

LA PRAXEOLOGÍA PEDAGÓGICA COMO UN ELEMENTO INNOVADOR EN LA FORMACIÓN DE DOCENTES.

Ruth Molina Vásquez*

A partir del replanteamiento del proceso de formación de docentes desde aspectos de tipo legal, pasando por lo histórico hasta llegar a la planeación estratégica de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, la Facultad de Educación reformula su Proyecto Pedagógico basado en el concepto de Praxeología Pedagógica, el cual ha sido objeto de reflexión al interior de la investigación titulada "Construcción del enfoque pedagógico de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, a partir de la praxeología pedagógica".¹ En el análisis del contexto educativo de la Facultad de Educación, se vislumbraba entonces, el problema de plantear el rumbo pedagógico de una forma clara de tal

manera que por un lado, pudiera dar solución a las necesidades de integralidad y coherencia que se presentaban en las aulas de clase y por otro, se convirtiera en el proyecto pedagógico alternativo que se deseaba desarrollar. Los resultados del análisis de algunos aspectos evaluados² en el marco de esta investigación muestran los siguientes elementos:

- a) El proceso de praxeología pedagógica, se fundamenta en elementos teóricos de aprendizaje experiencial³, praxis teológica, trabajo social y de la reflexión permanente entre teoría y práctica a través de la sistematización de los procesos realizados directamente en esta última.
- b) Teóricamente, el proceso implica realizar una Observación del contexto educativo, a partir del cual se extraen unas categorías de análisis que permiten interpretar el contexto a la luz de elementos teóricos con el objeto de caracterizar

* Ruth Molina Vásquez es Licenciada en Psicología y Pedagogía de la UPN. Magister en Informática aplicada a la educación. Actual Coordinadora del área de Estética en la Facultad de Educación de la UMD.

las necesidades y/o problemáticas más relevantes, para posteriormente proponer alternativas de solución a través de la puesta en ejecución de un proyecto que luego de la realización de una serie de estrategias, actividades, tareas y en un tiempo determinado, se evalúa con el objeto de proporcionar elementos que permitan mejorar el actuar propuesto y cualificar los procesos llevados a cabo.

c) A pesar de que existe cierta claridad en los elementos teóricos que fundamentan a la praxeología pedagógica, éstos no se encuentran reflejados de forma clara ni en la práctica docente al interior de la Facultad de Educación ni en los procesos curriculares.

d) El proceso de formación cimentado en la realización de prácticas profesionales ha brindado a los estudiantes la posibilidad de realizar una reflexión permanente sobre su desempeño docente a partir de la socialización de sus experiencias.

e) Las prácticas profesionales adolecen de una intencionalidad que permita desarrollar el proceso de formación integral propuesto desde los lineamientos generales para los diferentes programas.

f) Dentro del proceso praxeológico se encuentra cierta claridad en la fase del Ver (los dos primeros semestres del programa actual), pues allí se evidencia una integralidad de las áreas en torno a los elementos de observación del contexto educativo, sin embargo esta claridad se pierde a medida que el proceso avanza y en la fase de devolución creativa (los últimos dos semestres de la carrera), no se observa evidencia alguna del proceso praxeológico.

La situación descrita a partir de algunos de los resultados de la investigación, propició un cuestionamiento claro frente a la falta de dirección y utilidad real en el proceso de formación de áreas como la de Prácticas e investigación y Pedagógica que muestra una necesidad de reestructurar el proceso que se lleva a cabo. Sin embargo lo

anterior implicaba un cambio profundo, sobretudo a nivel de estructura académica y administrativa de la Facultad.

Es en este momento en donde el trabajo de caracterizar los elementos fundamentales que toman parte de la praxeología pedagógica⁴ a partir de elementos teóricos y de elementos de la praxis educativa⁵, se perfila a ésta como un elemento metodológico innovador que posibilita un cambio deliberado e intencionado a partir de sustituir algunos elementos del modelo de formación anterior, reestructurar elementos de tipo administrativo, adicionar elementos que enriquecen el perfil del futuro docente y renovar la visión general de lo que se espera de él. La implementación de la praxeología pedagógica implica, pues, elaborar unos cambios planificados con el ánimo de mejorar las prácticas pedagógicas⁶ y cualificar la organización existente, tanto en el proceso de formación como específicamente, al interior de las prácticas sociales y profesionales que realizan los estudiantes de pregrado.

Caracterización de la innovación

En este punto se hace necesario interrogarse acerca de ¿cuáles son los elementos que hacen de la praxeología pedagógica un elemento metodológico innovador?. Para responder se empezará por caracterizar el tipo de innovación a que corresponde.

En primera instancia, el proceso praxeológico requiere de la existencia de relaciones claras evidenciadas a través de una reflexión, interpretación y análisis permanente de la práctica pedagógica, los elementos teóricos y la metodología utilizada en la formación. Esta relación sólo se logra a través de un trabajo centrado en núcleos problémicos planteados en torno a los ejes propuestos para la formación de los futuros docentes, y cuyo proceso de desarrollo y de planteamiento de posibles respuestas, se cristaliza en contenidos temáticos desarrollados de forma transversal en cada uno de los ciclos de

formación. Lo anterior implica centrar la formación en el desarrollo de procesos puntuales que evidencien las relaciones entre teoría y práctica a través de la realización de proyectos investigativos⁷.

Desde esta perspectiva la aplicación de la praxeología pedagógica a nivel de todos los aspectos de la formación de los estudiantes de pregrado se convierte en una innovación de tipo básico (Gajardo, 1988), pues más allá de lo planteado inicialmente, implica un cambio en la concepción del perfil del docente egresado de la Facultad de Educación y de su papel en la sociedad actual. En este cambio de concepción el docente pasa a ser considerado no sólo como una persona que posee el conocimiento de un área determinada y la forma cómo enseñarlo, que reflexiona a partir de considerar la responsabilidad de preguntarse continuamente sobre su práctica pedagógica y los elementos de su ser cotidiano, para así convertirlo en conocimiento; el docente se convierte en una persona que tiene la responsabilidad social de transformar el entorno educativo, de proporcionar un ambiente educativo de calidad, que así mismo redunde en la calidad de vida de su comunidad educativa y en las condiciones generales de un país que como el nuestro, depende de lo que cada una de las personas aporte en el proceso. Lo anterior implica que el futuro docente no solo debe ser un docente investigador, sino también el responsable de la transformación de la realidad educativa actual del país.

Por otra parte, esta es una innovación eminentemente pedagógica, pues el cambio de concepción explicitado anteriormente es posible no sólo desde los elementos legales, desde los cambios estructurales y desde los aspectos de planeación que se quedan, la mayoría de las veces, en cambios de papel que surten efectos pero sin el pleno convencimiento de los actores que participan del proceso. Esta es una innovación que ha requerido y sigue requiriendo grandes cambios, en primer lugar a nivel de las relaciones que se establezcan entre docentes, estudiantes,

conocimiento y comunidad educativa, las cuales no pueden ser distantes sino en extremo estrechas.

Quienes participan del proceso innovador requieren de flexibilidad de pensamiento, de una constante actitud investigativa, de una amplia capacidad de crítica, de autosuperación y calidad humana en la relación con los otros, a partir de lo cual pueda establecer de igual manera una relación dinámica con el conocimiento, que permita llegar a la comprensión e interpretación del contexto educativo para así proponer alternativas de solución. Esta transformación en el proceso de formación, redundando en la elaboración de un proyecto de vida personal y profesional que le permite al estudiante construir su identidad como docente investigador y transformador de realidades educativas.

En segundo lugar, a nivel pedagógico esta innovación se ha visto afectada por la mirada parcelada que proporciona un currículo planteado por áreas de conocimiento, ya que las diferentes asignaturas dentro de estas no plantean de forma intencional un proceso metodológico de tipo praxeológico que les permita establecer una integración clara entre lo que se observa en la práctica y lo que se estudia en la teoría⁸. Por lo anterior se ha requerido plantear una transformación en la concepción curricular del proceso de formación de docentes, pasando a un currículo abierto y flexible que se integra en torno a núcleos de formación y se cristaliza en contenidos temáticos que favorecen el desarrollo del proceso praxeológico, desde una mirada de la identidad del docente, el contexto educativo y su interpretación, hasta llegar al planteamiento de proyectos innovadores que se prospectan.

Obviamente, este proceso de transformación curricular, requiere igualmente de un proceso de transformación en la metodología utilizada al interior de los contenidos temáticos, que privilegie la praxeología pedagógica, de tal manera que el proceso se enriquezca a partir del apoyo que el contenido proporcione a los procesos praxeológicos descritos a nivel de

currículo y favorezcan así un verdadero crecimiento personal de los futuros docentes con miras a asumir un papel de investigador educativo y ser un elemento de transformación de la realidad educativa.

En este orden de ideas, al alcance de la presente innovación radica en una transformación estructural que rompe principalmente con patrones culturales de formación de docentes, en la cual las áreas se desarrollaban a través de asignaturas con contenidos preestablecidos y generales que ocasionalmente poseían algún tipo de hilo conductor a lo largo de los ciclos de formación, y que rara vez se detenían a mirar las necesidades personales y profesionales de sus estudiantes o la estructuración de un proyecto de vida construido a lo largo de este. Por otra parte rompe con la vieja discusión acerca de la orientación que debe darse a la formación de docentes en cuanto a privilegiar uno u otro aspecto de la formación pedagógica o específica del área de conocimiento de su énfasis, ya que claramente este proceso se inclina hacia el planteamiento y solución de las necesidades educativas y sociales de comunidades vivas, lo cual requiere de un trabajo de equipo, compuesto no sólo por elementos de tipo institucional, sino que debe dar cabida a estudiantes, maestros, a la comunidad universitaria y en general a todos los estamentos que de una u otra forma se ven afectados por estas necesidades.

A nivel académico, las relaciones maestro - alumno cambian radicalmente desde un modelo en el cual el maestro era quien tenía el dominio del conocimiento, del grupo y de los procesos de formación y el estudiante aceptaba pasivamente el conocimiento que se le "transfería", hasta llegar a un sistema de relaciones más horizontales en donde se establece un verdadero canal de comunicación entre unos y otros, mediados por la interpretación del conocimiento y su pertinencia en ambientes reales, ya que no se busca producir conocimiento, sino que este se genere a partir de la comprensión de la realidad. De igual manera, el gran beneficiado de este proceso es el contexto

comunitario y educativo, pues es el protagonista de los procesos realizados, se convierte en objeto de conocimiento y de la aplicación de estrategias de intervención encaminadas a resolver sus necesidades y a proporcionar una condiciones de vida más humanas.

Queda claro así que la implantación de esta innovación se irradia en las diferentes funciones que cumple la Universidad, es decir se refleja en la docencia a través de cambios radicales en el currículo, en la investigación pues cambia totalmente el concepto de conocimiento y la forma de preparar al maestro para el desarrollo de sus actitudes investigativas y finalmente, en el servicio a la comunidad, pues es en ella en donde se pueden observar los cambios y transformaciones sociales gestadas por los nuevos docentes de la Facultad de Educación de la Universidad Minuto de Dios.

Notas

¹ Esta investigación realizada por Margoth Acosta, Jair Duque, Ruth Molina, Miguel Angel Téllez y Fabio Rojas, se termina en el presente año y actualmente el informe final se encuentra en proceso de escritura.

² Este aspecto se trata de forma más clara en el segundo informe de la investigación "Construcción del enfoque pedagógico de la Facultad de Educación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, a partir de la praxeología pedagógica", de circulación interna en la Facultad de Educación de la C.U.M.D y que trata de la evaluación que los estudiantes hacen de las prácticas pedagógicas.

³ Definido como aquel tipo de aprendizaje que parte de los conocimientos generados desde la experiencia del sujeto y propuesto por Barkatolah en el año de 1993.

⁴ Como aparece en la investigación mencionada anteriormente.

⁵ En los términos señalados por P. Carlos Juliao en su artículo "Acerca del concepto de praxis educativa: una contribución a la comprensión de la praxeología pedagógica", publicado en la Revista **Praxis Pedagógica** N° 1. Enero-Junio de 1999.

⁶ Como lo cita Marcela Fajardo, en su libro "Enseñanza básica en las escuelas rurales. Experiencias innovadoras".

⁷ Este proceso investigativo es tomado desde el punto de vista formativo, lo cual requiere de la realización de tareas puntuales determinadas en el proceso praxeológico como el Ver o la contextualización del proceso, el Juzgar, es decir la interpretación de ese contexto, el Actuar a través del planteamiento de proyectos y la Devolución creativa, a través de procesos de sistematización, evaluación y proyección del proceso realizado.

⁸ Ibidem.

