

MARCO TEÓRICO

DEL PROYECTO PEDAGÓGICO DE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN

Queremos iniciar el marco teórico de la FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS, UMD, con estas palabras de Gabriel García Márquez :

"Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social y que la educación será su órgano maestro. Una educación desde la cuna hasta la tumba, inconforme y reflexiva, que nos inspire un nuevo modo de pensar y nos incite a descubrir quiénes somos en una sociedad que se quiera más a sí misma. Que aprovecha al máxima nuestra creatividad inagotable y conciba una ética, y tal vez una estética, para nuestro afán desafortado y legítimo de superación personal. Que integre las ciencias y las artes a la canasta familiar, de acuerdo con los designios de un gran poeta de nuestro tiempo que pidió no seguir amándolas por separado como a dos hermanas enemigas. Que canalice hacia la vida la inmensa energía creadora que durante siglos hemos despilfarrado en la depredación y la violencia, y

nos abra al fin la segunda oportunidad sobre la tierra que no tuvo la estirpe desgraciada del coronel Aureliano Buendía¹".

Que quien inventó el Macondo en el que todos nos reconocemos haya escrito estas frases veinticinco años después del desesperanzador final de su máxima novela: "porque las estirpes condenadas a cien años de soledad no tendrán una segunda oportunidad sobre la tierra", es señal clara de que algo está cambiando.

Y ese cambio fue el que soñó nuestro fundador, el P. Rafael García Herreros Unda, cuando nos dijo, refiriéndose a esta Corporación Universitaria Minuto de Dios, que entonces era apenas una idea:

"Va a ser una Universidad distinta, con propósitos grandiosos, con métodos

filosóficos y científicos, que sea la síntesis del pensamiento moderno acerca de la ciudad futura... Vamos a formar los jóvenes soñadores de Colombia, capaces de darle un rumba totalmente nuevo al país, para lograr dirigir la República por los nuevos caminos que ella anhela y necesita... Queremos ofrecerle al país una Universidad donde

se formen los nuevos hombres de Colombia, los que estarán preparados para enrumbar el país por los causes de honradez, de progreso, de trabajo que él necesita²".

"Va a ser una Universidad distinta, con propósitos grandiosos, con métodos filosóficos y científicos, que sea la síntesis del pensamiento moderno acerca de la ciudad futura..."

Una propuesta educativa, como ésta de la CORPORACIÓN UNIVERSITARIA MINUTO DE DIOS, UMD, que enfatiza el desarrollo humano y social, la gestión siempre utópica de un

hombre nuevo y de una **sociedad diferente** tiene, necesariamente, que partir de unos conceptos de persona, de cultura y de sociedad claramente asumidos y diferenciados. La universidad 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 substituye la relación sujeto-objeto por relaciones intersubjetivas, que se supone, son vividas en la historia y en una cultura determinada.

La tarea de formar integralmente estos profesionales, al interior de la Facultad de Educación, supone que la reflexión pedagógica, en tanto tiene como "objeto" la persona humana y su entorno cotidiano, está incluida y latente en los mismos procesos educativos. Ella, la pedagogía, será el fundamento que los unifique y dinamice, pues la educación no es un fenómeno social entre otros, sino que es el fenómeno social más relevante, ya que existir, ser persona, es ante todo y sobre todo educarse, o como lo dice Savater, *"la principal asignatura que se enseñan los hombres unos a otros es en que consiste ser hombre"*³. Dicho claramente: el enseñar a otros y aprender de otros es más importante para la constitución de nuestra humanidad que cualquiera de los conocimientos concretos que se transmiten o se perpetúan, porque del inter-

cambio intersubjetivo con los otros aprendemos **significados** y del intercambio intrasubjetivo aprendemos **a valorar y a darle sentido ético** a la vida.

Todo esto ocurre en el ámbito de lo que ciertos pensadores han llamado *"el mundo de la vida cotidiana"*⁴, que se constituye en función de las interrelaciones que las personas establecen entre sí. Es el mundo de la cotidianidad, el horizonte espacio - temporal en el que transcurren nuestras vivencias, pensamientos y acciones espontáneas, el mundo en el que nos limitamos a vivir, no a pensar que vivimos. Lo importante es que este mundo no es privado, sino comunitario; es un mundo compartido que se caracteriza por la coexistencia, en el que el otro depende de mí y yo de él, aprende de mí y yo de él.

La vida cotidiana se constituye dinámicamente en función de las interrelaciones que las personas establecen entre sí; es algo netamente social, pero sobre todo, algo netamente **educativo**, ya que el aprendizaje espontáneo, no estructurado, que se da diariamente en la casa, en la vecindad, fuera de la escuela, en el campo de juego, en el lugar de trabajo, en el mercado, en la biblioteca y en el museo, y a través de todos los medios de comunicación social, (es decir, todo el entorno de aprendizaje informal) es algo fundamental en la formación de la persona y de la sociedad. Y por eso, no

podemos dejarlo al margen de nuestra labor educativa en la formación de los maestros que el país necesita.

Toda persona se implica existencial y ontológicamente en su entorno, y todo proceso y/o encuentro comunicativo significa la construcción de un entorno común. Por eso, la **visión antropológica** que asumimos, en nuestra propuesta alternativa de formación de maestros, descansa sobre el supuesto de que *"la esencia humana no es el punto de partida, ni el núcleo" al que se superponen las influencias sociales, sino que constituye un resultado; sobre el supuesto de que el individuo se encuentra desde su nacimiento en una relación activa con el mundo en que nació y de que su personalidad se forma a troves de esta relación*⁵

Así, la **persona** es un proceso, un ser indeterminado, inconcluso y abierto, un deseo insaciable de ser, sentir, amar, orientado al infinito y por ello necesitado, lleno de carencias, de nostalgia de ser y, por lo mismo, humano: *"Nacemos humanos pero eso no pasta: Tenemos también que llegar a serlo"*⁶ Así, la primera vocación del hombre consiste en ser hombre. Los demás seres nacen siendo ya lo que definitivamente son, irremediablemente, pase lo que pase; nosotros, en cambio, nacemos **para** hacemos humanos: es lo que los pedagogos han llamado la **educabilidad** del ser humano, la cual sólo es posible por

medio de los demás, de los semejantes, a los que tratamos de asemejarnos. Por eso asumimos que, "*prácticamente todo en la sociedad humana tiene una intención decididamente pedagógica*". Y, así, entendemos la educabilidad como «*la capacidad de la persona de adquirir nuevas conductas a lo largo de su existencia*»⁸, capacidad que se sustenta en su «plasticidad» (capacidad de cambio) y en su complejidad radical. Por eso la educabilidad no se agota en un período determinado del ciclo vital (como lo defendían las teorías tradicionales): la persona humana es capaz de formarse a lo largo de toda su existencia, definiéndose, sin solución de continuidad, como personalidad (particular y concreto modo de ser persona).

En esta perspectiva, la persona se constituye en base fundamental de los procesos educativos puesto que es ella quien desarrolla su propia formación, en quien recae y con quien se estudian y construyen los procesos de formación; el ser humano que se desarrolla y construye en una triple relación: consigo mismo, con los otros seres humanos y con la trascendencia, y ello en el mundo en el que actúa construyendo cultura. Es ella, la persona humana, la razón de ser de nuestra misión como Facultad de Educación, ya que asumimos que su educabilidad es el supuesto de la educación y de la pedagogía (así como su negación haría inútil

toda pedagogía y toda posibilidad de transformación de las personas y comunidades).

Ahora bien, como una acción social se convierte en pedagógica en virtud tanto de la intencionalidad que posee como de la finalidad alcanzada⁹, **no existe acción educativa en la vida cotidiana al margen de la intencionalidad**. La intencionalidad pedagógica (que casi siempre es latente, pues no nos detenemos a pensar qué hacemos, cómo lo hacemos o para qué lo hacemos, sino que simplemente actuamos) se dirige siempre hacia unas metas, ya sea dentro o al margen de la vida cotidiana. Y una de dichas metas es capital para poder calificar una acción como pedagógica: **la construcción de la subjetividad ajena, del otro**. No hay yo solitario, hecho, listo de modo definitivo, fabricado. El sí mismo se construye a través de la interacción con los demás. Así, la diferencia entre una acción social en general y la acción pedagógica en particular radica precisamente en esa intencionalidad latente, que resulta ser, en el caso de la segunda, esencialmente de alteridad (lo que no es imprescindible en una acción meramente social). Y aunque la acción pedagógica no se requiere para la acción social, si es una dimensión constantemente presente en ella.

Entonces, la realidad social de la vida cotidiana es aprehendida a través de un conjunto de

tipificaciones que pasan a ser anónimas desde el momento en que son extraídas del "aquí y ahora" de la relación intersubjetiva. La estructura social es la suma total de estas tipificaciones y modelos recurrentes de interacción establecidos. Es decir que la **estructura social** es un elemento esencial de la realidad de la vida cotidiana y que el **orden social** es un producto del hombre o, más precisamente, una producción continua del hombre que existe solamente en tanto que producto de la actividad humana. Por eso es que a través de la acción construimos la historia, que no es otra cosa que el nombre de la praxis, en tanto que coincide con la vida concreta de los hombres. Ahora bien, a través del proceso que los teóricos llaman "de socialización", el mundo se nos va haciendo presente, hasta que llega el momento en que empezamos a emitir juicios sobre él, sobre su organización y estructura, sobre nuestro lugar en él y sobre las razones para comportarnos de uno a otro modo. En otras palabras, nos formamos una **visión del mundo**, una cosmovisión.

Toda esa actividad creadora de la persona, como le hemos entendido hasta aquí, que comprende ante todo su "auto-creación", su propio desarrollo, y luego, el conjunto de "creaciones" (cosas útiles que se producen a nivel técnico-científico, político o artístico, pero además el "sentido humano" que

estas cosas encierran) es lo que llamamos **cultura**. La cultura no se identifica con las "cosmovisiones", pero éstas se expresan a través de ella, articulándola a las diversas fuerzas del sistema social^o. La educación es también el proceso mediante el cual una sociedad inicia y cultiva en las personas su capacidad de asimilar y producir cultura; y la pedagogía, la disciplina que desarrolla y sistematiza el saber acerca del *cómo* de la educación, en el contexto cultural de una estructura social particular. La ciencia, la educación y la pedagogía dependen de la cultura; por eso, siempre tienen que tenerla presente en sus desarrollos.

Ahora bien, en la **Facultad de Educación de la CUMD**, estamos convencidos de que lo que realmente cuenta en la educación no es el producto (el conocimiento, la cultura), sino los procesos vividos para llegar a él (la formación, el conocer, el pensar): creemos que se enseña para pensar, para ayudar a pensar y no para evitar pensar, recibiendo solo informaciones o recogiendo datos o conocimientos elaborados por otros. Compartimos, entonces, el planteamiento de Estanislao Zuleta, cuando dice: *"En la educación existe una gran incomunicación. Yo tengo que llegar a saber algo, pero ese "algo" es el resultado de un proceso que no se me enseña. Saber significa entonces simplemente repetir. La educación y los maestros nos hicieron un mal*

*favor: nos ahorraron la angustia de pensar"*¹². Nosotros no queremos ahorrar ese esfuerzo a ninguno de los miembros de nuestra comunidad universitaria.

Por ello estamos convencidos de que la epistemología que le conviene a nuestro modelo pedagógico de formación de maestros no puede ser positivista ya que pensamos que esta forma de llegar a la verdad, es una visión equivocada del problema epistemológico. El hombre y la sociedad **construyen conocimiento** para auto-definirse mejor y cualificar las interrelaciones que mantienen con la naturaleza, con la sociedad y con los saberes, como un proyecto autónomo de vivir una vida digna y satisfactoria, de dominio de sí y del entorno.

Asumimos, entonces, una **epistemología constructivista** en la que desaparece la contraposición sujeto-objeto y la pregunta por la cosa independientemente del sujeto cognoscente. Una epistemología constructivista, de procesos, que asume que el sujeto está en el objeto (el mundo como realidad cultural) y viceversa, lo que hace claro que **el aprendizaje** sea invariablemente una reconstrucción interior y subjetiva que le permite a la persona desarrollarse en todas sus dimensiones, mientras que **el conocimiento** puede dejar de ser un estado subjetivo en el momento que se produce y formula gracias a ciertas reglas públicas y universales que

llamamos **método**.

Al interior de dicha epistemología, ¿qué entendemos entonces por **saber**? Una construcción del intelecto humano que se halla constituida por un discurso, un objeto de conocimiento, un ámbito demostrativo, que es también una construcción y unas reglas de producción y de demostración que le son propias. Ese saber no es producto del examen detallado del medio, ni del ámbito demostrativo que existe antes de la elaboración del saber.

Consideramos que las prácticas educativas y, más concretamente, las prácticas de aprendizaje, ponen en juego conocimientos que son del tipo *saber-cómo*, ponen en juego lo que ciertos teóricos, siguiendo a Noam Chomsky, denominan **"competencias"**. Esas competencias, dominadas en un nivel práctico por el buen educador, pueden ser alcanzadas y transmitidas sin explicitación. Hasta cierto punto, un educador competente puede hacer juicios no arbitrarios sobre la legitimidad de una secuencia de actos de aprendizaje. Ese *saber-cómo* implícito, manifiesto en juicios intuitivos de adecuación o inadecuación, es posible transformarlo en un *saber-qué*.

La **pedagogía** sería esta reconstrucción del *saber-cómo*, dominado de manera práctica por el que enseña "competentemente", es decir, que ella no es la práctica pedagógica misma,

sino el saber teórico-práctico producido por los maestros mediante la reflexión personal y dialogal sobre su propia práctica pedagógica, especialmente en el proceso de transformarla en praxis pedagógica, a partir de su propia experiencia y de los aportes de las demás prácticas y disciplinas que se interceptan con su "quehacer". Por eso, podemos afirmar, en contra de ciertas disociaciones tradicionales⁵:

– Que la acción "precede" al pensamiento, el cual sería una consecuencia refinada de las acciones que el sujeto coordina en su interior. O mejor, que el pensamiento y la acción, siendo coherentes en los procesos intersubjetivos, se dan al mismo tiempo.

– Toda nueva acción tiene la doble eventualidad, no sólo de reproducir una posibilidad precedente generada por la acción anterior, sino también la de innovar y de inaugurar posibilidades de acción no previstas en la cadena de acciones anteriores: la acción presente inaugura el futuro, pero éste no está determinado a repetir el pasado.

– Y lo más radical: la implicación del sujeto en el objeto y viceversa que no sólo corrobora nuestra opción por una epistemología constructivista, sino que autoriza a pregonar la **enseñabilidad de las ciencias** y, a su vez, le plantea un desafío a la pedagogía: ¿cómo lograr

coordinar y articular realmente las operaciones mentales con las reglas lógicas de la ciencia, de modo que en la enseñanza de las ciencias no vayan por un lado los procesos de pensamiento del estudiante y por el otro, como si fuera algo extraño, la construcción de los conceptos, leyes y teorías científicas?

Así, el **quehacer pedagógico lo entendemos** como una elaboración hermenéutica que traduce e interpreta públicamente el mundo de las disciplinas, en su proceso y en sus resultados, al mundo propio de "los aprendices", el mundo de la vida cotidiana, con el propósito de contribuir a su formación en un doble sentido: primero, facilitándoles la apropiación de conocimientos y, en segundo lugar, enriqueciendo las posibles soluciones que los mismos estudiantes construyen frente al enigma de la propia vida y de la de su comunidad, es decir, recobrando la relación entre los núcleos básicos del saber pedagógico como lo plantea el Decreto 272 de 1998.

Es decir que al realizar cualquiera de las actividades que conforman el quehacer pedagógico, es imprescindible que el educador tenga constantemente presente de modo armónico:

-Al **educando**, como persona única e irrepetible con peculiaridades que deben ser reconocidas por el maestro para situarlo en un espacio, en un tiempo y en una cultura deter-

minados que de no ser considerados hacen que el proceso educativo sea inservible;

- El **conocimiento**, que tiene sus particulares modos de producción, de difusión y de apropiación, los cuales, en el campo de la pedagogía, deben ser vinculados dinámicamente con las competencias del educando para que en verdad funcionen como experiencias de aprendizaje y de formación, respetando el estatuto epistemológico de cada una de ellas;

- El estado actual de la **pedagogía**, su historia, características y desarrollos particulares en tiempos, grupos y culturas determinadas;

- El **entorno** en que se sitúa la institución escolar en lo local, lo nacional y lo internacional para entender la pertenencia a una comunidad concreta, sin dejar de lado los factores de la nacionalidad ni de la globalidad.

Así, educando (la educabilidad), conocimiento (la enseñabilidad), pedagogía (su estructura histórica y epistemológica) y entorno (las realidades y tendencias sociales y educativas) son los elementos fundantes que determinan las relaciones formativas que se viven en la institución escolar, así como determinan también la selección, programación, desarrollo y evaluación de los saberes específicos en un plan curricular. Es así como enten-

demos el sentido que tienen los núcleos básicos del saber pedagógico como los plantea el Decreto 272⁶.

Lo que esperamos ocurra, a lo largo del proceso educativo, en los **profesionales maestros** que forma la FACULTAD DE EDUCACION DE LA CUMD, es que ellos asuman como algo propio, la construcción de un hombre nuevo, como ser integral, y de una sociedad diferente, más justa y más humana, en la que se promuevan los valores auténticamente nacionales y se afirmen las culturas que nos configuran. Por eso nuestra propuesta alternativa de **formación de maestros** se caracteriza por la convicción de que el saber que nos corresponde cultivar es la pedagogía, planteando, a partir de ella, las posibles relaciones de interdisciplinariedad con otros saberes. Obviamente, esto nos conduce al compromiso de identificar e implementar un modelo de formación que, bajo postulados precisos, se ubique en la realidad regional y nacional y, desde nuestro propio proyecto educativo, guiados por una concepción de sociedad, de ciencia y de educación, nos permita formar los educadores que el país necesita en el marco de su Constitución, de su historia y de su desarrollo cultural. Este modelo de formación se organiza alrededor de los núcleos básicos del saber pedagógico.

La implementación de este modelo formativo dará lugar a la configuración de un nuevo

tipo de educador, cuya principal característica debe ser su profesionalismo, entendido éste como la capacidad de *"analizar el contexto en el que desarrolla su actividad y de dar satisfactoria respuesta a las nuevas necesidades que una sociedad cada vez más compleja y cambiante plantea. Un profesional, en fin, capaz de generar conocimiento válido sobre su práctica y de buscar estrategias y recursos para mejorarla, con una actitud positiva hacia su desarrollo personal y profesional autónomo"*

Entendido así, el profesionalismo se define no tanto por el conocimiento teórico que el maestro posea, como por su capacidad de actuar inteligentemente e intervenir en situaciones sociales complejas, singulares e impredecibles, como lo son casi todas las situaciones educativas.

Estamos convencidos de que todo lo anterior se logrará en la medida en que nuestras acciones educativas asuman una **metodología** que articule la teoría y la práctica, al encontrar en la realidad concreta (su "intervención", su acción, como maestro) la confrontación permanente de su producción teórica.

La FACULTAD DE EDUCACION DE LA CUMD, ha querido trabajar con una **metodología investigativa dinámica** (teórico — práctica), que le permita al estudiante el conocimiento del

mundo, de los demás y de sí mismo a través de un proceso de observación, análisis, reflexión sistemática e interpretación del contexto socio-educativo, que lleve a una acción institucional de participación, de intervención y transformación de su medio. Metodología que supone: una apertura a comunidades concretas, mediante el estudio y análisis de sus historias, problemas, intereses y características; y una flexibilidad conceptual en todos los momentos.

Por eso, en la FACULTAD DE EDUCACION DE LA CUMD, la **formación del profesional, en tanto crítico social, se apalanca en la práctica**, que es primero "social" y, después "profesional", asumiendo que la interpretación que se haga de la misma será un ejercicio netamente pedagógico. Para ello, se ha optado, desde la metodología investigativa dinámica, por un **método de intervención** que comprende las siguientes coordenadas metodológicas, las cuales conforman el diseño curricular de la Facultad y orientan las prácticas sociales institucionales:

1. - La observación y la problematización (el VER).
2. - La interpretación y el discernimiento (el JUZGAR).
3. - La intervención y el gesto (el ACTUAR).
4. - La prospectiva, como horizonte de vida y de sentido de todo el proceso (la DEVOLUCION CREATIVA).

En concreto, se trata de una **praxeología pedagógica**" que, como discurso sobre la acción constituye un discurso reflexivo) y crítico, y por ende filosófico, sobre la práctica social y profesional, que busca la innovación en términos de pertinencia, de coherencia y de eficiencia; y que en tanto pedagógico, se interesa por aquellas intervenciones prácticas que pretenden la formación integral de las personas y/o grupos sociales. Aunque en la presentación (por facilidad expositiva) el modelo parece lineal, en realidad las cuatro coordenadas metodológicas operan en dialéctica e interacción constante, como un modelo recursivo circular.

El *proceso praxeológico* comienza con la observación (VER) de la propia práctica, es decir, con la mirada del agente sobre el conjunto de su intervención concreta: los diversos actores, el medio, las estrategias, la organización, las coyunturas. Con la ayuda de los instrumentos adecuados, el observador determina los hechos susceptibles de transformación, configurando así una problemática. Esta observación condiciona el conjunto del proceso de intervención, en tanto que mostrará las cosas a mejorar, a intervenir, y exigirá una comprensión (o segunda mirada) de la problemática.

Surge así el momento de la **interpretación** (JUZGAR) como un comprender lo que se ha visto

y no tanto justificar lo que se quiere hacer. Comprender que implica una opción: se arriesga una hipótesis de solución a la problemática surgida de la observación, estableciendo relaciones entre los diferentes datos y fenómenos. ¿Cómo se articula esta interpretación? En tres etapas: problematizar la propia observación, formular una hipótesis de sentido, formular el (los) discurso(s) que confirmarán la situación descrita en la problematización recurriendo a las fuentes (filosóficas, pedagógicas, sociales). Cuando es explicitada, la interpretación se manifiesta como el momento propiamente teórico de la intervención. Y en el proceso concreto de la intervención, es ella la que asegura la integración y coherencia de la intervención y de sus fases.

Todo esto conduce al momento de la **intervención** (ACTUAR), de la acción consecuente con lo observado y comprendido previamente. Y si bien, el momento **prospectivo** (DEVOLUCION CREATIVA) sólo aparece al final, es el que impregna todo el proceso praxeológico trascendiéndolo, estimulando y lanzando a lo nuevo, sugiriendo ir más allá de la realidad inmediata.

En pocas palabras se trata de un proceso que busca desarrollar y mantener en el profesional de la educación *"una actitud de indagación que, enriquecida con teorías y modelos inves-*

*tigativos, permita la reflexión disciplinada de la práctica educativa y el avance del conocimiento pedagógico y didáctico"*¹⁹ para ello se requiere una **didáctica** nueva que, teniendo como base los saberes específicos, fomente una cultura de la investigación en el estudiante que luego sea incorporada de modo espontáneo a la acción profesional posterior. Es una visión de la **investigación** como didáctica («investigación formativa») para la formación del espíritu científico y de los futuros investigadores, a partir de la formación escolar inicial.

Y así nuestro concepto; y nuestra práctica de investigación están firmemente ligados al modelo pedagógico y didáctico que hemos asumido, así como al papel que hemos asignado a la teoría y a la praxis en el proceso de formación: *«el objeto de la investigación educativa no puede ser solamente la producción de conocimiento generalizable, por cuanto su aplicación será siempre limitada y mediada, sino el perfeccionamiento de quienes participan en concreto en cada situación educativa: la transformación de sus conocimientos, actitudes y comportamientos»*²⁰. La investigación es para nosotros el vehículo de unión entre la teoría y la práctica durante el proceso de formación de los maestros que esperamos van a transformar las prácticas escolares.

En la **FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA CUMD**, optamos, en-

tonces, por la **teoría praxeológica**²¹, en el marco de las ciencias sociales y de una visión crítica de la realidad, como *campo hermenéutico* de la intervención socio-comunitaria y pedagógica. Ella se convierte así en el marco de referencia utilizado por el estudiante para comprender su praxis de intervención y su gesto mismo. Como todo agente articulado, el praxeólogo posee todo un aparato conceptual a través del cual lee las situaciones, las interpreta críticamente para intervenirlas y construye una cierta imagen del hombre y del mundo. Y así, es el acto de interpretación pedagógico filosófico — social el que da a la intervención práctica su estatuto particular y su centro de integración.

Entonces, para nosotros, la **pedagogía**, ejercida en contexto praxeológico, aparece esencialmente como un **campo hermenéutico e investigativo**, lo que significa que el acto pedagógico se produce en el punto de unión de los imperativos de sentido y de los imperativos de la acción, es una especie de intercambio donde la interfecundación del hacer y del decir dinamiza la intervención. La pedagogía es toda ella interpretativa. Incluso en sus momentos más globales y sintéticos, la pedagogía no podría ser otra cosa que una interpretación, una opción hermenéutica concerniente a la praxis humana. Dicho de otro modo, no hay pedagogía sin ese enraizamiento en una praxis humana.

Una tal perspectiva supone una cierta comprensión del mundo de la práctica y particularmente de aquello que lo distingue del mundo tradicional del discurso del saber. El **discurso científico** pretende situarse en lo abstracto, fuera de lo contingente, del tiempo y del espacio, sometido solamente a los imperativos de la razón, de la forma y de los progresos culturales. La **práctica** se inscribe en la complejidad de lo concreto, de lo cotidiano, con sus coordenadas culturales particulares en tal momento, en tal lugar y sometida a lo aleatorio de las energías en juego. Su verdad es la eficacia; su lógica es dialéctica, retórica, estratégica; su escritura no tiene la rigurosidad ni la linealidad de la memoria o de la tesis. Ella es múltiple y atravesada por la pluralidad de sus objetos, de sus niveles de reflexión, incluso de sus destinatarios.

En conclusión, el proyecto de una pedagogía adecuada a nuestros propósitos en la **FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA CUMD** exige la unidad dialéctica de la teoría educativa como práctica y la práctica educativa como generadora de teoría. La praxis es así entendida como una práctica que a cada momento interroga sus fundamentos. La **praxeología pedagógica** vincula la teoría educacional con la práctica educativa, en un proceso crítico — hermenéutico que se ocupa coincidentemente de la acción y de la investigación, y que interesa simultáneamente al individuo y al

grupo en la organización de una comunidad autorreflexiva y autogestionaria y, en últimas, nos incumbe a todos los interesados en la construcción de un hombre nuevo y de una sociedad diferente.

Notas bibliográficas

¹GARCÍA MARQUEZ, Gabriel. *La Proclama*, en Misión de ciencia, educación y desarrollo: **Colombia. Al filo de la oportunidad**. Bogotá: Magis - terio, 1995, pag. 22-23.

²Marco Conceptual de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, n° 10

³SAVATER, Fernando. **El valor de educar**. Barcelona: Ariel, 1997, pag.33

⁴El concepto aparece en el Ultimo Husserl, en su obra: *"La filosofía en la crisis de la humanidad europea"* publicada en 1954 como volumen VI de la colección Husserliana.

⁵HELLER, Agnes. **Sociología de la vida cotidiana**. Barcelona: Península, 1994, pag.7

⁶SAVAIER, Fernando. o.c. pag. 21

⁷idem pag. 25

⁸**Diccionario de Ciencias de la educación**. Publicaciones Diagonal Santillana para profesores. Madrid 1983

⁹Será la sociología comprensivo-fenomenológica iniciada por Alfred Schütz (*"La construcción significativa del mundo social"*, Barcelona: Paidós, 1993) y continuada por Thomas Luckmann (*"La construction sociale de la realite"*, París 1986) la que nos sirve de punto de referencia en el análisis que proponemos.

¹⁰La cultura es un campo en el que las ideas, las ideologías, las cosmovisiones se contraponen. Y ello va generando oportunidades imprevisibles de reflexión, crítica y producción colectiva de ideales que van acrisolando el espíritu de una sociedad y que contribuyen a que las personas se descubran en su obra como personas creadoras.

¹¹Consideramos que es lo que pretende G. Vargas (*"Formación y subjetividad. Epistemología, lenguaje y pedagogía"*, en Educación y pedagogía (1992/93) 8-9; 17-37, cuando analiza la **formación** como "el proyecto esencial de la pedagogía", en el marco de una epistemología derivada de la fenomenología de Husserl que articula el conocimiento científico con el "mundo de la vida".

¹²ZULETA, Estanislao. *"La educación, un campo de combate"*, en **Educación y democracia**, Bogotá: Tercer Milenio, 1995, pag 22

¹³Somos conscientes de que la palabra "constructivismo" es entendida de diversas maneras. Nosotros la asumimos en el siguiente sentido: no como un conjunto de métodos didácticos o una corriente pedagógica, sino como una epistemología que concibe al hombre como un proyecto, ser en proceso, que evoluciona en un determinado sentido y en pos de un objetivo.

¹⁴Cf. VASCO, Carlos E. **Reflexiones sobre pedagogía y**

didáctica. Serie: Pedagogía y currículo, n° 4. Bogotá, 1990

¹⁵PIAGET, Jean. **Epistemología genética**, tomo I, Buenos Aires: Paidós, 1978, pp 48ss

¹⁶Cf. MEN. Decreto 272 del 11 de febrero de 1998. Artículo 4°.

¹⁷LATORRE BELTRAN, A. *"El profesor reflexivo: un nuevo modelo de profesional de la enseñanza"*. En **Revista de Investigación Educativa** 19 (1992) 52

¹⁸La **praxeología**, discurso sobre la acción, constituye un discurso reflexivo y crítico sobre la práctica, la acción sensata, de la cual ella busca el mejoramiento en términos de pertinencia, de coherencia y de eficiencia. Es pedagógica, en tanto se interesa por las prácticas que tienen que ver con las acciones educativas. La **praxeología pedagógica** se inscribe en la corriente praxeológica que ha contribuido notablemente a la investigación científica. Estas contribuciones han sido señaladas en la obra de J. Ostrowski titulada *"Alfred Espinas, précurseur de la praxéologie"* (1973)". Los praxeologistas entendieron que había que pasar de la teoría a la práctica; ellos postulan una capacidad de medir la eficacia de la acción y, por tanto, los modelos de esta acción. La praxeología entiende por objeto aquello que es construido a partir de su práctica, indiferentemente de su composición,

pero dando una atención particular a su comportamiento o a su utilización. El enfoque praxeológico da primacía a los actores individuales que buscan sus propios fines y haciéndolo, crean una realidad social en devenir

¹⁹MEN. Decreto 272 del 11 de febrero de 1998. Artículo 3°

²⁰PEREZ, Angel. *"Comprender la enseñanza en la escuela. Modelos metodológicos de investigación educativa"* en: J. Gimeno Sacristan y A. Pérez. **Comprender y transformar la enseñanza.** Madrid: Morata, 1998

²¹La praxeología estudia las distintas configuraciones de los actos humanos. Al hacerlo, ella tiene que incluir en su campo de estudio las distintas actualizaciones de las cosas en cada uno de esos actos y en cada una de sus configuraciones. Por eso, todo lo real interesa a la praxeología, aunque solamente en la medida en que se actualiza en nuestros actos. Otras disciplinas, como las ciencias o la metafísica, pretender ir más allá de nuestros actos. La praxeología, en cambio, permanece en el nivel de nuestros actos. Sin embargo, éste es el nivel verdaderamente transcendental, al menos en un sentido: la praxis humana, en sus distintas estructuraciones, es la fuente última de todo nuestro contacto con las cosas y de todo nuestro conocimiento de ellas.

