asimismo, ambas dimensiones evolucionarán en profunda simbiosis entre ellas. Sin embargo, con esto no se afirma que todo lo

teorizable tenga un correlato cabal en la realidad. Tampoco que todo lo existente en la praxis puede ser conceptualizado. Solo se afirma que cada esfera guardará los componentes que le sean significativos (no todas las flechas irrumpen en las esferas del modelo).

# La narración autobiográfica como instrumento para una reflexión sobre las prácticas profesionales

*La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda y cómo la recuerda para contarla.*

G. García Márquez.

La reflexión sobre la propia práctica, en este caso aplicada a la docencia, descansa sobre el supuesto de que el maestro actúa como tal usando un conocimiento implícito, formado por esquemas mentales, principios, creencias o teorías, que se vuelve, debido a su invisibilidad, bastante reacio al cambio. Dicho saber práctico puede ser revisado y reconstruido mediante la autorreflexión. Una estrategia o dispositivo poco utilizado, pero muy valioso, es la *narración autobiográfica*<sup>46</sup>. Las historias de vida<sup>47</sup>, nos ayudan a percibir y comprender dimensiones,

---

**46** Anaïs Nin concentró sus trabajos intelectuales y estéticos en la autobiografía: sus diarios son aceptados como una obra maestra de la literatura. ¿Qué son? ¿Documentos de su época, de sus contemporáneos o arte donde cabe la ficción? La misma escritora explica su postura en el libro *On Writing* (1947): "Mientras escribía un diario, descubrí como atrapar los momentos vivos. En el diario solo escribía lo que me interesaba de manera genuina, lo que con más fuerza sentía en ese instante y he comprobado que este fervor, ese entusiasmo, produce una sensación de gran vitalidad, que a menudo falta en la obra formal. Al tratar siempre con el presente inmediato, lo cálido, lo cercano, al escribirlo al rojo vivo, se desarrolla un amor por el momento viviente, por la inmediata reacción emotiva que se ha de experimentar, que revela que el poder de recreación reside más en la sensibilidad que en la memoria o en la crítica percepción intelectual" (citado por R. Aviles; Recuperado de: [http://www.reneavilesfabila.com.mx/obra/articulos\\_linea/autobiografia\\_genero\\_ficcion.html](http://www.reneavilesfabila.com.mx/obra/articulos_linea/autobiografia_genero_ficcion.html)).

**47** La historia de vida es el recuerdo del pasado y una ventana al futuro. Se puede armar como un rompecabezas: desde la infancia o la adolescencia, desde los procesos de trabajo y estudio; una historia de vida, además, comprende las vicisitudes que se han vivido, es decir, todo lo relevante que se considera vital en cada uno. Para hacer una historia de vida no existe un único método; uno se puede apoyar en

no siempre evidentes, de la experiencia individual, y al mismo tiempo, aportan datos precisos sobre cómo las personas, en su acción, alteran el ambiente que rodea a los demás y actúan como agentes significativos del cambio social (Duque, 1999).

El anterior presupuesto, teórico y práctico, puede ser utilizado en el campo educativo y de la formación de maestros. Para ello se mostrará la teoría que lo sostiene señalando que no se trata solamente de un planteamiento útil en la investigación praxeológica, sino que provee también herramientas poderosas, conceptuales y prácticas, para el quehacer formativo de maestros. Así, se indica que la perspectiva narrativo-biográfica ayuda a incrementar la dimensión reflexiva —a la vez amplia y profunda— propia de la enseñanza. La narrativa es una forma de describir los fenómenos de la experiencia humana, y su estudio es válido en muchos campos de las ciencias sociales, incluido el de la pedagogía (Connelly & Clandinin, 1995)<sup>48</sup>. Hay que recordar que no aprendemos si no reflexionamos antes, durante y después de la acción, y no afrontamos si no interiorizamos la experiencia vivida.

Nuestro interés fundamental con el instrumento que se plantea más adelante, es acompañar, sobre todo al estudiante que aspira a ser un maestro profesional, en el descubrimiento e interpretación de la realidad mediante el diálogo reflexivo con su propia experiencia de aprendizaje y con un nuevo perfil del maestro como autor y transformador de su práctica profesional, pues “el pensamiento práctico del profesor es esencial para la conceptualización de su acción” (Duque, 1999, p. 49).

---

las autobiografías, biografías y relatos de otras personas. Es fundamental tener presente que en cada individuo hay una voz propia, única, original... como su misma historia.

**48** Entendemos como narrativa, por una parte, la cualidad estructurada de la experiencia comprendida y vista como un relato; por otra (como enfoque de investigación), las pautas y maneras de construir sentido a partir de acciones temporales personales, mediante la descripción y análisis de los datos biográficos. Es una reconstrucción de la experiencia, por la que, desde un proceso reflexivo, se le da significado a lo sucedido o vivido (Ricoeur, 1995).



# Conceptualización de la perspectiva narrativo-biográfica

Como todo el mundo, los maestros tienen una historia personal, una biografía. Sus acciones y pensamientos del presente se basan en sus experiencias pasadas y en sus expectativas (más o menos conscientes) y metas para el futuro; solamente así pueden ser comprendidos plenamente. Esta es la idea central de esta perspectiva narrativo-biográfica que goza de un creciente interés entre los investigadores y los practicantes (Carter, 1993; Casey, 1995-1996)<sup>49</sup>.

Ahora bien, la perspectiva narrativo-biográfica tiene cinco características generales, que se corresponden en esencia a las que hemos señalado en este libro para el enfoque praxeológico, en su perspectiva metodológica: narrativa, constructivista, contextualizada, interaccionista y dinámica (Lindon, 1999).

- a. Narrativo se refiere al hecho de que las personas tienden a reconstruir y presentar sus experiencias vitales bajo una forma narrativa. Basta preguntar a un maestro por qué ejerce ese oficio y responderá con un relato, una anécdota sobre una experiencia pasada, incidentes divertidos, un momento privilegiado cuando un colega le dio consejos útiles, etcétera. Hay pocas posibilidades de que responda citando un texto pedagógico, aprendido en una investigación. Los acontecimientos e incidentes vitales son transformados en historias,

---

**49** El enfoque biográfico-narrativo es un modo de investigación reflexiva que nos permite ampliar el conocimiento sobre lo que realmente sucede en el mundo escolar, a través de la mirada de los actores, personas que aportan, por medio de testimonios escritos, una mirada personal e íntima de su proceso educativo recuperando su propia voz al narrarla y hacerla pública. Se suele indicar como origen del mismo el tercer y último volumen de *The Polish Peasant in Europe and America*, de Thomas y Znaniecki en 1920, con el que se comienza a usar el término *life history*, para describir tanto la narrativa vital de una persona, recopilada por un investigador, que puede ser el mismo autor, como la versión final construida a partir de dicha narrativa, más el consolidado de registros documentales y entrevistas a otras personas del entorno social del sujeto biografiado, que completan y validan el texto autobiográfico inicial (Pujadas, 1992).

anécdotas, imágenes, metáforas, entre otras. Uno cuenta esas historias, las repiensa, las cuenta de nuevo, adaptándolas constantemente, pues su texto nunca será definitivo. Por eso, la metodología praxeológica señala la conveniencia de comenzar la observación (etapa del ver) con la narración autobiográfica. Y siempre se trata de un texto personal, de una lectura subjetiva y de una interpretación de experiencias que puede ser modificada con el paso del tiempo, en la medida en que se vive otras experiencias. Polkinghorne señala que “La narración es la estructura del discurso en la cual la acción humana recibe su forma y por la cual ella adquiere sentido” (1988, p. 135). Es que el lenguaje narrativo<sup>50</sup> permite clarificar los pensamientos, sentimientos y propósitos de las personas; en la medida en que el saber se transforma en decir, interpretar y reinterpretar, estructurar la experiencia y contar algo a alguien.

- b.** Como los maestros organizan y recrean sus experiencias profesionales para convertirlas en un relato autobiográfico, se puede decir que el proceso narrativo es también constructivista. Los maestros interpretan activamente sus experiencias profesionales para redactar un relato que sea significativo para ellos, en el contexto de su práctica profesional. Asimismo, sus concepciones sobre la enseñanza, y sobre ellos mismos como maestros, son significaciones “construidas” que se van introduciendo paulatinamente en el relato. Ahora bien, Huberman (2000) dice que hay personas para quienes sus creencias y percepciones son tan obvias, que no se percatan de ellas, y por eso, no las pueden enunciar; se les dificulta la instancia reflexiva. Asimismo, expresa que las personas tienden a reinventar su pasado para darle sentido al presente. Por eso recuerdan selectivamente ciertas

---

**50** Dentro de las culturas orales la narración desempeña un importante papel, pues constituye su alimento intelectual y práctico. La narrativa biográfica hace posible una lectura de lo social a través de las trayectorias personales.

actuaciones pasadas, y las resignifican en relación con sus actitudes presentes. Cuando el maestro siente esta coherencia logra cierta estabilidad: ser él mismo a través del tiempo.

- c.** Esto implica que el enfoque biográfico-narrativo no está realmente centrado sobre los hechos o acontecimientos sino más bien sobre el sentido que ellos tienen para el quehacer del docente. Por eso, esos relatos siempre están contextualizados; se refieren a experiencias particulares en una escuela dada, en un momento dado, en unas circunstancias personales y sociales determinadas. Por contexto, se entiende aquí el ambiente físico e institucional de la escuela, así como la situación social, cultural y estructural que la rodea. A causa del lazo inmediato de la propia biografía con el quehacer docente, el enfoque narrativo-biográfico integra también la idea de un aprendizaje para toda una vida y de que el marco personal interpretativo de los maestros se enraíza siempre en sus propias experiencias significativas. En otras palabras, las narraciones de los maestros están contextualizadas en el tiempo y en el espacio de sus propias vidas y acciones.
- d.** El contexto es importante porque esta perspectiva implica una toma de posición interaccionista (Blumer, 1982) que indica que el comportamiento humano siempre surge de una interacción significativa con el ambiente o el contexto (social, cultural, material, institucional). Y esto está estrechamente ligado a la dimensión constructivista: los significados son interpretados desde la interacción con el ambiente; en particular, el ambiente social (los otros actores) y cultural (opiniones, cultura escolar) juegan un papel importante en este proceso de construcción narrativa.
- e.** En fin, el aspecto dinámico (Gergen & Gergen, 1987) subraya otro elemento clave del enfoque biográfico: su dimensión temporal y su dinámica de desarrollo. La actividad y el pensamiento mismo de los maestros constituyen un momento, un fragmento de un proceso

continuo que consiste en dar sentido a la realidad percibida y vivida. Es preciso tomar conciencia de que al construir una historia sobre el propio quehacer docente, se tiende a hacer algo más que narrar un estado de cosas, pues de algún modo existe una participación del actor en su propia evolución y desarrollo. El lenguaje narrativo permite razonar sobre las prácticas, pero asimismo hace parte de las prácticas que él mismo constituye.

Así pues, esta perspectiva narrativo-biográfica en el campo educativo se enraíza en el “giro hermenéutico” ocurrido en las ciencias sociales a partir de los años setenta: del enfoque positivista se pasa a uno interpretativo, en el que el sentido que otorgan los actores a sus acciones pasa a ser el centro de la investigación. Los fenómenos sociales (y, dentro de ellos, la educación) se convierten en “textos”, cuyo valor y significado vienen dados, en primer lugar, por la auto interpretación que los sujetos narran en primera persona, y donde la dimensión espacio-temporal y biográfica ocupa un rol central:

La recuperación y gran auge del método biográfico en estos últimos veinte años forma parte de la revalorización del actor social (individual y colectivo), no reducible a la condición de dato o variable (o a la condición de representante arquetípico de un grupo), sino caracterizado como sujeto de configuración compleja y como protagonista de las aproximaciones que desde las ciencias sociales se quiere hacer de la realidad social. Se trata de una ruptura epistemológica que conduce a los científicos sociales hacia aproximaciones a unas fuentes de conocimiento social que llevan aparejada la voluntad de profundizar en lo que las personas y los grupos hacen, piensan y dicen con la finalidad de ensayar interpretaciones de la realidad a partir de la subjetividad individual y grupal, más que a través de sofisticadas y deshumanizadoras reglas metodológicas que, a menudo, instrumentalizan la realidad social para dar salida a una realidad autoconstruida y cientifista. (Pujadas, 2000, p. 127).

Narrar la vida y la práctica en un autorrelato es un medio de reinventar el propio yo, de darle una identidad (narrativa). Y en su expresión superior (autobiografía) es además construir el proyecto ético de lo que ha sido y será la vida y la práctica profesional.

Según Lindón (1999), los relatos de vida o narrativas autobiográficas son un dispositivo para reconstruir experiencias ya vividas, acciones ya realizadas; no son la acción misma, sino una versión que el autor-actor genera posteriormente sobre su acción pasada, como parte del proceso praxeológico de análisis de su práctica. Por eso se puede determinar:

- a.** Que un rasgo fundamental de este tipo de narrativas es su carácter experiencial: se narran experiencias vividas, recordadas e interpretadas por el narrador, en las que si bien hay otros actores, siempre se trata de experiencias de quien las relata. Piña (1989) sustenta que en las narrativas autobiográficas el narrador crea un “héroe” con sus propias experiencias.
- b.** Otro de sus rasgos es que se trata de relatos, lo que significa que el narrador le da una estructura determinada a su narración, construye una inferencia singular y propia. El narrador, en su relato, teje experiencias vividas que considera significativas: al escoger y articular las vivencias para exponerlas de modo comprensible para otros, recurre a su memoria y también a un contexto socio-cultural en el que esas experiencias adquieren sentido, conectando así acontecimientos y situaciones cotidianas.
- c.** Y por último, estas narraciones son significativas socialmente. La estructura narrativa permite que lo experiencial sea comprendido por el otro, y de ese modo sea transferido. Esencialmente por la concepción estética (teatralización) en la estructura del relato: la invitación a contar experiencias de la propia vida desata en el individuo un patrón lingüístico preciso, aprendido desde la infancia, como es la narración. El relator, al narrar su vida, la vuelve a pensar, buscando establecer conexiones entre acontecimientos,

construyendo secuencias de eventos en las que selecciona unos para incluirlos y excluye otros. El narrador repiensa su biografía frente a esquemas cognitivos incorporados con posterioridad a las vivencias narradas, pero anteriores al hoy de su propia práctica. Pero también por el papel que cumplen en este enfoque los procesos de memoria y rememorización, dado que las cosas que captamos se modifican en el momento de memorización (en el proceso mismo de su almacenaje), pero también en el momento de reproducirlas como recuerdos: la memoria es pasado perdido y reencontrado para permitir que el futuro ocurra (Cabanés, 1996). Y, por último, porque también existen los procesos de socialización, mediante los cuales el individuo siempre está incorporando nuevo conocimiento para su interpretación del mundo.

## La narración y el desarrollo profesional de los maestros

Para los maestros, reconstruir sus experiencias docentes (relatos de vida profesional) constituye un punto de partida poderoso para la reflexión amplia y profunda, durante y después de la práctica, de la que se viene hablando. Y en ese sentido son fundamentales en su desarrollo profesional, de modo que se conviertan en actores, agentes de cambio e investigadores. Así como los profesionales aprenden de la reflexión de sus actividades (Schön, 1983), del mismo modo los maestros pueden aprender de sus propias experiencias, que se convierten en la base de una actividad praxeológica y reflexiva orientada a la producción de teorías que genera una “narrativa profesional” (*narrative inquiry*, Clandinin, 2000) como un enfoque para comprender las experiencias humanas por medio de una práctica exploratoria. Se pueden esgrimir tres argumentos en ese sentido:

- a. Las narraciones son, al mismo tiempo, descriptivas y evaluativas, pues los textos narrativos cumplen dos funciones: una referencial y otra evaluativa. La referencial tiene que ver con la descripción de los acontecimientos pasados en orden cronológico. La evaluativa relaciona esos acontecimientos con la situación presente del narrador, explicando lo que los sucesos del relato significan para él y para las posibilidades de transformación futuras. Los relatos narrativos tienen que ver con la experiencia del maestro y, por ende, con su significado subjetivo.
- b. En segundo lugar, la forma narrativa parece ser el modo espontáneo con el que los maestros hablan de su trabajo; es su “voz” natural. Por eso, las narraciones constituyen fuentes poderosas y válidas para comprender las acciones y pensamientos de los maestros. “Si la narración se va a convertir en un instrumento de la mente al servicio de la creación de significado, requiere trabajo de nuestra parte: leerla, hacerla, analizarla, entender su arte, percibir sus usos, discutirla” (Bruner, 1997, p. 61). Además, tanto para la investigación como para las decisiones sobre política educativa, la voz del maestro usualmente ha sido silenciada (Goodson, 1994). Este enfoque narrativo no solo reconoce esta voz, también afirma que habría que darle un lugar central en la investigación, la formación y la política educativa. Así, varios autores defienden la idea de que “darle una voz” a los maestros permite su autonomía y les otorga mayor espacio en la investigación y formación de dicho discurso narrativo. Además, otros investigadores insisten en que el saber-hacer específico que los maestros usan en su práctica profesional está construido bajo una forma narrativa. Gudmundsdottir (1991), por ejemplo, señala que el conocimiento del contenido pedagógico (el conocimiento de los métodos para enseñar) está estructurado desde dimensiones narrativas y es presentado oralmente bajo la forma de “relatos pedagógicos”.

- c. El último argumento: contar historias y compartir experiencias narrativas puede ser divertido y los maestros se motivan fácilmente para hacerlo. De hecho, ellos hacen eso todo el tiempo: en la sala de profesores, durante los cursos de formación permanente, cada vez que se reencuentran, ellos cuentan historias. La mayoría de maestros hablan de sus clases y de sus estudiantes. Todos son narradores de relatos, de experiencias divertidas, estimulantes o difíciles, vividas durante su vida profesional.

Por todas esas razones, los relatos de los maestros son fuentes valiosas para comprender su pensamiento y su acción y constituyen una base para reconstruir el marco interpretativo personal, y por lo tanto para comprender su desarrollo profesional. Son relatos significativos que quieren revelar, después de un análisis reflexivo, las emociones ligadas a la experiencia, las dinámicas o conflictos motivacionales y eventualmente las tensiones políticas que han experimentado. Por eso son fundamentales en las primeras fases del enfoque praxeológico: observación y análisis de la práctica profesional.

## Personas e incidentes críticos en la narración

Ahora bien, en los relatos sobre el quehacer de los maestros siempre hay acontecimientos especialmente significativos para ellos, pues fueron vividos y experimentados como giros vitales y transformadores. Esas experiencias generan un problema o defienden el comportamiento normal y rutinario. El quehacer docente se ve entonces obligado a reaccionar, reconsiderando y repensando ciertas de sus acciones e incluso (y esto es más importante) algunas de sus opiniones o ideas. En otros términos, dichos incidentes obligan a los maestros a reconsiderar, repensar, ajustar



o adaptar su marco interpretativo personal. Esto lo hemos confirmado muchas veces en el desarrollo del taller praxeológico. Por eso, los llamamos “incidentes críticos”. Cuando surgen de encuentros con otras personas, hablamos de “personas críticas”, es decir, personas que gracias a su personalidad, acciones o ideas, afectaron profundamente el oficio del maestro y su marco interpretativo personal (por ejemplo, un modelo positivo o, al contrario, una encarnación negativa del género de maestro que uno no quisiera ser). Ellos se encuadran dentro del marco teórico de la “práctica reflexiva” propuesta por Schön (1983).

Esos incidentes o personas críticas son particularmente valiosos para explorar, estudiar y compartir porque ellos “revelan, como un flash, las mayores opciones y los momentos de cambio en la vida de las personas” (Sikes, Mesor & Woods, 1985, p. 57). Porque se trata de momentos de gran densidad desde el punto de vista de la experiencia vivida, se puede aquí señalar que:

- a. La identificación de las personas e incidentes críticos se hace retrospectivamente. Solo *después de* y reflexionando *a posteriori* es que el maestro se da cuenta del valor de la experiencia y le atribuye un sentido significativo para su práctica.
- b. Los incidentes críticos son frecuentemente acontecimientos nada dramáticos, ordinarios, que pueden parecer casi banales para los demás.

En todo caso, los incidentes críticos siempre son situaciones o personas significativas que ponen al maestro en una situación desestabilizante, impactando sus dimensiones cognitiva, social, emocional y profesional. Se pueden utilizar los incidentes y personas críticas como conceptos heurísticos que ayudan a explorar y analizar, de modo interpretativo, los relatos autobiográficos de los maestros. Esos conceptos son muy útiles no solo para un trabajo formativo con ellos, y de animación de cursos de formación permanente, sino también como técnica para estimular y sostener la reflexión autobiográfica en los futuros maestros.

## Una sugerencia metodológica para reflexionar desde la narración autobiográfica

Con esos propósitos, se plantea aquí una breve descripción de un procedimiento para proponerlo a estudiantes universitarios. Se puede comenzar por pedirles que escriban una nota individual alrededor de una pregunta como esta: “¿Cuál es tu mejor recuerdo como estudiante?” o bien “Recuerda al mejor o el peor maestro que hayas tenido. Concéntrate sobre un incidente en particular”. Luego, se les pide narrar brevemente la historia de ese incidente o persona, y finalmente darle un título que resuma el incidente con mucha fuerza. En un segundo momento, se les pide reflexionar sobre lo que esas experiencias, particularmente significativas e importantes, dejaron en ellos y redactarlo brevemente.

En la etapa siguiente, se forman pequeños grupos de tres estudiantes para seguir trabajando en “conversaciones triangulares”. Uno del grupo juega el papel del narrador y presenta su historia a los otros dos. El segundo funciona como “caja de resonancia”, con la tarea de escuchar el relato con atención; cuando el narrador ha terminado su relato, puede plantear preguntas para obtener más elementos que ayuden a comprender la historia. Nunca debe emitir una interpretación o un juicio. Esta es la tarea del tercero, quien como “comentador” puede plantear interpretaciones, comentando sus propias asociaciones y reflexiones al escuchar el relato. El narrador tiene la última palabra: puede reaccionar, aprobar o desaprobar los comentarios de los otros dos, etcétera. En seguida los tres miembros del grupo cambian de papel y repiten ese escenario hasta que cada uno haya desempeñado los tres roles.

Por último, en una reunión plenaria final, se discuten las experiencias de los diferentes grupos y se hacen los análisis en términos del rol profesional y sus diversos componentes, y de los conocimientos y

creencias que se desprenden. A través de esta reflexión autobiográfica, de ese compartir y los comentarios reflexivos hechos por los otros miembros del grupo, los participantes adquieren consciencia de los elementos implícitos de su yo y de su “teoría pedagógica subjetiva”. Los incidentes contienen emociones, dilemas morales y reflexiones sobre el poder y la vulnerabilidad, sobre las presiones políticas, a nivel de la clase, del establecimiento escolar, e incluso de la sociedad.

A veces esta experiencia puede ser conflictiva, pero por lo general es reveladora. Todas sus fases: la escritura, el trabajo de grupo y la reunión plenaria son intensivas, comprometidas e interesantes. Hay usualmente compasión y empatía, pero también gratitud y reconocimiento, y a veces perplejidad y admiración, y, obviamente, buen humor.

Esta es solo una de las técnicas posibles para llevar a los estudiantes en práctica docente a recordar y compartir sus historias, como punto de partida para un análisis reflexivo, y a aprender cuáles son las ideas y creencias frecuentemente inconscientes que gobiernan sus acciones y pensamientos. Explicitando lo implícito y compartiéndolo con otros, esas creencias pueden ser cuestionadas, corregidas, mejoradas o confirmadas. Se trata de una forma de investigación praxeológica sobre el pensamiento del maestro. Otras técnicas, como las metáforas, el dibujo, las citas de párrafos de canciones, entre otras, también pueden usarse. En todo caso, para cualquiera de ellas, se requieren unas condiciones para lograr un momento fuerte de aprendizaje:

- a. Un clima de confianza y apertura.
- b. Interacciones respetuosas y comprensivas.
- c. Evitar todo interés terapéutico. Las reflexiones narrativas y su compartir pueden parecer una terapia para los participantes (hasta cierto punto), pero este no es su objeto explícito; se trata de un procedimiento praxeológico cuyo interés es analizar y mejorar la propia práctica profesional.

- d. La libertad del estudiante. Como en todo proceso investigativo y participativo, los participantes deben estar informados del proceso y ser libres para decidir si ellos quieren compartir su historia y hasta qué punto.

## Conclusión

El decir del maestro está atravesado por un conocimiento sobre su práctica y la realidad en la que esta se inserta; por ello puede categorizarse como un saber. Dicho saber se constituye desde diversas fuentes que configuran en cada maestro un saber integrado a la práctica cotidiana, y generado por ella. La narración autobiográfica ayuda a los docentes a reflexionar sobre su propia práctica, al mismo tiempo a enriquecerla y, a su vez, les permite a otros comprender la compleja vida del maestro. Su fuerza específica viene dada, entre otras cosas, por su capacidad para captar las interacciones (sutiles y complejas), inherentes a una profesión.

El aprendizaje reflexivo, en el marco del enfoque praxeológico, al cuestionar permanentemente las propias prácticas e ideas, al verificar crítica y constantemente los valores y verdades personales que uno guarda celosamente, implica vivir con incertidumbres y dudas, y eso hace la vida más difícil. Pero este proceso es el camino más realista para el aprendizaje profesional y el que mejor prepara para la complejidad del oficio de maestro. Y el éxito debería comprenderse, a la vez, en términos de logro de los alumnos y en términos de satisfacción profesional personal. Nos protege del reduccionismo irrealista y de la tecnicidad superficial y, sobre todo, preserva la pasión de enseñar.

# El taller reflexivo y crítico desde el enfoque praxeológico

*Es necesario alternar la reflexión y la acción, que se completan  
y corrigen la una con la otra.*  
A. Gaudí.

Se quiere, clarificando la noción de enfoque praxeológico, precisar en qué consiste un taller praxeológico que busca ayudar a una autorreflexión crítica sobre las propias prácticas sociales o profesionales. Nos basamos en la experiencia vivida con profesionales de diversas áreas disciplinares, en más de diez cohortes del Curso de Pedagogía para profesionales no licenciados, realizado por la Facultad de Educación de UNIMINUTO <sup>51</sup>, así como en la experimentación de dicho taller en otros contextos (eclesiales, pastorales, militares, docentes, estudiantiles); el concepto de eficacia profesional está implícito en dicho taller. Para precisarlo, se subrayan aquí tres elementos principales: (a) las características propias de un taller autorreflexivo y praxeológico, resaltando la importancia que tiene el profesional como intérprete principal de su propio actuar; (b) la estrategia pedagógica que requiere el proceso

---

**51** El curso Programa de pedagogía para profesionales no licenciados, con una duración de 480 horas, válido para ingresar al escalafón docente, según Decreto 2035/2005, quiere brindar herramientas pedagógicas teórico-prácticas a los profesionales no licenciados que optan por ejercer la carrera docente, con el fin de que desarrollen e interactúen en ambientes de aprendizaje adecuados a los intereses, necesidades, experiencias previas y características de los grupos de estudiantes. En dos de sus módulos, Praxeología Pedagógica: Elaboración diagnóstica desde la praxeología e Investigación en el aula, una mirada desde la investigación cualitativa, se ofrece a los participantes la posibilidad de reflexionar desde y sobre su propia experiencia profesional, buscando ser más eficaces en el ejercicio profesional docente mediante una serie de instrumentos autorreflexivos que conforman lo que se llama Taller de praxeología. La experiencia se ha venido realizando, con unos doscientos participantes, desde 2009, y está siendo objeto de sistematización, en un proyecto investigativo que se ha llamado, provisionalmente, “los imaginarios del oficio de docente”.

de reflexión en la acción que plantea el taller, buscando los dispositivos óptimos para su mejor funcionamiento; y (c) los alcances y límites de un taller de praxeología.

Hay que recordar que la praxeología se inscribe en ese cambio de paradigma introducido, entre otros, por el constructivismo, con el trasfondo de los aportes de las teorías críticas en las ciencias humanas y sociales, que concibe la ciencia como una actividad de construcción permanente de la realidad. De ahí que, según Schrödinger (1983), la concepción que todo individuo posee del mundo (cosmovisión) es siempre una construcción del sujeto; esa es su única forma de existencia.

Siguiendo este nuevo paradigma, se espera que el enfoque praxeológico conduzca a un cambio profundo en las formas de pensar los problemas y de buscarles soluciones, ya no tan centrado en las teorías y modelos conceptuales; ello supondrá también un cambio en las formas y procesos de investigación que le corresponden. En este sentido, se puede asociar la praxeología a lo que Gauthier (1997) llama una búsqueda autorreflexiva y crítica realizada por los propios sujetos (individuales o colectivos) con el objeto de mejorar la racionalidad, coherencia y satisfacción de sus propias prácticas, su comprensión de las mismas y, en últimas, de la sociedad en la cual dichas prácticas se concretan. Esta búsqueda se realiza gracias a un esfuerzo constante por relacionar y mezclar, al mismo tiempo, acción y reflexión. Así, las apuestas de la praxeología son de dos órdenes: el desarrollo del profesional mismo (la mejora de sus propias prácticas) y una contribución científica (la devolución creativa, modelización o sistematización, y transferencia de sus logros para beneficio de otros). Cada una de estas apuestas puede ser lograda de modo aislado o complementario. Un profesional que desea mejorar su práctica en situaciones singulares podrá entender la praxeología como una modalidad de desarrollo profesional; otro podrá participar con el objeto de hacer explícito su modelo de acción y así

contribuir a enriquecer el saber disciplinar específico de su profesión, y a generar cambios en los contextos de sus prácticas.

No está de más insistir en que se trata de un nuevo paradigma, que algunos llaman un viraje reflexivo (Heynemand & Gagnon, 1994). En efecto, toda intervención esta así confrontada al saber y al actuar profesional, dos principios epistémicos que se alimentan de raíces diferentes: la *epistemología del saber* que construye el profesional, convertido en investigador, organizando en un todo sistemático los resultados de su observación, y la *epistemología del actuar*, construida a partir de las acciones que realiza el profesional para descubrir su inspiración oculta. Desde el punto de vista del profesional, enfrentado a problemas situados y complejos y para los cuales no hay soluciones teóricas definitivas, él se encuentra en la acción (*en-action*) llamado a desarrollar una mirada lúcida de su propio actuar y un saber práctico y pertinente (Juliao, 2011) sobre él mismo.

Por otra parte, y de modo complementario, el enfoque praxeológico adquiere un sentido particular en el contexto de la psicología de las interacciones humanas: la praxeología se muestra como prolongación de la investigación-acción. Esta última es descrita como un proceso mediante el cual los profesionales intentan analizar sus problemas para guiar, corregir y evaluar sistemáticamente sus decisiones y acciones. Siendo más específicos, la praxeología es una investigación-acción integral que pretende un cambio mediante la transformación recíproca de la acción y del discurso, partiendo de un relato espontáneo hasta llegar a un diálogo ilustrado, incluso comprometido. Este tipo de investigación experiencial, dialógica y fenomenológica, considera las expresiones y manifestaciones de los actores, de cualquier acción, teniendo en cuenta su camino común y pone el acento en la experiencia vivida y el sentido que adquiere la realidad para los individuos (Legendre, 1993).

## El taller autorreflexivo y crítico de praxeología

Teniendo en cuenta lo anterior, hay que destacar que los trabajos de reflexión e investigación realizados en UNIMINUTO en los últimos veinte años, alrededor de su enfoque y modelo educativo, han permitido distinguir dos tipos de recorridos praxeológicos: la actividad praxeológica (esencialmente en investigación, pero también en extensión o proyección social, y obviamente en docencia y diseño curricular) y el taller de praxeología, normalmente centrado en procesos de autorreflexión sobre las prácticas profesionales. El quehacer praxeológico es aquel camino mediante el cual uno o varios actores intentan crear o validar un discurso sobre la acción a partir de los datos observables en su misma acción; por lo general, el análisis de las prácticas (sociales o profesionales) va generando procesos autorreflexivos que terminan no solo optimizando la práctica misma sino aportando teoría y modelos de acción transferibles a otros. El taller autorreflexivo es una actividad praxeológica durante la cual uno o varios actores buscan hacer su acción más consciente, autónoma y eficaz; en ese sentido el taller permite la producción de saberes, desde la experiencia, que puede ser potenciada bajo el ángulo de una co-construcción de los mismos en la cual participan actores concernidos por un mismo objeto, implicados en una práctica común, en lo que algunos llaman “comunidades de indagación”, “comunidades de práctica” o “comunidades aprendientes”. Los participantes utilizan una serie de instrumentos o fichas que les permiten ir aumentando su capacidad de autorreflexión sobre sus propias prácticas, y de ser el caso, interactuar entre ellos mediante una co-reflexión.

Hay que considerar que el análisis praxeológico de las prácticas comienza con el relato autobiográfico (historia de vida académica o profesional) y continúa con la descripción de la práctica, o mejor de una práctica concreta recientemente realizada o en curso de realización. Se trata de *relato* y de *descripción*, antes de proceder al análisis, discernimiento



o interpretación que llevará finalmente a la reelaboración de la práctica y a su transferencia o socialización. En ese sentido es un proceso que podríamos llamar “literario” (o subjetivo, dirían otros) pues lo descrito se realiza de un modo muy personal, intervienen los sentimientos, emociones y pensamientos de quien realiza la descripción, y termina siendo un “retrato” o “pintura” del actor/autor y de su práctica. Esta descripción es luego ajustada con lo explicativo o argumentativo.

El taller autorreflexivo pretende incidir en los tres componentes de toda acción humana: la consciencia, la autonomía y la eficacia. Una *acción consciente* implica que, reconociendo la influencia automática de los hábitos adquiridos, de procesos defensivos o de presiones procedentes del exterior, el actor es capaz de conceptualizar sus intenciones reales al actuar. Para ello descompone cada intención en tres elementos sincrónicamente presentes: la necesidad que intenta satisfacer con su acción, el efecto inmediato que espera obtener de ella y de la interacción con otros actores, y la actuación percibida como el mejor medio para lograr el efecto deseado. Así puede validar su discurso sea mediante un retorno sobre todo lo anterior (observación participante y análisis crítico de lo observado) o a través de la retroalimentación que recibe de sus pares, si se trata de un proceso grupal.

Una *acción autónoma* supone que, reconociendo la influencia de lo aprendido (formas de intervención, pautas disciplinares, teorías y modelos) sobre su modo de actuar y sobre la evaluación que hace de su acción (superego profesional), el actor valora los procedimientos que utiliza o inventa durante la acción. En caso de percibir distanciamiento entre “lo que debería hacer” o “lo que desearía hacer” (teoría profesada) y “lo que realmente hace” para ser eficaz (teoría utilizada), confirma aquello que le permitió lograr el efecto deseado sin consecuencias secundarias indeseables. Si es necesario, buscará modificar el relato o teorización de su intervención más que intentar cambiar su acción para conformarla al saber disciplinario.

Una *acción eficaz* exige que, aceptando los criterios éticos y disciplinarios que utiliza en su profesión para juzgar la eficacia (extrínseca) de una intervención, el actor utilice como criterio de su propia eficacia personal (intrínseca) el observar en su acción el efecto buscado y la ausencia de consecuencias secundarias indeseables. Si persiste un distanciamiento entre el efecto deseado y el efecto observado, atribuye su ineficacia a una falta de autorregulación de su parte. Aumenta su eficacia modificando su estrategia, su intención o su aspiración para evitar el fracaso.

Así, la noción de eficacia está en el centro mismo de la praxeología; pero esto hay que precisarlo. En efecto, cuando se habla de eficacia, se pueden usar dos criterios (Saint-Arnaud, 1995): hablar de eficacia extrínseca (se evalúa la acción desde criterios basados en la investigación científica, o reconocidos por una tradición al interior de una disciplina) o hablar de eficacia intrínseca (se evalúa en función de las intenciones del profesional para dicha acción, suponiendo que estas son reconocidas como legítimas al interior de una profesión). De otra parte, según Watzlawick (1994), la competencia profesional siempre es competencia de un actor situado; ella, más que precederla, emerge de la situación. El saber-actuar del profesional supone que sabe juzgar con pertinencia los actos que son susceptibles de tener efectos sobre el contexto que quiere modificar. Por eso, hay varios caminos para resolver con competencia un problema y no un mismo comportamiento para todos los casos. En este sentido, la praxeología es siempre la ciencia del actuar anclado en el principio de la intencionalidad de la acción.

Ahora bien, según los principios básicos de la ciencia-acción, se presume que toda acción es intencional; pero, al mismo tiempo, se observa que la mayoría de los actores tiene dificultades para identificar sus intenciones al actuar, sobre todo cuando están en una situación compleja. Argyris y Schön (1974) constatan que, con frecuencia, al pedirle a un profesional

que explique su acción, la teoría profesada (*espoused theory*) no corresponde a la teoría usada (*theory-in-use*)<sup>52</sup>.

En el taller praxeológico las teorías usadas se infieren desde el análisis que los participantes realizan sobre su propia práctica, con los instrumentos del taller, análisis hecho por el mismo actor, pero ayudándose en lo posible con el aporte de los demás participantes. Por ejemplo, un participante que tenía que decidir si cambiaba o no una estrategia didáctica en sus cursos, se expresó así cuando se le preguntó cuál era su intención: “Yo quiero determinar por mí mismo lo que es mejor en mi caso” (teoría profesada). Pero escuchando a los otros, y revisando su primer relato, constató que él criticaba espontáneamente los argumentos en favor del cambio de estrategia didáctica y aprobaba sutilmente aquellos en favor de mantener la estrategia usada hasta el momento. Tomando consciencia de su verdadera intención (teoría usada), replantea su intención así: “Yo quiero mantener la estrategia utilizada hasta ahora”.

Existen muchas hipótesis para explicar esta distancia entre lo que se pensó hacer y lo que realmente se hizo; las apuestas inconscientes se pueden demostrar y el repertorio de los mecanismos de defensa es abundante. En una perspectiva praxeológica, el análisis de estos mecanismos no es tan importante como desarrollar en el actor la capacidad de conceptualizar rápida y coherentemente sus intenciones. Hay que recordar que el objetivo es hacer la acción más consciente, más autónoma y más eficaz. Así, se aprende cuando se reflexiona en la acción misma, cuando ella es eficaz y cuando se detecta un error que hay que corregir. Se sabe que en realidad se sabe algo cuando se es capaz de realizar lo que se afirma saber.

Los trabajos realizados en estos talleres, con profesionales de diversas disciplinas, han permitido constatar que el proceso de las intenciones

---

**52** Según Argyris (1995), las teorías profesadas son constructos aprendidos que uno utiliza para dar cuenta de su acción, mientras que las teorías usadas son inferidas a partir de la acción; se las utiliza en realidad para reelaborar e implementar la acción.

es muy complejo. El análisis de esta complejidad ratifica la pertinencia de mantener, como principal indicador de la intención, el efecto inmediato que el actor desea producir en y con su acción. Pese a la presencia de mecanismos habituales que podrían interferir, se constata que el actor accede más fácilmente a su teoría de uso cuando se pregunta: “¿Qué es lo que debería decir o dejar de decir, hacer o dejar de hacer, para estar satisfecho del efecto producido por cada una de mis acciones?”.

En el ejemplo antes citado, supongamos que un participante del taller acaba de decirle al profesional: “Yo constato que tú has mencionado varios aspectos en pro de mantener la estrategia...”. Y se podría preguntar sobre cuál de las dos respuestas hipotéticas siguientes desearía escuchar: (a) es cierto, mantener la estrategia me parece menos dramático de lo que pensaba; (b) es verdad, pero lo que es más importante para mí es conservar mi libertad y creo que no cambiar la estrategia es la mejor solución. Si el interlocutor considera que las dos respuestas son equivalentes, entonces podrá afirmar que su intención es “que el profesional determine por sí mismo lo que es mejor para él”; en el caso contrario, podrá rectificar la formulación de su intención en función de la respuesta que privilegie. Los peligros del mecanismo de racionalización no se descartan. El interlocutor podría incluso responder en función de su teoría profesada. Creyendo que su intención es que la persona utilice sus propios criterios, podría continuar afirmando que no privilegia ninguna opción, mientras que el diálogo contradice esta afirmación. Sin embargo, la experiencia ha mostrado que es más fácil ser honesto consigo mismo cuando se evalúa la eficacia en función de datos observables.

Una vez la intencionalidad de la acción es reconocida, la llamada “reflexión-en-y-sobre-la-acción” ayuda a quienes intentan resolver las dificultades encontradas en el ejercicio de su profesión, a partir de situaciones reales experimentadas. La distinción contenida en esta expresión es importante: la “reflexión-en-la-acción” es un proceso de autorregulación realizado durante la misma intervención y la “reflexión-sobre-la-acción”

se hace mediante un retorno reflexivo (devolución creativa) sobre una acción pasada. Hay que recordar que el objetivo último de la praxeología es formar profesionales reflexivos (Schön; 1992; 1998), capaces de autorregularse rápidamente durante la acción misma, lo que resalta la expresión “reflexión-en-la acción”. Por otra parte, el aprendizaje de esta competencia se facilita cuando uno se da el tiempo de descubrir, después, los mecanismos que ha usado más o menos conscientemente en una intervención; se habla entonces de “reflexión-sobre-la acción”. En el taller de praxeología, los dos tipos de reflexión están presentes; el objetivo es dominar adecuada y metodológicamente los instrumentos (en un proceso pedagógico) para que se puedan usar después en el transcurso de la acción futura.

## La estrategia pedagógica del taller praxeológico

Aquí nos centramos en el taller de praxeología realizado en las últimas diez cohortes del curso de Pedagogía para profesionales no licenciados y en algunas otras pocas experiencias realizadas con otros grupos (docentes, estudiantes, evangelizadores); se pretende precisar el camino recorrido y describir los procedimientos generales del taller, exponiendo su metodología.

### Identificación de los objetivos perseguidos por los participantes

Lo primero que se intenta es identificar los objetivos que se tienen frente al taller, en el contexto del ejercicio de una profesión u oficio (en este caso se privilegia el oficio de maestro por ser el que mayoritariamente ejercían los participantes). En general, los participantes del taller asumen que se trata de experimentar y conceptualizar sus mecanismos

de intervención (sobre todo didácticos) en situaciones concretas, para lograr expresar lo que realmente se desea obtener. Cabe anotar que son de muy diversas profesiones, obviamente no de licenciaturas, pero en general, la mayoría ya están teniendo experiencia como docentes.

Para ello, el taller comienza generando reflexión sobre el concepto de la resistencia al cambio, a partir de una presentación motivadora (se usan indistintamente dos: “¿Educación tradicional en un mundo hipermoderno?” O “El imposible, pero necesario, oficio de maestro”) y a la luz de las propias prácticas docentes: se pregunta por lo que es la resistencia al cambio y los modos de intervenir sobre dicho fenómeno. Como se trata de mirarla desde el oficio de maestro, la reflexión se apoya en mostrar la complejidad de este oficio y las dificultades que el sistema educativo vigente tiene para facilitar un cambio de enfoque y mentalidad. Se trata de identificar, previamente, un tema específico que reúna a los participantes como, en este caso, la resistencia al cambio, y que de algún modo les haga pensar en las intencionalidades reales que tienen para ejercer el oficio de maestro. Pero indudablemente otros temas podrían ser tratados e incluso sería posible no determinar ninguno para comenzar.

## Hacer memoria de la experiencia

La sesión de trabajo continúa con la realización individual de dos instrumentos, la autobiografía académica o profesional (ficha 1) y las competencias personales (ficha 2), en un ejercicio que pretende “hacer memoria de la experiencia vivida”, identificando los acontecimientos claves (hitos) de su itinerario vital (historia de vida), así como las competencias propias de su ser (cualidades, valores, opciones personales), hacer (destrezas, habilidades) y saber (conocimientos, creencias). Estos instrumentos suponen, primero, la descripción o el relato y, luego, el análisis personal de lo escrito, tratando de conceptualizar (con una palabra o una frase) lo que antes describieron y, sobre todo, el sentir frente

a lo descubierto: qué de todo ello son fortalezas, cuáles son debilidades, qué hay que potenciar, etcétera. Se pretende también tomar conciencia de la influencia de las teorías aprendidas, de las rutinas adquiridas, de los hábitos inconscientes, entre otros, en el ejercicio del oficio o profesión. Por lo general, los participantes detectan que fueron formados en un proceso educativo tradicional (memorístico, repetitivo, poco abierto a la creatividad y la innovación) y que, aun cuando no lo desean así, ellos siguen desarrollando ese mismo modelo.

De considerarse conveniente se podría generar después, si bien no siempre es necesario, una socialización con los demás participantes, que le permita al grupo detectar las dificultades vividas en el ejercicio de su práctica profesional, sea esta docente o no. Cuando los instrumentos se han desarrollado, socializar algunos de ellos puede hacer que aparezca un situación problemática común; de ser así el coordinador podría formular una pregunta al grupo que oriente el resto de la sesión. Esta pregunta podría ser formulada así: “Con la ayuda de ustedes, desearía identificar mejor lo que hacemos y cuáles son nuestros errores; también deseo que encontráramos medios para sortear situaciones similares en el futuro”. Se trata de comenzar a vislumbrar la problemática fundamental en el ejercicio profesional.

## Describir la práctica

Las dos primeras fichas han permitido que el participante se encuentre con su propia experiencia vital, con sus fortalezas y debilidades, y de algún modo comience a captar que su ejercicio profesional puede mejorarse o, incluso, que exista alguna inconformidad en el mismo. De ser el caso puede desarrollarse luego un trabajo alrededor de los conceptos fundamentales del campo profesional, de modo que se logre un acuerdo sobre un marco teórico que ilumine el trabajo que sigue. La ficha 3 consiste en que el participante pase a “describir” su práctica. Aquí se entiende por práctica toda acción que se desarrolla en un oficio

o profesión, con un grupo específico de personas, en un lugar y tiempo concretos y con cierta regularidad. El ejercicio puede realizarse de dos formas (serán las circunstancias del grupo las que determinen cuál es la más adecuada): o bien tomando la práctica global del profesional (tratando eso sí de ubicarla espacio-temporalmente), o bien tomando una práctica específica (o una actividad concreta del oficio o profesión), identificable en un tiempo y espacio cercanos y tratando de que sea la última vez que se realizó. En este caso se entra en más detalles, se capta mejor la metodología del ejercicio (pudiendo luego replicarse en otras actividades o en el conjunto de la profesión) y se logra ahondar en una problemática específica. En todo caso, en cualquiera de las dos formas, se sigue el mismo esquema:

- a. Describir lo que pasó *antes* de la práctica: el contexto donde se realizó, la disposición (física, emocional e intelectual) del actor antes de realizar su acción, los factores previos que influyeron, la preparación que se dio o lo que se tuvo en cuenta, etc.
- b. Describir lo que pasó *durante* la práctica: lo que se dijo o hizo, los gestos utilizados, las emociones experimentadas al actuar, las reacciones de los demás actores, etc.
- c. Describir lo que pasó *después* de la práctica: los sentimientos experimentados al terminar, los pensamientos que llegaron sobre el propio desempeño, etc.

Y es claro que por ahora se trata solo de describir, de relatar, de narrar la experiencia, tratando eso sí, de ahondar en dicha descripción lo más posible, hasta tener una radiografía de la práctica. El ejercicio termina preguntándose: ¿En qué me hace pensar esta descripción que realicé de mi práctica?

## Problematizar la práctica para discernir alternativas

Esta nueva fase del proceso se realiza mediante las dos fichas siguientes. La ficha 4 (Problematizo mi práctica) conduce a analizar la práctica



elegida y descrita en la ficha anterior, a partir de sus fortalezas y de las inconformidades que se reconoce existen con ella. O sea que después de releer la descripción realizada, el participante se pregunta: ¿Qué fortalezas identifico en esta práctica concreta? Y ¿con cuáles situaciones o aspectos de ella no estoy conforme? Luego de haber identificado todo esto, la cuestión consiste en decidir cuál de dichas inconformidades merece ser profundizada en un análisis posterior y más exhaustivo: ¿cómo se relaciona esa situación de inconformidad con los demás aspectos de mi vida, con lo descrito y analizado hasta el momento?, lo que lleva al participante a confrontar su decisión con las fichas 1, 2 y 3.

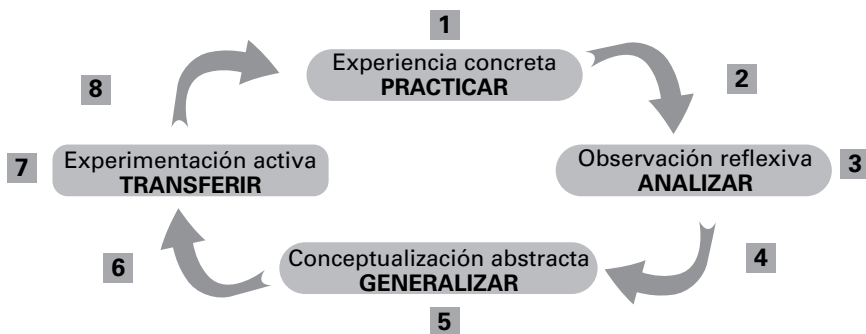
La ficha 5 (Discierno mi práctica) tiene como propósito discernir esas situaciones que han comenzado a volverse interrogantes sobre la propia práctica y que son una oportunidad para replantear las cosas hacia el futuro. Se pretende un discernimiento lo más completo posible en cuatro pasos:

- a.** Datos de la situación que me interpela (por no conformidad): ¿cómo se manifiesta?, ¿con qué frecuencia?, ¿en qué otras prácticas aparece?, ¿a quiénes afecta?, ¿cuáles son sus posibles causas?, de continuar así, ¿cuáles podrían ser los efectos a futuro?
- b.** Interpretación de la situación: aquí se trata de que el participante, partiendo de sus conocimientos, creencias, valores, etc. Identifique y describa algunos principios que le permitan iluminar mejor la situación analizada, así como sus causas y consecuencias.
- c.** Valoración de la situación: teniendo en cuenta los ideales que los anteriores principios suponen, y luego de ponderar la situación que está siendo analizada, el participante expresa sus conclusiones valorativas sobre la inconformidad en cuestión.
- d.** Retos a futuro: con base en todo lo anterior, se trata ahora de delimitar y escribir las necesidades que es indispensable atender y las acciones concretas que se volverán alternativas de solución.

## Utilización del instrumento “La práctica reflexiva en el quehacer profesional” (a partir del modelo de Kolb) para replantear la práctica

Este instrumento (ficha 6) tiene por objeto dar cuenta del proceso de cuestionamiento y reflexión realizado hasta ahora sobre la propia práctica; de algún modo es un instrumento recapitulativo de las fichas anteriores. El interés de este instrumento para un maestro o cualquier profesional, en la perspectiva del enfoque praxeológico, es que le permite unir, por una parte, práctica y teoría y por otra parte, reflexión y acción. El instrumento permite que el participante recorra un ciclo que parte de la experiencia concreta (1) a partir de la cual puede identificar una pregunta o una problemática que se haya encontrado en la práctica descrita. Una reflexión sobre esta experiencia le permite analizarla e identificar los elementos que lo lleven a plantear más particularmente la pregunta (3). De este análisis es posible luego hacer una generalización (5), o una teoría personal que 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.

Figura 8. El modelo de Kolb para replantear las prácticas



Fuente: elaboración del autor.

Para responder las ocho preguntas del instrumento, el participante retoma la situación trabajada en las fichas anteriores sobre su práctica social o profesional. Hay que tener en cuenta que podría ser una situación donde las cosas se desarrollaron como fueron previstas, o bien una situación donde surgieron problemas. Y luego procede a responder sistemáticamente las siguientes preguntas, desde luego, retomando lo trabajado en las cinco fichas anteriores:

- 1.** Experiencia concreta (ver): Describir mi práctica, mi intervención. Pregunta: ¿qué fue en concreto lo que hice?
- 2.** Transición entre la experiencia concreta y la observación reflexiva: describir el contexto (ver). Pregunta: ¿cuál era el contexto de mi intervención (los participantes, el lugar, el ambiente, el programa, etc.)? y ¿cuál era el objetivo de esta intervención?
- 3.** Observación reflexiva (ver-juzgar): analizar lo que ocurrió durante mi intervención. Preguntas: ¿qué ocurrió?, ¿cómo reaccionaron los participantes?, ¿qué fue lo que funcionó bien?, ¿qué no funcionó tan bien?
- 4.** Transición entre la observación reflexiva y la conceptualización abstracta (juzgar): identificar una razón o hipótesis. Pregunta: ¿por qué es que eso funcionó bien? Y ¿por qué lo otro funcionó menos?
- 5.** Conceptualización abstracta (juzgar-actuar-devolución creativa): generalizar relacionando con la teoría y buscando obtener un principio o una lección de la experiencia. Preguntas: ¿cuáles elementos generales o teóricos me pueden permitir comprender la situación?, ¿cuáles principios/lecciones puedo desprender?
- 6.** Transición entre conceptualización abstracta y la experimentación activa (actuar): Identificar una solución. Pregunta: ¿qué podría yo hacer de otro modo o diferentemente? y ¿qué podría yo rehacer de modo similar?
- 7.** Experimentación activa (actuar-devolución creativa): transferir el principio/la lección a una nueva intervención. Preguntas: ¿qué es

lo que yo tengo la intención de hacer?, ¿cuáles enfoques/métodos son posibles? Trate de ser muy concreto y de pensar en los diferentes parámetros que habrá que tener en cuenta.

8. Transición entre la experimentación activa y la experiencia concreta (actuar-devolución creativa): planificar la nueva intervención. Preguntas: ¿cómo se va a desarrollar mi próxima intervención?, ¿cómo voy a actuar y a considerarme? Trate de ser lo más concreto posible.

Por lo general, en los talleres realizados, este ha sido el *instrumento síntesis* que lleva a los participantes a tomar consciencia de sus acciones, intenciones, equivocaciones y limitaciones y, es de esperar, de aquello que deben hacer para ser más eficaces en su actuar. Como el objetivo del instrumento es aprender a utilizarlo frecuentemente, incluso quienes no tienen experiencia docente lo pueden usar partiendo de su experiencia académica como estudiantes o partiendo de alguna experiencia de su ejercicio profesional, sea cual sea su profesión. Incluso pueden utilizarlo partiendo de una experiencia de su vida personal, afectiva o de relaciones.

Ahora bien, cuando se mira pedagógica o metodológicamente el trabajo realizado en los talleres praxeológicos, se pueden también desprender dos elementos transversales al proceso, que vale la pena destacar acá, si bien ya han sido considerados teóricamente en capítulos anteriores, por su valor praxeológico: el rol de la experiencia en todo el proceso y el alcance de la conceptualización para mejorar las prácticas.

#### **a). El rol de la experiencia**

En el taller siempre se trata de que los participantes valoren el lugar de la experiencia y la práctica en el ejercicio de su profesión<sup>53</sup>. Las diferentes estrategias usadas conducen a que el profesional retome su propio

---

**53** Cabe anotar que esta etapa de la experiencia, así como la de la conceptualización, si bien se centran en los instrumentos citados, se apoyan a veces en otros dos instrumentos: uno sobre la comprensión de los conceptos pedagógicos fundamentales y otro sobre las estrategias didácticas más utilizados por ellos.

rol, buscando resolver su dificultad y ensayando nuevas intervenciones. Tiene así la ocasión de entender mejor su propia experiencia.

Es a partir de la clarificación de las intenciones que el trabajo sobre la experiencia se inicia. El profesional podrá constatar que su eficacia puede incrementarse de tres modos: sea modificando su comportamiento (el medio usado para producir el efecto deseado), sea cambiando de intención si esta se muestra irrealista, sea modificando su necesidad si esta se revela imposible de satisfacer (Saint-Arnaud, 1999). En el mismo orden de ideas, Bourassa, Serre y Ross (1999) precisan que los problemas de ineficacia vienen de que el profesional no logra actuar según su intención real a causa de su emotividad o que se propone realizar algo en un contexto que lo hace irrealizable o incluso que se equivoca sobre su real intención, creyendo haberla formulado bien mientras que su comportamiento refleja otra diferente.

#### **b). La conceptualización**

En general, las secuencias de experiencia y conceptualización se entremezclan porque se trata de un proceso praxeológico en espiral; hay una alternancia permanente entre las dos. La conceptualización, hecha a partir de la experiencia, conduce al profesional a ser más consciente de su manera de actuar y de lo que está en juego para él y los otros en esta situación. Puede identificar los medios que utiliza constantemente, pero sin éxito, para intentar resolver su dificultad. Puede también reconocer las intervenciones, de las propuestas por los demás, que más le convienen y que desea usar. Es así que los instrumentos usados le permiten al profesional percibir que su intención al actuar no siempre es aquella que había identificado al comienzo, que no siempre es realista o, incluso, que busca llenar una necesidad imposible de satisfacer en su situación concreta.

Este trabajo de conceptualización supone que el profesional convierta su práctica en una oportunidad para generar saber. En efecto, tal como lo precisan L'Hotellier y Saint-Arnaud (1994), “la praxeología es menos la conceptualización de una práctica que la creación de un saber nuevo

surgido de esta práctica” (p. 95). En efecto, los profesionales competentes demuestran una especie de saber práctico que en gran parte permanece tácito: ellos saben más de lo que pueden normalmente expresar o conceptualizar (Heynemand & Gagnon, 1994). A este efecto, ocurre con frecuencia que prácticas intuitivas y espontáneas son adoptadas sin que se haya rigurosamente juzgado su valor mediante la experiencia: ellas se apoyan en las teorías usadas (Legendre, 1993). La praxeología pretende entonces articular el diálogo entre el actor y la situación, para darle un rigor que permita la difusión y el enriquecimiento eventual del saber homologado (L’Hotellier & St-Arnaud, 1994).

Tratando de los modelos de acción, Bourassa, Serre y Ross precisan de modo contundente que conocer mejor “lo que es” ayuda a determinar “lo que podría ser” mejorado o corregido. Los modelos de acción son definidos como “hábitos condicionados por representaciones de la realidad, intenciones y estrategias recurrentes, elaboradas a lo largo de los años para asegurar lo mejor posible la adaptación y el aprendizaje” (1999, p. 60). Esta adaptación es favorecida por la capacidad del profesional para transponer o devolver creativamente su saber. Esta competencia implica que no se limita a ejecutar tareas repetitivas de modo idéntico sino que, frente a problemas distintos y complejos, él sabe cómo implementar estrategias cognitivas apropiadas y pertinentes.

## Aportes y límites del taller de praxeología

Desde hace ocho años, este taller de praxeología ha sido experimentado con diferentes cohortes del curso de Pedagogía para profesionales no licenciados y en algunos otros contextos. Ello ha permitido clarificar las ventajas y los límites de este método. Una primera constatación es que

el taller de praxeología, en el marco de la formación profesional, ofrece posibilidades de aprendizaje diferentes de las que se obtienen en los ejercicios pedagógicos tradicionales, que acentúan los componentes cognitivos del aprendizaje y sirven para la integración de los conceptos teóricos y la elaboración de marcos conceptuales. Pero el taller de praxeología, por su parte, pretende otro tipo de aprendizaje que tiene en cuenta la personalidad, el contexto y la experiencia vital práctica de cada participante. De hecho, en cada taller de praxeología los participantes inventan modos originales para lograr los efectos buscados. Aprenden a tener en cuenta lo que implica una situación problemática, a desarrollar progresivamente su modo personal de usar el modelo que se les ha enseñado e incluso a liberarse del mismo, pese a la innegable limitación del sistema educativo tradicional. Además, cada participante aprende que ningún procedimiento ofrece la garantía de la eficacia; solo la autorregulación en la acción permite ser eficaz en cada caso particular.

Otra ventaja del taller de praxeología es que ayuda a suprimir la distancia existente entre la teoría profesada y la teoría utilizada. Con frecuencia, un participante que ha comprendido bien un modelo de intervención, en su proceso tradicional de aprendizaje, es persuadido para aplicarlo en el momento de la acción, y utiliza los conceptos que conoce para nombrar lo que hace. Cuando se observa la práctica, en un taller de praxeología, se constata regularmente que uno no hace realmente lo que creía hacer. Comprendiendo su verdadera intención, el profesional puede escoger entre diferentes opciones: tiene la posibilidad de modificar su intención en función de la teoría que profesa y renunciar a buscar un cambio de actitud; pero puede también acreditar su teoría de uso. Sin la “reflexión-sobre-la acción” que permite el taller de praxeología, el participante podría ilusionarse sobre lo que supuestamente está haciendo. Si la “reflexión-sobre-la acción” le dio más lucidez, podrá incluso llegar a ser más autónomo y eficaz; por ejemplo, podrá ajustar su teoría profesada a lo que cree útil hacer, elegir un modelo de intervención que le

convenga más que el que dice ejercer, para no mantener más la distancia entre su teoría profesada y su teoría utilizada.

La experiencia ha permitido identificar también ciertos límites del taller de praxeología. El primero concierne a la dificultad que todos tenemos para realizar una auto-observación y, peor, un autoanálisis; por lo general, en nuestra profesiones, estamos acostumbrados a analizar y evaluar a los otros (sobre todo a nuestros subalternos), pero poco lo hacemos sobre nosotros mismos ni sobre nuestra acciones. Es frecuente que la primera parte del taller sea lenta y aparentemente poco productiva; pero como el taller funciona a modo de espiral recurrente, se puede retomar lo realizado en las primeras fichas y si es el caso, reelaborarlas. El segundo tiene que ver con la imposibilidad de verificar el efecto de lo experimentado en el taller en el participante, pues a veces este no logra apropiarse afectivamente la situación, de modo que es difícil evaluar el efecto producido y predecir cómo podrá actuar en un futuro. Nada garantiza que realmente siga usando los instrumentos y que de verdad aprenda a “reflexionar durante la acción” para volverse más eficaz. En algunos casos, parece que el participante busca demostrar que si él mismo no llega a tener éxito con lo que quiere hacer, nadie podría hacerlo. Y cuando eso se produce, dos hipótesis son pertinentes: es posible que la reacción signifique un límite real de los instrumentos, procedimientos y apuestas usados, pero también es posible que el protagonista reaccione en función de una imagen fija ya adquirida; y sin dejarse influenciar por los procedimientos usados, en lo que al comienzo se llamaba “resistencia al cambio”. Es innegable la persistencia de los esquemas y modelos adquiridos, y es claro que el sistema educativo tradicional se autorreproduce de forma notoria en cada nuevo individuo que asume, por ejemplo, el oficio de maestro.



# Conclusión

Al término de esta experiencia, las fronteras de un taller praxeológico, autorreflexivo y crítico, aparecen más claras. Los trabajos realizados, así como las reflexiones que se suscitaron, han permitido identificar cuatro elementos que vale la pena destacar:

Primero, dos recorridos diferentes, si bien complementarios, son posibles: la actividad praxeológica y el taller mismo de praxeología. Hay que recordar que la primera se refiere a toda acción tendiente a conceptualizar la práctica a partir de la observación posterior de la misma, lo que asegura su validez ecológica. En cambio, pero complementariamente, el taller de praxeología pretende hacer la acción consciente, autónoma y eficaz, gracias a la conceptualización surgida de la acción y validada por y durante la acción misma. En general, el taller parte de las necesidades e intenciones de los actores que se reúnen para ayudarse entre ellos. En este sentido, sus formas pueden ser múltiples: el taller puede ser espontáneo o planificado, puede utilizar la palabra o la escritura, puede girar sobre lo vivido o lo imaginado. En todo caso, se trata de acompañar el recorrido entero, desde el proyecto del actuar hasta la acción realizada. Este camino puede ser instrumentado mediante un conjunto de herramientas, más allá de las fichas mismas del taller: el relato de las prácticas, la metáfora generativa, el diario de campo, la observación directa, el *video-feedback*, etcétera. Y otros métodos que buscan la formación por la acción o pretenden generar el método reflexivo, serán siempre compatibles con el taller de praxeología.

Segundo, el taller de praxeología supone que lo conceptualizado es validado por el mismo participante. Este es un criterio esencial. L'Hotellier y Saint-Arnaud (1994) llaman al participante “el primer intérprete” de su propio actuar. Se le pide no traicionar nunca el saber implícito que posee, sobre todo cuando este no encaja con el saber homologado. No obstante, si uno se refiere a la ley de Argyris y Schön, en

una situación compleja o difícil, hay una distancia sistemática entre la teoría profesada por el profesional para explicar su acción y la teoría que practica cotidianamente, tal como se pudo inferir muchas veces a partir de los diálogos sostenidos en cada taller. Para contrarrestar esta dificultad, en el taller de praxeología, el participante puede ser invitado a referirse a su acción real sea a partir de un diálogo o mediante un juego de roles. El papel del animador es aquí central, porque contribuye a llevar al participante a considerar su propia acción para validar lo que cree hacer.

Tercero, por su concepto de “reflexión-en-la acción”, la praxeología invita a inscribirse en un cambio de paradigma. Recordemos la distinción hecha entre la “reflexión-en-la acción” y la “reflexión-sobre-la acción”. La primera supone una reflexión durante la acción, es decir, un proceso de autorregulación en el curso de la acción misma. La segunda se hace después de la acción y significa un retorno analítico (devolver creativo) sobre una acción pasada. En el taller de praxeología normalmente se hacen las dos: al conceptualizar, se reflexiona sobre la acción y, al analizar la experiencia, se reflexiona en la acción misma. La particularidad del taller de praxeología es favorecer la “reflexión-en-la acción” y una de sus finalidades centrales es formar profesionales reflexivos capaces de autorregularse durante la acción misma (Saint-Arnaud, 2001).

Cuarto, la experiencia desarrollada sobre todo en el curso de profesionales no licenciados, permitió precisar algunos aspectos del funcionamiento del taller de praxeología. Cuando se usa el instrumento “La práctica reflexiva en el quehacer profesional”, dando así acceso a muchos aspectos afectivos implicados en la acción, se favorece la expresión de los sentimientos y emociones de los participantes. El análisis de la experiencia igualmente permite que surjan aspectos propios de cada grupo, que aunque se asemejen en varios aspectos, siempre tienen sus particularidades. En este sentido, se logra una acción más consciente, autónoma y eficaz. El uso del instrumento basado en el modelo de Kolb (1984) ha sido el más pertinente para ello. Pero a veces las personas que

conocen poco este modelo tienen dificultades para integrarse y participar en el trabajo. De otra parte, la importancia atribuida al instrumento permite suponer que es lo propio del taller de praxeología; pero en realidad se ha comprobado que otros métodos e instrumentos pueden también contribuir a hacer la acción más consciente, autónoma y eficaz.

En el fondo se trata esencialmente de un proceso basado en la creencia en el potencial del individuo. Esta es una manera de aprender de nuestras acciones y de lo que nos ocurre, de tomarse el tiempo para cuestionar, comprender, reflexionar y hacer descubrimientos que influirán en nuestra forma de actuar en el futuro. El aprendizaje en la acción permite integrar los conocimientos utilizándolos en un contexto real de trabajo. Esta integración permite ir más allá de la adquisición e incorpora estas competencias de modo congruente con las habilidades y actitudes apropiadas durante el taller.

En la raíz de este quehacer está la certeza de que cuando un ser humano realiza una acción o despliega un comportamiento, tales hechos poseen características únicas e irrepetibles. Por ejemplo, todos comemos, dormimos, nos vestimos; sin embargo, cada quien lo hace a su modo. Así, en cada acción, todo ser humano coloca una marca individual, idiosincrásica, sobre el objeto generado por su accionar (Certeau, 1996) y es así como ocurre su perenne exteriorización como sujeto; por eso, lo subjetivo es socializado en un proceso mediante el cual las prácticas personales, cuando son compartidas dialógicamente con otros, se transforman en objetivaciones (Wenger, 2001).



## Conclusión general

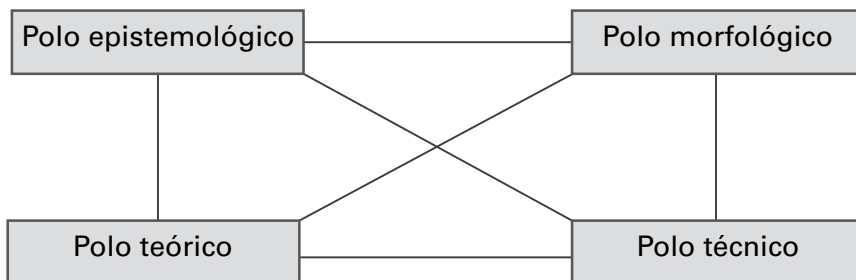
Dada la diversidad de términos propios de la temática de este libro, tales como enfoque, paradigma, investigación (en el sentido de búsqueda o indagación), metodología, método, herramienta, dispositivo, técnica, etcétera, hay que comprender la distinción presente a lo largo de todas estas páginas entre el nivel epistemológico (supra ordenado) y un nivel referido a los procedimientos técnicos (infra ordenado). La etimología de la palabra “método” apoya esta distinción: proviene del latín *methodus*, término científico usado en medicina, geometría y retórica, prestado del griego *meta* y *ódos* que significa “ruta, camino” o “dirección que conduce a la meta”. Por lo tanto, *methodos* indica seguimiento o persecución; pero ocurre un avance etimológico cuando se distingue entre el sentido constatativo (camino seguido) y el normativo (camino a seguir); de ahí se desprende el otro sentido del término como “investigación, tratado, doctrina científica”. El concepto de método se introdujo en la medicina como forma particular de aplicar un medicamento, pero pronto adquirió el sentido de “procesos razonados que sustentan la enseñanza y la práctica de un arte”. Finalmente, la palabra se enriquece en el siglo XVII, tanto en un contexto intelectual como técnico, donde es casi sinónimo de proceso o medio en el sentido de “manera de hacer”. Así, se constata un cambio a lo largo de los siglos, pues de una definición de tipo epistemológico se pasa a las dimensiones metodológicas, incluso técnicas. La gran mayoría de los manuales de investigación dedicados a los enfoques

cualitativos se ajustan a estas últimas, centrándose en plantear procedimientos de análisis altamente estandarizados.

Esta visión, problemática para el enfoque praxeológico que se pretende ecléctico y holístico, refleja sin embargo, no solo una falta de claridad terminológica, sino también la falsa unidad de la investigación cualitativa: se requiere definir posturas epistemológicas a las que remitir la categoría “métodos cualitativos”. Se puede asumir que centrarse en los procedimientos metodológicos y técnicos implica el riesgo sea de ignorar la postura epistemológica, sea de deducirla como prueba, o incluso mencionarla de modo pobre y reductor, como un simple barniz. Ese es el problema fundamental de muchos proyectos de investigación, que abundan en técnicas metodológicas, pero son muy pobres desde una perspectiva epistemológica que las sustente. Por eso, la definición explícita de una postura epistemológica es una necesidad durante todo el proceso de investigación. ¿Cómo definir tal postura? ¿Qué dimensiones hay que tener en cuenta? Es lo que este texto ha pretendido hacer a lo largo de sus primeros capítulos.

A modo de síntesis comprensiva, y para continuar con el debate abierto, se plantea ahora un esquema-soporte, concerniente a las relaciones entre epistemología y metodología, para pensar de modo interdependiente los diferentes gestos de un proceso de investigación, sobre todo praxeológico, sin llegar a predeterminarlos, permitiendo así clarificar el rol del investigador como actor/autor de un proceso vital: (a) El polo epistemológico, que ejerce una función de vigilancia crítica y garantiza la producción científica de conocimiento; (b) el polo teórico, que guía el desarrollo de la hipótesis, así como la construcción de los conceptos, y determina el movimiento de la conceptualización; (c) el polo morfológico, que se refiere a la forma que asume la investigación; y (d) el polo técnico, que trata de la aplicación práctica de los dispositivos para el proceso investigativo.

Figura 9. Los cuatro polos interrelacionados del enfoque praxeológico



Fuente: elaboración del autor.

*El polo epistemológico.* El enfoque praxeológico es comprensivo, pues las principales dimensiones que lo caracterizan consideran al ser humano como actor y centran su análisis en la dialéctica individuo/colectivo. Siguiendo a Schurmans (2003) se considera que

[...] si bien hay determinismos —biológicos, ambientales, históricos, culturales, sociales—, no bastan para captar los fenómenos humanos y sociales. Porque ellos no tienen en cuenta el trabajo constante de producción de sentido que caracteriza a la humanidad. Por tanto, el enfoque comprensivo se centrará en el sentido: en primer lugar, los seres humanos reaccionan frente al determinismo que pesa sobre ellos; en segundo lugar, ellos son los mismos creadores de algunos de estos determinismos. (p. 57).

Por eso el enfoque praxeológico se centra en el descubrimiento de los significados que cada cual asigna a su acción (¿qué quiere el actor?, ¿cuáles son los objetivos que pretende lograr?, ¿cuáles son sus puntos de vista frente a las expectativas de los demás?, ¿cuáles son las expectativas de los demás?); así como el descubrimiento de la lógica colectiva que es la actividad social en la que se enmarcan las prácticas individuales (¿qué trama forman las acciones y reacciones?, ¿cuál es la red de significados que aparece en la base donde se cruzan las acciones singulares?). Esta perspectiva dialéctica, propia de lo praxeológico, también estipula la

necesidad de superar la disputa entre la explicación y la comprensión, postulando una posición crítico-reconstructiva en la que el autor/actor de la práctica es sujeto de la comprensión del sentido, al interior de una comunidad comunicacional; en la que la validación del conocimiento es fruto de un consenso comunitario; y en la que el saber tiene un interés emancipatorio, pues se trata de la transformación del sujeto que modifica y perfecciona su propia práctica.

*El polo teórico.* El marco teórico general en el que se enmarca la investigación praxeológica es el de las teorías críticas de la acción que permiten comprender las acciones individuales a la luz de la actividad colectiva. Se trata de comprender cómo se construye eso que Schütz (1962) llama “el mundo de la vida cotidiana”, para entender cómo el pasado se hace presente en nuestra acción, cómo la historia colectiva se incorpora en los significados que producimos cuando actuamos y en referencia a nuestro entorno. Este marco teórico general, que puede ser descrito como “sensibilidad teórica”, se complementa con diferentes referencias teóricas ya directamente relacionadas con lo propio de la investigación praxeológica: teorías y modelos pedagógicos, teorías sobre el análisis de las prácticas profesionales, entre otras.

*El polo morfológico.* Toda investigación tiene una forma que se expresa mediante aspectos como el ritmo de las hipótesis y el estilo de escritura, entre otros. En la perspectiva comprensiva, tal como se ha definido, las hipótesis no son determinadas *a priori* y se construyen, poco a poco, en el ir y venir entre la teoría y el trabajo de campo, entre la práctica y los modelos teóricos que la iluminan. Es el proceso praxeológico en espiral (ver-juzgar-actuar-devolución creativa). Según Schurmans (2003), considerar los fenómenos sociales en términos de transacción social hace hincapié en la naturaleza activa y reflexiva de las conductas de los agentes, siempre teniendo en cuenta las limitaciones contextuales (materiales, ideales y sociales): estas tensiones surgen a través de la participación activa de los agentes sociales. Por lo tanto, este enfoque rompe



con el dualismo que opone objetivismo y subjetivismo, y opta por un constructivismo social. Indudablemente en el enfoque praxeológico, a nivel operativo, hay que tener en cuenta diferentes niveles de análisis de las prácticas: reflexión frente a sí mismo (búsqueda de coherencia biográfica) frente a las relaciones entre el actor y los otros (en el marco de los contextos y situaciones), y entre el sujeto como actor y los entornos externos. Además, todo este análisis implica también considerar la práctica en su evolución en el tiempo. Centrada en un cambio “que se está haciendo”, la práctica se aborda a través de secuencias cronológicas cuyas raíces han de ser leídas en términos de acción comunicativa.

*El polo técnico.* Se trata aquí de establecer, en coherencia con los otros polos, las herramientas privilegiadas para la investigación. La principal herramienta para el análisis praxeológico de las prácticas es el taller praxeológico, del que hace parte importante la narración autobiográfica. El enfoque comprensivo está aquí presente en la medida en que permite construir la actividad investigativa desde las preguntas que los actores mismos se plantean frente a sus conocimientos prácticos, y no de cuestiones *a priori* planteadas por un investigador. En otras palabras, en el enfoque praxeológico, el lenguaje no es solo un instrumento a través del cual surgen representaciones sino un sistema de signos mediante los cuales se constituye lo social y través del cual los sujetos se socializan integrando elementos constitutivos de lo social. El propósito del análisis, desde esta perspectiva, es descubrir cómo los actores, en sus prácticas, se apropian las diversas formas sociales y se constituyen como actores, como sujetos responsables de sus propias acciones y del efecto de las mismas en los demás y el entorno.

Estas aclaraciones, lejos de reducir la riqueza de variedad de enfoques de investigación, permiten al contrario definir alternativas dentro de un campo complejo y variado, es decir, dejan la ventana abierta a la diversidad garantizando al mismo tiempo, dentro de la investigación, el equilibrio y la consistencia epistemológica, teórica, técnica y morfológica.

Muchas preguntas quedan abiertas para continuar la reflexión epistemológica y metodológica sobre el enfoque praxeológico. ¿Cómo formalizar el trabajo praxeológico? ¿Cuál es su dimensión interpretativa? ¿En cuál(es) momento(s) conviene usarlo? ¿Qué estatuto debe dársele: metodología o modelo educativo, o ambos? Quedan muchas preguntas e ideas por ampliar, la reflexión sigue abierta, los proyectos de investigación y mediación pedagógica sobre estas cuestiones son bienvenidos.

# Referencias

- Aguirre, J.M. (1990). Prâxis. En S. Auroux (dir.). *Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques*, 2, p. 2022.
- Argyris, C., & Schön, D. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Oxford, England: Jossey-Bass.
- Argyris, C., Putnam, R., & McLain Smith, D. (1985). *Action Science*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Auroux, S. (dir). (1990). Mythe. En *Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques*, 2, Paris: PUF.
- Bachelard, G. (1950). *Dialectique de la durée*. Paris: PUF.
- Bachelor, A., & Joshi, P. (1986). *La méthode phénoménologique de recherche en psychologie*. Québec: Presses de l'Université Laval.
- 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, 8, pp. 171-186.
- Barbaras, R. (1990). Préférence. En S. Auroux (dir.). *Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques*, 2, p. 2028.
- Barbier, R. (1997). *L'approche transversal, l'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos.
- Beauregard, A. (1987). La pastorale a aussi ses lois: encore faut-il les connaître. En *Cahiers d'études pastorales* 4. Montréal: Fidès.

- Blanché, R. (1972). *L'épistémologie*. París: PUF.
- Blondel, M. (1996). *La acción*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos.
- Blumer, H. (1982). *Interaccionismo simbólico: Perspectiva y método*. Barcelona: Ed. Hora.
- Bonilla, E., y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. Bogotá: Norma.
- Bonilla, E., Hurtado, J., y Jaramillo, C. (2009). *La investigación. Aproximaciones a la construcción del conocimiento científico*. Bogotá: AlfaOmega.
- Bourassa, B., Serre, F., & Ross, D. (1999). *Apprendre de son expérience*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.
- Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bruner, J. (1997). La construcción narrativa de la realidad. En J. Bruner. *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor.
- Bruyne, P., Herman, J., & Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. París: PUF.
- Cabanes, R. (1996). El enfoque biográfico en sociología. *Cuadernos del CIDS*, 2 (1).
- Carter, K. (1993). The Place of Story in the Study of Teaching and Teacher Education. *Educational Researcher*, 22, pp. 5-12, 18.
- Casey, K. (1995-1996). The new narrative research in education. *Review of Research in Education*, 21, pp. 211-253.
- Certeau, M. de (1996). *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*. México: Universidad Iberoamericana.

- Chevrier, L. (1997). La spécification de la problématique. En B. Gauthier. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte de données*. Ste-Foy: PUQ.
- Clandinin, D. J. (2000). *Narrative Inquiry. Experience and Story in Qualitative Research*. San Francisco, California: John Wiley and Sons, Inc.
- 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.
- Connelly, F. M., y Clandinin, D. J. (1995). Relatos de experiencia e investigación narrativa. En J. Larrosa *et al. Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes.
- Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. (2012). *Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación*. Bogotá: UNIMINUTO.
- 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.
- Dardel, É. (1954). Le mythique. *Diogène*, 7, París.
- Descartes, R. (1996). *Principes de philosophie*, IV, §205-206. En *OEuvres de Descartes*, pp. 323-324. Bajo la dirección de Ch. Adam & P. Tannery. París: Vrin, tomo IX.
- Deschamps, Ch. (1993). *La recherche phénoménologique*. Québec: Université Laval.
- Deslauriers, J. P. (2004). *Investigación cualitativa. Guía práctica*. Pereira: Editorial Papiro.
- Dumouchel, P. (1990). Paradigme. En S. Auroux (dir.). *Encyclopédie philosophique universelle. Les notions philosophiques*, 2, p. 1847.

- Duque, J. (1999). "Historias de vida: imaginarios pedagógicos con voz propia". *Praxis pedagógica* 1, pp. 38-52.
- Durkheim, E. (1975). *Educación y sociología*. Barcelona: Ediciones Península.
- Fals Borda, O. (1962). *La educación en Colombia, bases para su interpretación sociológica*. Bogotá: Iqueima.
- Fals Borda, O., y Rodríguez, C. (1987). *Investigación participativa*. Montevideo: La Banda Oriental.
- Floristán, C. (2002). *Teología práctica. Teoría y praxis de la acción pastoral*. Salamanca: Sígueme.
- Freire, P. (2004). *Cartas a Guinea-Bissau, apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Garfinkel, H. (1967). *Studies in ethnomethodology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- Gauthier, B. (dir.). (1997). *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université du Québec.
- Gergen, K., & Gergen, M. (1987). The Self in Temporal Perspective. En R. Abeles (ed.). *Life Span Perspectives and Social Psychology*, pp.121-137. Hillsdale: Erlbaum.
- Glaserfeld, E. (1991). Constructivism in Education. En A. Lewy. *The International Encyclopedia of Curriculum*. Oxford: Pergamon Press.
- Glaserfeld, E. (1993). Introducción al constructivismo radical. En P. Watzlawick et al. *La realidad inventada*. Barcelona: Gedisa.
- Goodson, I. (1994). Studying the teacher's life and work. *Teaching and Teacher Education*, 10(1), pp. 29-37.
- Grand'Maison, J. (1987). Ouverture. En *Cahiers d'Études Pastorales*, 4. Montreal: Fidès.

- Gudmundsdottir, S. (1991). Story-maker, Story-teller: Narrative Structures in Curriculum. *Journal of Curriculum Studies*, 23(3), pp. 207-218.
- Gusdorf, G. (1966-1988). *Les sciences humaines pensée occidentale*. París: Payot.
- Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. París: Fayard.
- Heidegger, M. (2000). *Hitos*. Madrid: Alianza.
- Helou, Ch., & Lantheaume, F. (2008). Les difficultés au travail des enseignants: exception ou part constitutive du métier?. *Recherche et Formation*, 57, pp. 65-78.
- Heynemand, J., & Gagnon, D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal: Les Éditions Logiques.
- Huberman, M. et al. (2000). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan & K. Egan (comps.). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Jaeger, W. (1992). *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica.
- JOC. (2007). *¿De dónde le surge a Cardijn su sensibilidad y preocupación por la evangelización de los pobres del mundo obrero?*. Cuadernillo 7. Recuperado de <http://www.archimadrid.es/depot>
- Juliao, C., Duque, J, Molina, R., Perea, F., Acosta, M., y Téllez, M. (2001). *Construcción de un modelo pedagógico alternativo a partir de la praxeología*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2011). *El enfoque praxeológico*. Bogotá: UNIMINUTO.

- Juliao, C. (2014). *Una pedagogía praxeológica*. Bogotá: UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2014b). Fundamentos de una pedagogía social crítica para la Colombia actual. En Juliao *et al.* *Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación*, pp. 47-129. Bogotá: UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2014). La formación de maestros en UNIMINUTO: entre la pedagogía praxeológica y la pedagogía social. En Juliao *et al.* *Pedagogía praxeológica y social: hacia otra educación*, pp. 19-151. Bogotá: UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2015). La posibilidad de una filosofía praxeológica. En J. Castañeda. *La filosofía como praxis y la praxis de la filosofía*, pp. 53-81. Bogotá: UNIMINUTO.
- Kant, E. (1991). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning - Experience as the source of learning and development*. Englewoods Cliffs (NJ): Prentice-Hall.
- Kuhn, Th. (1971[1962]). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Lafaye, P.B. (1857). *Dictionnaire des synonymes de la langue française*. París: Hachette.
- Lalande, A. (1947). *Vocabulaire technique et pratique de la philosophie*. París: PUF.
- Latour, B. (1998). Sur la pratique des théoriciens. En *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Dir. Barbier J.M. Paris: PUF. págs. 131-159
- Lavelle, L. (1950-1955). *Traité des valeurs*. Paris: PUF. Volumen I.
- Leahey, J. Y., Marcoux, J., Sauvageau, A., y Spain. (1989). Approches phénoménologiques de la recherches. En *Association pour la recherche qualitative*, 2, págs. 26-41.
- Legendre, R. (dir.). (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin.
- Léon, A. (1980). *Introduction à l'histoire des faits éducatifs*. París: PUF.



- Leroi-Gourhan, A. (1964). *Le geste y la parole: Technique y langage* (vol. 1) y *La mémoire y les rythmes*, 2. París: Albin Michel.
- Lewin, K. (1948). *Resolving Social Conflicts*. New York: Harper & Row.
- L'Hotellier, A., & St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. *Nouvelles Pratiques Sociales*, 7(2), pp. 74-82.
- Le Moigne, J-L. (1994). *La théorie du système général. Théorie de la modélisation*. París: PUF.
- Lindón, A. (1999). Narrativas autobiográficas, memoria y mitos: una aproximación a la acción social. *Economía, sociedad y territorio*, 6, pp. 295-310. Recuperado de [http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras\\_en\\_linea/tfoi/mat\\_catedra/analisis/Lindon\\_est\\_vo-III\\_num6\\_1999.pdf](http://www.fts.uner.edu.ar/secretarias/academica/catedras_en_linea/tfoi/mat_catedra/analisis/Lindon_est_vo-III_num6_1999.pdf)
- Marcel, J. F., & García, A. (2009). “Contribución à une théorisation des interrelations entre les pratiques enseignantes de travail partagé et les pratiques d'enseignement”. *Les Sciences de l'éducation – Pour l'ère nouvelle*, 42(2).
- Maréchal, A. (1960). *La revisión de vida. Toda nuestra vida en el evangelio*. Barcelona: Nova Terra.
- Maurois, A. (1996). *Le cercle de famille*. París: Grasset.
- Meireiu, Ph. (1993). *Enseigner, scénario pour un métier nouveau*. París: Esf.
- Mejía, M.R. (2004). “Profundizar la educación popular para construir una globalización desde el sur y desde abajo”. En *Debate latinoamericano sobre educación popular II. Vigencia de la EP: Reflexiones de educadores y educadoras de América Latina*. Recuperado de: [http://www.setem.cat/CDROM/idioma/setem\\_cat/mo/mo070105e.pdf](http://www.setem.cat/CDROM/idioma/setem_cat/mo/mo070105e.pdf)
- Morin, E. (2008). *La méthode* (vols. 1-2). París: Editions du Seuil.
- Morin, E. (1990). *Introduction à la pensée complexe*. París: ESF Éditeur.

- Morse, J. M. (2003). *Asuntos críticos en los métodos de investigación cualitativa*. Medellín: Editorial de la Universidad de Antioquia.
- Moustakas, C. (1968). *Heuristic Research in Individuality and Encounter*. Cambridge: Howard A. Doyle Publishing Company.
- Nadeau, J.G. (1987). “Les agents de pastorale et l’observation du réel”. *Cahiers d’études pastorales*, 4. Montreal: Fidès.
- Nadeau, J.G. (1990). “Les études pastorales a l’université”. *Pastoral studies*. Ottawa: Presses de l’université d’Ottawa.
- Osier, J.P. (1990). “Fondement”. En S. Auroux (dir.). (dir.). *Encyclopédie philosophique universelle*, 1, p. 1010.
- 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*, 18, pp. 187-216.
- Paré, A. (1987). *Le journal: Instrument d’intégrité personnelle et professionnelle*. Quebec: Le centre d’Intégration de la Personne.
- Pilon, J.M. (2005). L’accompagnement d’une recherche praxéologique de type science-action. En C. Landry, & J.M. Pilon. *Formation des adultes aux cycles supérieurs*, pp. 69-99. Presses de l’Université du Québec, Sainte-Foy.
- Piña, C. (1989). Sobre la naturaleza del discurso autobiográfico. *Revista Argumentos*, (7), pp. 131-160.
- Polkinghorne, D. (1988). *Narrative Knowing and the Human Sciences*. Albany (NY): State University of New York Press.
- Pujadas, J.J. (1992). *El método biográfico. El uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Pujadas, J.J. (2000). El método biográfico y los géneros de la memoria. *Revista de Antropología Social*, (9), pp. 127-158.

- Quéré, L. (1991). D'un modèle épistémologique de la communication à un modèle praxéologique. *Réseaux*, (46-47).
- Racionero, L. (1977). *Filosofías de underground*. Barcelona: Anagrama.
- Reber, A.S. (1993). *Implicit Learning and Tacit Knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Ricoeur, P. (1995). *Tiempo y narración*, vol. I: *Configuración del tiempo*, vol. II, *Configuración del tiempo en el relato de ficción*, vol. III: *El tiempo narrado*. México: Siglo XXI.
- Robbins, L. (1932). *An essay on the Nature and Significance of Economic Science*. Londres: MacMillan.
- Schutz, A., y Luckmann, T. (1977). *Las estructuras del mundo de la vida*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Saint-Arnaud, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montreal.
- Saint-Arnaud, Y. (1993). Pratique, formation et recherche, une histoire de poupées russes. En F. Serre (dir.). *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Saint-Arnaud, Y. (1995). *L'interaction profesionale: efficacité et copération*. Montréal: PUM.
- Saint-Arnaud, Y. (1995). *S'actualiser par des choix éclairés et une action efficace*. Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.
- Saint-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté: Les compétences de l'intervenant en relations humaines*. Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Saint-Arnaud, Y. (2001). La reflexion dans l'action. Un changement de paradigme. *Recherche et Formation*, (36), pp. 17-27.
- Sartre, J.-P. (1946). *El ser y la nada*. Buenos Aires: Iberoamericana.
- Schrödinger, E. (1983). *Mente y materia*. Barcelona: Tusquets Editores.

- 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. (1996). La crisis del conocimiento profesional y la búsqueda de una epistemología de la práctica. En M. Packman (comp.). *Construcciones de la experiencia humana*. Vol. I. Barcelona: Gedisa.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo: ¿cómo piensan los profesionales cuando actúan?* Barcelona: Paidós.
- Schurmans, M.N. (2003). *Les solitudes*. París: PUF.
- Schütz, A. (1962). *Collected Papers: Tome I: The Problem of Social Reality*. La Haya: Éditions Martinus Nijhoff.
- Serres, M. (1969). *Hermès 1. La communication*. París: Éditions de Minuit.
- Sikes, P., Measor, L., & Woods, P. (1985). *Teacher Careers. Crises and Continuities*. London-Philadelphia: Falmer.
- Tardif, M., & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien. Expérience, interactions humaines et dilemmes professionnels*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Toledo, U. (2007). Realidades múltiples y mundos sociales. Introducción a la socio-fenomenología. *Cinta Moebio*, (30), pp. 211-244. Recuperado de <http://www.facso.uchile.cl/publicaciones/moebio/30/toledo.pdf>
- Varela, F. (1989). *Connaître: les sciences cognitives*. París: Éditions du Seuil.
- Watzlawick, P. (1994). *La realidad inventada. ¿Cómo sabemos lo que creemos saber?* Barcelona: Gedisa.
- Weber, M. (1984). *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad*. Buenos Aires: Paidós.

Zúñiga, R. (1998). “La recherche qualitative comme carrefour identitaire”.  
*Association pour la recherche qualitative*, 18, pp. 17-36.



# Anexo: las fichas del taller praxeológico

## Ficha 1. Hago memoria de mi experiencia vivida: auto-observación

**Propósito:** Escribir el relato autobiográfico de mi experiencia o práctica como persona y profesional (y de ser el caso como maestro), identificando los acontecimientos claves más desatacados (hitos fundamentales) en mi itinerario de vida profesional.

<b>Autobiografía profesional – Hitos fundamentales</b>	<b>Análisis conceptual</b>
<b>A.</b> Educación básica y media	

<b>Autobiografía profesional – Hitos fundamentales</b>	<b>Análisis conceptual</b>
<b>B.</b> Educación superior	
<b>C.</b> Ejercicio de la profesión o la docencia	
Fortalezas de todo el proceso	Debilidades de todo el proceso



## Ficha 2. Hago memoria de mi experiencia - soy competente para...

**Propósito:** Reflexionar y analizar sobre las competencias que poseo, en diversos niveles de la vida y el aprendizaje, y que se convierten en mis “herramientas de trabajo profesional”.

Mis dos competencias fundamentales en cuanto a	Análisis conceptual
<b>A.</b> MI SER (cualidades-valores-opciones). Lo que me distingue como persona única y valiosa.	
<b>B.</b> MI HACER (destrezas-habilidades). Lo que yo sé hacer mejor (sobre todo como docente o profesional).	
<b>C.</b> MI SABER (conocimientos-disciplinas). El saber que me apasiona y quiero compartir.	
¿Cómo me SIENTO ante mis cualidades y competencias?	¿Cuáles habilidades o competencias siento que NO he desarrollado como quisiera?

## Ficha 3. Describo mi práctica profesional

**Propósito:** Reflexionar sobre nuestras prácticas profesionales, a partir del describir, analizar y discernir una práctica concreta (situada, contextualizada en el tiempo y el espacio) en el ejercicio profesional.

### Elección de una práctica profesional

Se entiende por “práctica” toda acción organizada que se desarrolla en un espacio profesional, con un grupo específico de personas, en un lugar y tiempo concretos, y con cierta regularidad. Se elige, entonces, entre las tantas actividades del ejercicio profesional, UNA concreta, identificable espacio-temporalmente, para realizar este ejercicio. Puede ser: el curso que dicto en la universidad, las charlas realizadas con el grupo al que asesoro, el programa de radio que coordino, etc. Elegida la práctica se identifica la última vez que la realicé (por ejemplo, el curso del primer semestre 2015; la reunión con el equipo de producción de la semana pasada, etc.).

**La práctica elegida es (darle un título):**

Hago entonces un ejercicio de memoria e intento recordar los detalles referentes al antes, el durante y el después de la práctica elegida. Y respondo por escrito:

### **Describo lo que pasó ANTES de la práctica**

- A.** ¿En qué contexto (social, económico, educativo, etc.) se llevó a cabo la práctica que escogí para analizar? Lo describo brevemente.
  
- B.** ¿Cuál era mi disposición a nivel físico, emocional e intelectual antes de esa práctica?
  
- C.** ¿Qué factores previos influyeron en esa práctica? (personas, situaciones, lugares, etc.)
  
- D.** ¿Cómo me preparé para realizarla? ¿Qué tuve en cuenta?

### **Describo lo que pasó DURANTE la práctica**

Describo detalladamente la manera como realicé mi práctica profesional:

- A.** ¿Qué dije (síntesis de las ideas expresadas)?
  
  
  
- B.** ¿Qué acciones realicé?
  
  
  
- C.** ¿Con qué gestos me expresé?
  
  
  
- D.** ¿Cuáles emociones experimenté durante la realización de la práctica?
  
  
  
- E.** ¿Cómo reaccionaron las demás personas presentes?

**Describo lo que pasó DESPUÉS de la práctica**

**A.** ¿Cómo me sentí, después de haber terminado la acción?

**B.** ¿Qué pensamientos vinieron a mi mente sobre mi propio desempeño, después de la práctica?

**Reflexiono:**

**¿En qué me hace pensar la descripción de esta práctica concreta?**

## Ficha 4. Me pregunto por mi práctica profesional

**Propósito:** Analizar la práctica elegida y descrita, a partir de la identificación de sus fortalezas y de las inconformidades que encontramos en ella.

**Leo y reflexiono sobre la descripción que hice de mi práctica (ficha 3) y me pregunto:**

- A. ¿Qué fortalezas identifico en esta práctica concreta que realicé?
  
- B. ¿Con cuáles situaciones o aspectos de esta práctica no estoy conforme?
  
- C. Entre esas situaciones o aspectos de no conformidad, ¿cuál valdría la pena analizar en detalle y por qué?
  
- D. ¿Cómo se relaciona esta situación de no conformidad con los demás aspectos de mi vida profesional, con lo descrito y analizado hasta el momento? Confrontar con las fichas 1, 2, 3 y 4.

**Reflexiono:**  
**¿Qué he aprendido de todo este proceso hasta ahora?**

## Ficha 5. Discierno mi práctica profesional

**Propósito:** Discernir aquellas situaciones que nos interrogan sobre nuestras prácticas profesionales y que son una oportunidad para reconocer las posibilidades de un crecimiento personal y de una conversión profesional.

**Habiendo identificado una situación o aspecto de mi práctica ante la cual me siento inconforme (ficha 4), me pregunto:**

**Datos de la situación no conforme o que me interpela**

- A. ¿Cómo se manifiesta?
  
- B. ¿Con qué frecuencia se manifiesta?
  
- C. ¿En qué prácticas está presente?
  
- D. ¿A quiénes afecta?
  
- E. ¿Cuáles son las posibles causas de esta situación?
  
- F. Si la situación permanece igual y no se modifica, ¿cuáles podrían ser los efectos hacia el futuro?

### **Interpretación de la situación que nos interpela**

A partir de mis conocimientos y de los elementos de mi contexto laboral o profesional, IDENTIFICO LOS PRINCIPIOS (conceptuales, éticos, políticos, etc.) que mejor iluminan la situación analizada, así como sus causas y consecuencias. Hago una pequeña descripción de dichos principios:

**A.**

**B.**

**C.**

**D.**

### **Valoración de la situación analizada**

Teniendo en cuenta los ideales señalados por los principios a anteriores, y luego de PONDERAR la situación analizada, ¿qué puedo decir?, ¿a qué conclusiones puedo llegar?

**A.**

**B.**

**C.**

### ¿A qué me siento llamado?

Escribo los retos (necesidades o acciones) que se presentan a mi práctica profesional a partir de análisis realizados a la situación no conforme y sobre los cuáles he hecho una valoración:

Necesidades que es indispensable atender:

**1.**

**2.**

**3.**

Acciones para desarrollar como alternativas de solución:

**1.**

**2.**

**3.**



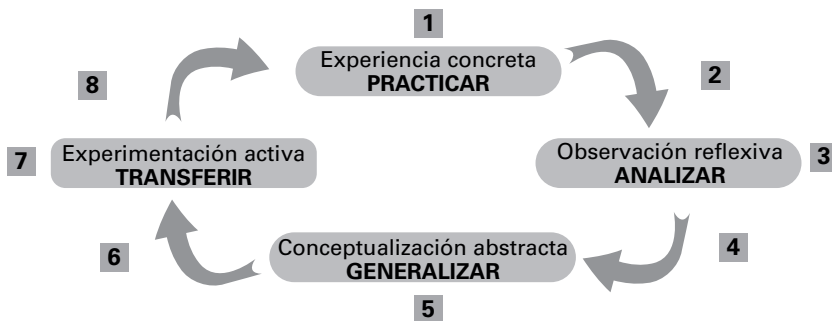
## Ficha 6. Replanteo mi práctica profesional

**Propósito:** Integrar (y recapitular) lo aprendido hasta el momento en el ejercicio de revisión crítica dentro de mi proyecto de vida y desarrollo personal y profesional siguiendo el Modelo de Kolb sobre análisis reflexivo de las prácticas.

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)

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 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 ocho 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).

**Preguntas:** ¿Cuál era el contexto de mi intervención (los estudiantes, el lugar, el curso, el programa, etc.)? ¿Y cuál era el objetivo de esta intervención?

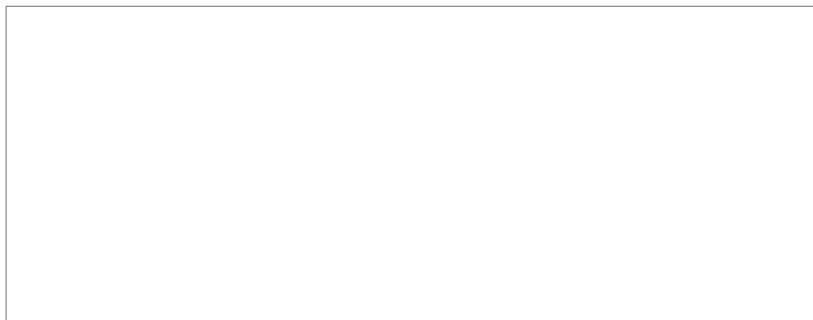
**El contexto:**

**El objetivo:**

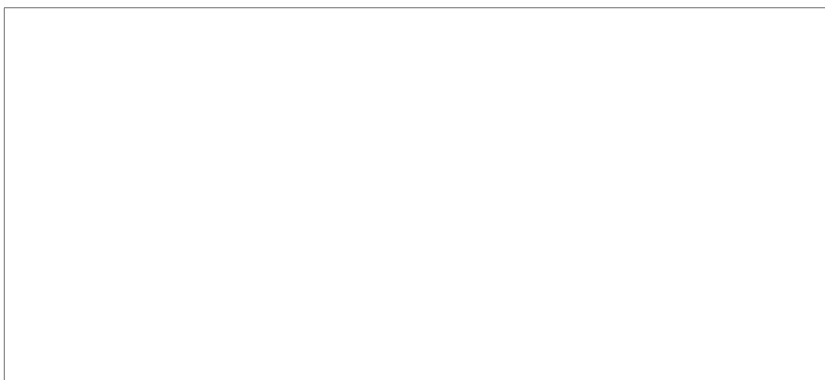
**3. Observación reflexiva (ver-juzgar):** analizar lo que ocurrió durante mi intervención.

**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.

**Preguntas:** ¿Por qué funcionó bien? ¿Y por qué lo otro funcionó menos?



5. **Conceptualización abstracta (juzgar-actuar-devolución 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?

**Elementos de comprensión:**

**Lecciones aprendidas:**

6. **Transición entre la conceptualización abstracta y la experimentación activa (actuar):** identificar una posible solución. **Preguntas:** ¿Qué podría yo hacer de otro modo o diferentemente? ¿Y qué podría yo rehacer de modo similar?

- 7. Experimentación activa (actuar-devolución 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.

**Intenciones:**

**Posibilidades:**

- 8. Transición entre la experimentación activa y la experiencia concreta (actuar-devolución 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.

# Otras fichas también utilizables en el taller praxeológico

## Ficha sobre comprensión de los conceptos pedagógicos fundamentales

Conceptos
<p><b>Epistemología</b></p> <p>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). <i>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 solo la producción del conocimiento, sino la evolución del mismo y sus resultados tecnológicos.</i></p> <p>Volviendo a los <i>orígenes griegos</i> podemos decir que la epistemología se encarga de estudiar el problema del conocimiento, pero no solo 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 <i>lo que se dice de las cosas</i>; en dicho discurso se realiza un análisis conceptual.</p>
Análisis: acuerdos o desacuerdos

## **Educación**

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.

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 *escolarización*, 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.

### **Análisis: acuerdos o desacuerdos**

## **Pedagogía**

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.

### **Análisis: acuerdos o desacuerdos**



**Enseñanza**

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 solo 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”).

**Análisis: acuerdos o desacuerdos**

### **Didáctica**

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.

#### **Análisis: acuerdos o desacuerdos**

## Ficha para replantear o reelaborar la práctica analizada

Habiendo realizado todo el ejercicio hasta el momento, me pregunto:
<b>¿Qué hago en concreto para mejorar mi práctica?</b>
<b>A.</b> Objetivos para trabajar:
<b>B.</b> Acciones para realizar:
<b>C.</b> Recursos requeridos:
<b>D.</b> Factores personales o del contexto que debo considerar (oportunidades y amenazas):
<b>¿Cómo voy a incorporar en mi proyecto de vida y en mi práctica profesional lo aprendido en este ejercicio?</b>
<b>Reflexión final a modo de evaluación</b>

Impreso en el mes de junio de 2017  
En su composición se utilizaron los tipos Sabon LT Std y Univers LT Std  
Primera edición 2017  
300 ejemplares  
Bootá, D.C., 2017 - Colombia

En este libro el autor presenta su recorrido personal de investigación por las prácticas y acciones humanas (sobre todo educativas), en el que lidió con una multitud de enfoques y corrientes complejas de investigación para generar un enfoque investigativo adecuado a sus propósitos y a los de la institución, trabajo que fue validado con un corpus teórico y científico pertinente. Ese recorrido culmina con la presentación de los detalles del modelo construido para comprender y transformar la práctica educativa. Además, el presente texto aclara la cuestión del método en la pedagogía praxeológica, mostrando el recorrido realizado en y por UNIMINUTO hacia el mismo, concretando las apuestas que se hicieron. Por último, se presentan dos dispositivos metodológicos adecuados para el ejercicio praxeológico: (a) la narración autobiográfica como instrumento para una reflexión sobre las prácticas profesionales y (b) el taller praxeológico, taller reflexivo y crítico, que se ha venido desarrollando con muchos grupos y en diversos contextos de incidencia de UNIMINUTO. Quedan muchos elementos por ampliar, la reflexión sigue abierta, los proyectos de investigación y mediación pedagógica son bienvenidos.



**UNIMINUTO**  
Corporación Universitaria Minuto de Dios  
Sede Principal

ISBN: 978-958-763-230-9



9 789587 632309