

PRAXIS EDUCATIVA. APROXIMACIONES EPISTEMOLÓGICAS DESDE EL QUEHACER DOCENTE

THE EDUCATIONAL PRACTICE. EPISTEMOLOGICAL APPROACHES FROM TEACHING WORK

Nichol José Alvarado Mendoza¹

 <https://orcid.org/0000-0002-1453-712X>

Milibeth Josefina Villarreal Torres²

 <https://orcid.org/0000-0003-4847-251X>

Recibido: 24-03-2023

Aceptado: 20-04-2023

Resumen

El presente ensayo plantea la necesidad de superar prácticas tradicionales y trascender hacia una praxis educativa contextual, recursiva y dialógica orientada hacia la transformación local, nacional y global del mundo. Para ello, elaboramos constructos teóricos derivados de la hermenéutica sobre los fundamentos epistémicos y metódicos de la praxis educativa a la luz de los teóricos, metateóricos y nuestras visiones como docentes investigadores en el área del currículo y la formación docente. Posteriormente, reflexionamos sobre cómo la construcción del saber pedagógico obedece al proceso de reflexión realizado por el docente sobre su formación profesional, su formación permanente, las experiencias laborales y familiares, para generar nuevas formas de autorregular su propia práctica. Comprendimos que las realidades educativas son de naturaleza compleja, dinámicas, particulares y socialmente construidas, por lo tanto, se requiere como docente tomar posicionamiento de las nuevas posturas teóricas y epistemológicas como la teoría crítica, mediante la investigación acción para fomentar el pensamiento con la puesta en práctica de procesos metacognitivos como método de autorreflexión e indagación que facilita la reflexión desde la praxis.

Palabras claves: praxis educativa; aproximaciones epistemológicas; quehacer docente.

Abstract

This essay raises the need to overcome traditional practices and transcend towards a contextual, recursive and dialogical educational praxis oriented towards the local, national and global transformation of the world. For this, we elaborate theoretical constructs derived from hermeneutics on the epistemic and methodical foundations of educational praxis in the light of theorists, metatheoreticians and our visions as research teachers in the area of curriculum and teacher training. Subsequently, we reflect on how the construction of pedagogical knowledge obeys the reflection process carried out by the teacher about his professional training, his permanent training, work and

¹ Doctor en Educación, UCLA-UNEXPO-UPEL, MCs. en Currículo, Prof. de Educación Integral UPEL-IPB. Prof. de Currículo adscrito al Departamento de Formación Docente UPEL-IPB. Coordinador de la Línea de Investigación Didáctica y Formación Docente UPEL-IPB. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, Luis Beltrán Prieto Figueroa UPEL-IPB. Venezuela. nichol.alvarado.ipb@upel.edu.ve - nicholjose8@gmail.com

² Doctora en Educación, UNEXPO-UCLA-UPEL, MCs. en Educación Técnica UPEL-IPB, Prof. de Educación Comercial UPEL-IPB, Prof. Educación Técnica y Formación Profesional, Universidad de Chile. Coordinadora de Educación Virtual. Universidad de Aconcagua, Chile. Docente Categoría Agregado, Maestría en Currículo UPEL IPB. milibeth.villarreal@uaconcagua.cl - vmilibeth@gmail.com

family experiences, to generate new ways of self-regulating his own practice. We understood that educational realities are of a complex, dynamic, particular and socially constructed nature, therefore, it is required as a teacher to take a position of the new theoretical and epistemological positions such as critical theory, through action research to promote thinking with the in practice of metacognitive processes as a method of self-reflection and inquiry that facilitates reflection from praxis.

Keywords: educational praxis; epistemological approaches; teaching task.

La Reflexión Inicial

La educación es vida, por tanto, evoca un quehacer centrado en el desarrollo humano holístico para la promoción de la recreación de conocimientos científicos-tecnológicos, la generación de bienes y servicios, el respeto a todas las corrientes del pensamiento, el reconocimiento de sí y los otros, en la insoslayable búsqueda del bien común de los pueblos y naciones en pro del progreso social. En tal sentido el hecho educativo se direcciona hacia la aprehensión de los fenómenos, dinámicas y desafíos sociales a fin de que el hombre aprenda a emprender procesos de transformación en la cotidianidad, escenario en el cual construye su proyecto de vida.

En palabras de Heidegger (1929) el hombre reflexiona profundamente las experiencias y vivencias cotidianas con miras a comprender y autocomprenderse para afianzar sus virtudes otorgando nuevos significados a su quehacer en el mundo de la vida. Por ello, vislumbramos que el hecho educativo perennemente transita por cambios y transformaciones debido a los fenómenos emergentes del contexto en las dimensiones sociales, culturales, económicas y políticas, en la cual los actores educativos elaboran y reelaboran constantemente su propia realidad.

Desde este sentido comprensivo, el docente es un profesional orientado a garantizar la formación de los ciudadanos en diferentes niveles y modalidades, es garante ante la sociedad de operacionalizar y generar respuestas novedosas en sus propuestas pedagógicas-curriculares, al asumir el desafío de la reflexión sobre su quehacer para pensar y repensar su práctica a fin de articular nuevos saberes haceres en pro del progreso y el bien común. Como lo menciona Franco (2020), el encargo social hacia los docentes reside en la formación de ciudadanos aptos para desenvolverse en escenarios profesionales y personales; demanda que invita a construir, desde las vertientes ontológicas y metodológicas, nuevos senderos que coadyuven a transformar de forma recursiva los fundamentos epistémicos de la praxis educativa, con la esperanza de cristalizar un proceso formativo de calidad, potenciando el autodesarrollo, autocomprensión y reconocimiento profesional por parte de la misma sociedad.

Estas reflexiones nos direccionan a asumir el cambio permanente para redimensionar el quehacer docente ante los fenómenos emergentes. Según reseña Alvarado (2020), el quehacer docente es una acción metacognitiva desde la cual “sistematizamos, investigamos y reflexionamos sobre nuestra experiencia práctica en pro de resignificar los saberes haceres para amplificarlos hacia nuevos horizontes formativos que permitan al hombre transformarse y transformar para edificar su proyecto en el mundo de la vida” (p.253). Desde esta perspectiva, el docente de manera implícita y explícita reconstruye constantemente su propio accionar, al establecer y desarrollar procesos metacognitivos que lo llevan a reflexionar sobre las acciones didácticas-curriculares y las relaciones sociales que establece con los otros y de las cuales también aprende.

El quehacer docente remite a la contemplación de sí y del mundo de los otros en aras de articular las mejores experiencias formativas ayudándolos en su desarrollo holístico y a la adquisición de las competencias, conocimientos y saberes haceres de su propia profesionalidad. El docente como sujeto epistémico, construye su habitar desde la creación de significados para poder estar con los otros en el mundo, por ende, articula los vínculos entre generaciones y fenómenos sociales en virtud de renovar los fundamentos epistémicos de sus praxis para la realización plena de los educandos.

La praxis según señala Villarreal (2021), encierra en sí misma una recursividad en la producción del conocimiento que se renueva en las acciones humanas desarrolladas en la búsqueda de la mejora en el accionar, a su vez, involucra la ética y la práctica como elementos configurativos de la renovación permanente en los procesos que son sometidos a reflexión y se recrea en el mundo real, el medio natural en el cual el ser humano interactúa.

En relación con la praxis educativa, la mencionada autora afirma que “es un proceso cristalizado continuamente en las acciones del docente cuando interpreta y comprende las teorías, se apropia de ellas en un contexto real determinado en el cual se recrean nuevos significados y sentidos” (p-228). Empezar estas acciones involucraría un pensamiento divergente, reconociendo que los seres humanos tenemos la capacidad de crear y recrear ideas para representarlas y hacerlas tangibles en un momento dado con la intención de solventar una problemática, entretener procesos, generar nuevas alternativas y propiciar cambios significativos en el contexto social. Por ello, el docente ha de asumir la construcción de nuevos significados desde su quehacer, para develar nuevas formas de conocer, hacer, convivir que promuevan un cambio de actitud en los otros para que emprendan y desarrollen ideas novedosas.

Accionar que invita a demoler los obstáculos epistemológicos como la rutina, los esquemas y las prácticas orientadas en la reproducción de los pensamientos diseñados por los expertos; (b) la ejecución de los mismos programas y proyectos años tras año; (c) el desarrollo de los encuentros académicos bajo la modalidad de clase magistral; (d) la escasa contribución investigativa; invitándonos a dejar la zona de confort, para adentrarnos hacia la articulación de nuevos pensamientos, resignificar el conocimiento, confrontar nuevos ritmos de aprendizaje, atender a la complejidad social y la incertidumbre propias de este siglo, entre otros.

Reconocemos que todo docente consciente o inconscientemente orienta su accionar bajo los postulados o principios de un paradigma, develándose su posicionamiento epistemológico y lo ontológico a través de sus actos, pensamientos, creencias y tradiciones. En el caso de los docentes se comprende desde sus percepciones sobre el mundo, la educación, la pedagogía y el currículo. En este sentido, Rivas (1999) afirma que “un paradigma funciona como un modelo mental” (p.204) el cual permite pensar teóricamente con referencia en las generalizaciones aceptadas como universales, o en cambio, pensar epistémicamente al momento de realizar enlaces y redes de significados un contexto determinado, para aproximarse a los fenómenos, independientemente del caso. Por ello, al desarrollar procesos formativos siempre pensamos y accionamos con una intencionalidad educativa, pedagógica y curricular.

Al respecto, Martínez (2013) sostiene que “pensar es conferir significado a lo que la mente percibe, por consiguiente, alberga una gran variedad de necesidades, intereses, miedos, deseos, valores, fines y propósitos” (p.204), por tanto, se hace explícito el pensamiento epistémico cuando conferimos significados a lo percibido por nuestros sentidos y es en estas acciones cuando subyace la necesidad del cambio, la reflexión-acción y la investigación para desarrollar una práctica educativa distinta, orientada desde la praxis y las demandas del contexto. En este devenir constructivo, la presente producción científica se adscribe a la Línea de Didáctica y Formación Docente, en el Centro de Investigación Contexto y Praxis Socio-Educativa (CICPSE), de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico de Barquisimeto, al articular un constructo teórico con la intención de ofrecer una mirada que le permita a los docentes ampliar sus vertientes ontológicas y metodológicas desde los fundamentos epistemológicos de su praxis educativa, en la cotidianidad de su quehacer.

La Reflexión Profunda. Hermeneusis sobre los Fundamentos Epistémicos de la Praxis Educativa

La necesidad de superar prácticas tradicionales y trascender hacia una praxis educativa contextual, recursiva y dialógica orientada hacia la transformación local, nacional y global del mundo involucra que el docente asuma una postura paradigmática hacia la interpretación de la teoría para transfórmala en el desarrollo de su quehacer, desde el cual el conocimiento es coconstruido desde los saberes el cual emerge del diálogo y la interacción con los otros. En palabras de Villarreal (2021):

Lo que sucede en la sociedad afecta a la educación y viceversa, en una circularidad cuya complejidad da cuenta de la responsabilidad del docente ante la necesidad de encaminar a la ciudadanía hacia procesos comprensivos sobre las condiciones de su propia existencia, mediante acciones cotidianas que generalmente realiza en los espacios áulicos, en los cuales manifiesta, la nobleza de su profesión. (p.38).

Es por ello que las demandas hacia la docencia desde la mirada de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Cultura y la Ciencia (UNESCO) en la Agenda 2030 del Desarrollo Sostenible (2017) se centra hacia el liderazgo compartido, la pertinencia social, la vocación de servicio, la innovación socioproductiva y el emprendimiento sustentable para gestionar procesos de calidad, nuevas estrategias epistemológicas para hacer posible la superación de la eficiencia educacional adentrándonos hacia estándares de calidad que valoren la diversidad humana. La visión epistémica tradicional nos habla de docentes que son subsidiarios, meros ejecutores de las prescripciones técnicas tomadas por los especialistas haciendo énfasis en el contenido, método de enseñanza, en la organización de dichos contenidos en los programas y materiales curriculares para cumplir con los objetivos.

Sin embargo, los desafíos de la docencia para el Siglo XXI nos orientan hacia procesos metacognitivos para afrontar con una mirada amplia las nuevas formas y mecanismos de desenvolvimiento del hombre postmoderno, por ello, debemos posicionarnos coherentemente desde posturas ontológicas, epistemologías y metodologías para comprender y comprendernos en esas nuevas visiones de mundo. La mirada actual radica en que la práctica del docente debe superar el yugo impuesto por el paradigma tradicional, el cual no responde a las necesidades de los actuales contextos históricos, sociales y culturales.

Por ejemplo, si la práctica docente es pensada desde el paradigma positivista la realidad se

traduce a predecir la enseñanza a través de objetivos. El conocimiento se obtendrá al momento de formular interrogantes, las cuales serán controladas porque se deben pensar de acuerdo con las teorías, principios o leyes para poder comprobar el alto nivel de asimilación y acumulación de información por parte de los educandos. Cuando la práctica docente es pensada y accionada desde el paradigma interpretativo la realidad es inacabada, asume múltiples sentidos a partir de las visiones del mundo de cada educando, por tales consideraciones, el conocimiento se obtendrá en las interpretaciones intersubjetivas con base a los significados otorgados en relación con el núcleo temático o problemático. Por tanto, la realidad es emergente, única, original y se construye a través de las interacciones de unos con otros reconociéndose en la diversidad.

Por su parte si la práctica docente se piensa desde el paradigma sociocrítico, la realidad toma forma a medida que se utiliza la teoría desde la óptica a partir de la cual accionan los actores sociales, es decir, se significa como múltiple fruto de la interacción subjetiva e intersubjetiva. El conocimiento se da en un proceso de reconstrucción permanente para la transformación, se apoya en el contexto, se analiza en un proceso de consenso y diálogo, quehacer que permite significar la práctica como auténtica al involucrar cambios sustantivos en las formas de ser, sentir, estar, actuar, hacer, conocer y convivir de los actores sociales orientándolos hacia la praxis.

Mirar la práctica docente desde una postura paradigmática nos invita a resignificar las formas de pensar la educación para emprender acciones pedagógicas articuladas entre la teoría y la práctica en aras de encarar los cambios del contexto con miras a asumir la praxis como modo de vida. En este proceso ha de atender a la diversidad de sentires e interpretaciones fundados en cosmovisiones emergentes del contexto, para superar las formas tradicionales de enseñar y trascender lo rutinario mediante un desarrollo curricular enfocado en la formación holística de los ciudadanos y ciudadanas de acuerdo con la visión del hombre y del mundo en un determinado contexto histórico, social y cultural.

A continuación, presentamos los constructos teóricos derivados de la hermenéusis sobre los fundamentos epistémicos y metódicos de la praxis educativa a la luz de los teóricos, metateóricos y nuestras visiones como docentes investigadores en el área del currículo y la formación docente. Para ello, presentamos instancias de su propio quehacer en las cuales el docente reflexiona sobre sí mismo, y en los cuales, emerge la verdadera praxis educativa. Entre ellos destacamos (a) miradas sobre el quehacer curricular del docente; (b) el docente como investigador; (c) la construcción del saber pedagógico y (d) desarrollo profesional docente.

Miradas sobre el quehacer curricular del docente

Comprendemos el quehacer curricular como una acción encaminada a la construcción de propuestas curriculares en y para el desarrollo social, evoca la articulación pertinente de los elementos del currículo para entretelar las vinculaciones entre la teoría y la práctica en aras de cristalizar una praxis docente que de apertura al diálogo hermenéutico, la reflexión sobre la profesionalidad, la coconstrucción de saberes pedagógicos y la generación de innovaciones para la transformación social. De acuerdo con Alvarado (2022), se significa como una “acción trascendental del docente para recrear y hacer tangible lo emergente, manifiesto u oculto para toda la sociedad en construcciones pedagógicas significativas” (p.228), hacer que demanda entretelar pensamientos y saberes hacer con compromiso para generar las mejores experiencias formativas para que los otros se desarrollen holísticamente en pro del desarrollo científico, tecnológico, humanístico de las naciones.

Es por ello que, cuando construimos currícula desde la praxis educativa, nos centramos en establecer conexiones entre la teoría y la práctica, integrando lo emergente en el contexto con miras a comprender e interpretar los sentidos otorgados a los elementos del currículo por sus actores para hacerlos tangibles en el diseño de las propuestas curriculares en miras de la innovación. Al respecto Alvarado y Villarreal (2019), argumentan que generar construcciones curriculares desde la praxis, invita a recrear los procesos pedagógicos desde nuevas tendencias en virtud de propiciar cambios sustantivos al interior y exterior de las instituciones educativas, por consiguiente, las construcciones curriculares a nivel microcurricular permitirán la contextualización de la educación generando nuevas y mejores propuestas a las necesidades y fenómenos emergentes integrando distintas formas de pensar, sentir y actuar.

En tal sentido el quehacer curricular se centra en el diseño, desarrollo, evaluación y gestión de instancias formativas. En este escenario, la praxis educativa permitirá al docente elaborar propuestas que permitan perfeccionar la currícula, en y desde la reflexión profunda sobre la complejidad del contexto, las necesidades sociales y el desarrollo de competencias personales y profesionales de los educandos.

De acuerdo con Zemelman (1992), este quehacer denota siempre ajustar la teoría curricular a la realidad escolar en la cual se desarrolla nuestra praxis educativa para recrear experiencias significativas que superen visiones fragmentarias y repetitivas de comprender la práctica, sin caer en utopías o realidades fantasiosas que desagreguen los fines educativos. Es por ello que las

propuestas presentadas deben ser descritas, pensadas y revisadas a la luz de las exigencias de las realidades históricas, muchas veces emergentes, nuevas, inusitadas e imprevistas para ser asertivos en la construcción a realizar. Estas abstracciones demandan del docente la reflexión e indagación para redimensionar nuestros pensamientos y formas de pensar.

Resaltamos por ello que al momento de dar respuesta a una situación pedagógica siempre lo hacemos desde la teoría, por ende, pensamos por lo general teóricamente, muy pocas veces vamos más allá, es decir, a la problematización reconstrucción o transformación de esas teorías en su desarrollo. Por el contrario, nos limitamos sólo a explicar, contrastar su eficiencia en el contexto, cuando no funcionan buscamos, forzamos a otras teorías hasta atinar para no salir de la zona de confort y así no reconstruir. Al respecto, Zemelman (Ob. Cit.) hace alusión a esta forma pensamiento como:

Una postura, como una actitud que cada persona es capaz de construirse a sí misma frente a las circunstancias que quiere conocer, no se trata de decir: tengo los conceptos y construyo un discurso cerrado, lleno de significaciones; se trata más bien de partir de la duda previa, anterior a ese discurso cerrado, y formularse la pregunta ¿cómo me puedo colocar yo frente a aquello que quiero conocer? (p.3)

Consiste en construir pensamientos coherentes, pertinentes y contextualizados con relación a las demandas del contexto, esto implica representar nuestras visiones sobre el mundo para comprender ¿Quién soy y seré frente a estas demandas? Contestar esta interrogante implicaría un proceso reflexivo dirigido a reconocer desde lo personal y profesional cuales son las cualidades, destrezas y saberes, con la intención de concretar un plan de acción flexible, articulado, contextualizado para trazar rutas de cómo contribuir, afrontar y solucionar las demandas del contexto sin caer en lo rutinario o repetitivo.

El quehacer curricular evoca pensamientos teóricos y prácticos que se articulan para pensar epistémicamente en pro del progreso social y el desarrollo humano. Por ello, debería pensar teóricamente cuando en la práctica tenga que aludir a contenidos, principios para entender la cultura, lo histórico y la realidad misma en virtud de generar una acción metodológica novedosa en atención a las políticas y modelo educativo. Mientras que pensar epistémico al momento de diseñar, desarrollar y evaluar mis acciones frente al problema, a la vez que se otorga un nuevo significado y sentido al quehacer para solventar un problema, sistematizando la experiencia para

luego procesarla sistemáticamente y generar aproximaciones teóricas sustantivas que enriquecerán los saberes haceres y permitirán la emergencia de la praxis educativa.

El Docente Investigador de su Práctica

La visión del docente como investigador fue proyectada por primera vez por Stenhouse (1987), introdujo que investigar como base para la enseñanza “se halla basado en la curiosidad y en el deseo de comprender... es un temple escéptico fortalecido por principios críticos” (p.31), es decir, se traduce en un proceso de búsqueda para develar, entretejer significados, interpretarlos con el fin de comprender el ¿qué?, ¿por qué? y ¿para qué? desarrollar acciones formativas en la práctica docente, más allá, investigar el impacto de esas prácticas en la vida de los otros. Por ello, este quehacer se basa en el cuestionamiento, la duda, inquietud con miras a realizar un replanteamiento crítico de la situación para contrastarlo en los escenarios de aprendizaje desde la experimentación para reformular la visión del conocimiento pedagógico y del proceso educativo.

Desde la visión de este curriculista, investigar proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas al tiempo y espacio en el que promueve sus prácticas, otorgándole nuevos significados a los conceptos, conocimientos, aprendizajes y la enseñanza misma. En tal sentido las ideas sólo pueden ser desarrolladas por los docentes a través del currículo, pues éste, se constituye como el núcleo fundamental de la educación, son procedimientos hipotéticos comprobables en los escenarios académicos, es decir, el currículo necesita ser comprobado en su contenido, factibilidad, no en el hecho de repetir conceptos, consiste en comprender los significados emergentes en su desarrollo para sistematizarlos, construirlos, evaluarlo a la luz de unos principios humanos teniendo en cuenta lo sociocultural. Por ello, el desarrollo curricular va de la mano con la investigación, dichos procesos se entretejen para dar nuevos significados desde la reflexión sobre la acción.

Además, el teórico afirma que “los currícula educan a profesores y alumnos como las obras dramáticas lo hacen con los autores y espectadores” (p.89), pues al ser estos presentados como propuestas o verificaciones hipotéticas de tesis acerca de la naturaleza de la enseñanza y del aprendizaje, el docente se visiona como investigador y sus acciones se traducen en crear currícula cuyas conclusiones resulten articuladas, explícitas y puedan ser evaluadas en la misma práctica docente permitiendo el auge de nuevas experiencias, y aproximaciones teóricas. En caso contrario, cuando no resultan implícitos, los estudiantes serán la materia de experimentación para encontrar la eficiencia y el docente será un mero ejecutor de las propuestas diseñadas por los expertos.

Los expertos en currícula durante muchas décadas mantuvieron la idea de que sólo podía lograrse la eficiencia educativa a través de la ejecución fiel de los programas y la demostración de técnicas de enseñanza diseñadas por ellos, tales como clase magistral, exámenes, el estudiante pasivo sólo acumulando información, entre otros, sin embargo, estas ideas expresadas por Stenhouse (Ob. Cit.), revolucionaron el mundo curricular, pues ahora, el desarrollo educativo será eficiente a través del arte de enseñanza del profesor, es decir, en hacer posibles modos de aprendizajes basados en la indagación, el descubrimiento y debate.

El docente en su práctica se encuentra rodeado por abundantes oportunidades para generar una genuina praxis educativa, sin embargo, para que ello ocurra, se hace necesario asumir una docencia investigativa. Por estas razones, la docencia investigativa representa un punto de partida para el desarrollo de investigaciones, al ofrecer un escenario fértil para comprender realmente el hecho educativo en su propia práctica y desde ella, entretejer los significados, sentidos y atributos otorgados a la enseñanza, el aprendizaje y al conocimiento pedagógico que puede emerger de los procesos metacognitivos que desarrolla.

Comprendemos que la investigación resulta útil a los docentes cuando conlleva a la reflexión para significar y comprender su propia práctica, en procesos de reelaboración recursiva de reflexión profunda sobre su propio quehacer. Por tales consideraciones, la praxis educativa se nutre en una doble actividad la enseñanza y la investigación siendo los escenarios de aprendizaje ambientes para el intercambio, desarrollo, encuentro entre pares con miras a contrastar saberes y conocimientos con las vivencias, experiencias con la intención de renovarla permanentemente.

Tradicionalmente, para el docente ha sido más fácil ser un ejecutor de currícula, pues existe la creencia que ceñirse a métodos de investigación es una tarea de los expertos pertenecientes a la academia. El paradigma positivista, por muchos años nos hizo accionar de esta manera, hasta llegar al hecho de decir *investigar es una tarea difícil*. Por tales razones, el docente se limitaba a reflexionar, cuestionar y aprovechar su escenario de acción para desentrañar los grandes nudos críticos presente en el desarrollo de currícula. Al superar estas barreras, veremos el terreno académico con un lugar fértil para investigar y desarrollar nuevos saberes sus pensamientos, lo cual nos permitirá caracterizar lo educativo desde la praxis docente asumiéndola como un quehacer para construir e innovar permanentemente.

La Construcción del Saber Docente

Cada persona desde su cosmovisión desarrolla una manera única y personal de aproximarse

a la realidad, que traduce en acciones, valores, creencias, costumbres, formas de pensar del individuo, compartidos por una colectividad. En el campo educativo, la interrogante ¿cómo el docente construye su saber? Ha sido objeto de múltiples investigaciones, orientadas a develar, comprender, interpretar y hasta transformar los procesos en los que el docente construye su propio conocimiento, por lo cual, a continuación, presentaremos los aportes teóricos emergentes de este constructo teórico.

En su obra, Bacherlard (1978) señala que “el objeto del conocimiento se inscribe en una problemática del saber al interior de un proceso discursivo, el cual reclama coherencia entre método y experiencia cognoscitiva.” (p.56) Por tanto, el saber docente se gesta cuando éste logra desde su cosmovisión, formación, experiencias y vivencias, desarrollar procesos de reflexión sobre su accionar, convirtiéndose en procesos, recursos, inacabados y flexibles, desde el ejercicio de la metacognición.

Por su parte Foucault (1997), considera que el saber es un campo de coordinación y subordinación de los enunciados en donde los conceptos aparecen, se definen, aplican y transforman, es decir, comparte la visión de que la construcción del saber es un proceso único, personal, inacabado y recursivo, desarrollado en un contexto histórico social y cultural determinado.

Por tanto, es necesario revisar las propuestas de Alanis (2004) “El hombre es inacabado...la sociedad está en cambio permanente por la influencia y la acción del hombre, por efecto de la transformación del conocimiento...El saber es un conjunto de conocimientos sistematizados determinados por el objeto de interés, un discurso y un sujeto”. (p.15). Cada vez que cambia el contexto cultural, histórico y personal del docente, cambiarán sus saberes, en estrecha relación con los procesos de reflexión sobre su propia práctica; el saber obedece a una manera particular en la cual un sujeto se relaciona con el contexto, desde su propia cosmovisión.

Para Pérez Ferrá (2000) la práctica reflexiva tiene la intención educativa de mejorar la actividad en el aula y en el currículo, además de una intención política, centrada en propiciar en los profesores un grado de autonomía, su propia opinión profesional formada y autoformada. En este sentido, los saberes de los docentes se configuran desde el balance reflexivo y personal realizado por ellos desde su cosmovisión, postura epistemológica y antropológica.

Por su parte, Tardif (2004) afirma que el docente posee saberes construidos emergentes de la praxis social, estos saberes son heterogéneos, plurales, experienciales, pragmáticos, compuestos.

Propone cinco saberes profesionales de los docentes que provienen de (a) Saberes personales de los docentes, propios de su historia de vida y por socialización primaria; (b) Saberes procedentes de la formación escolar anterior, dados por la formación y la socialización preprofesional; (c) Saberes procedentes de la formación profesional para la docencia, en las instituciones de formación; (d) Saberes procedentes de los programas y libros didácticos utilizados en el trabajo, y, (e) Saberes procedentes de su propia experiencia en la profesión, en el aula y en la escuela, también contruidos por la práctica del trabajo y por la socialización.

En este sentido, los saberes profesionales representan la confluencia entre varias fuentes de saberes provenientes de la historia de vida individual, de la sociedad, de la institución escolar, de los otros agentes educativos, de los lugares de formación, entre otros, que son movilizados y empleados en la práctica cotidiana para resolver problemas. De acuerdo con Perafán (2000) el conocimiento “es un tejido complejo de relaciones cognitivas del donde se sobreponen y entrecruzan diversidad de sentidos” (p.67) por ello, el saber del docente resulta dinámico, recursivo y enriquecedor, direcciona la praxis pues está mediada por lo que él como sujeto es y piensa.

Por su parte Díaz Quero (2006) señala que el docente conceptúa la pedagogía y la cultura, menciona tres tipos de saber, (a) Saber teórico o saber académico, instituido y legitimizado, (b) Saber práctico o saber experiencial, aplicable, demostrable en la práctica, y (c) Saber reflexivo o saberes autoconstruidos y no socializados, concienciados y resignificados desde la experiencia para orientar la acción, por tanto, el saber demanda discursividad, reglas, escenarios, tiempo y contexto.

De la revisión de las posturas asumidas por los autores señalados anteriormente, la construcción del saber pedagógico obedece al proceso de reflexión realizado por el docente sobre su formación profesional, su formación permanente, las experiencias laborales y familiares, para desde la reflexión generar nuevas formas de regular su propia práctica, entonces, se puede decir que la construcción del saber pedagógico emerge de un proceso de reflexión sobre la acción del docente, como un proceso continuo e inacabado, emergente de la construcción social elaborada desde su concepción del mundo y la interpretación que cada docente haga de su cultura, en estrecha relación con las condiciones sociales individuales y colectivas que determinan la realidad asumida como verdadera y única, en escenarios intersubjetivos que permiten la emergencia de la praxis educativa.

Desarrollo Profesional Docente

Los vertiginosos cambios que vive actualmente la sociedad exigen un docente comprometido, autónomo y crítico que asuma una postura reflexiva ante las realidades educativas y sociales para dar respuesta a los diversos problemas inmersos en el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se requiere la formación de un docente que sea capaz de gestar conocimientos de manera constructiva, proactiva, voluntaria y colaborativa, con el fin de coadyuvar en la mejora de su praxis educativa, logrando superar así los obstáculos epistemológicos que frenan su desarrollo profesional.

Al respecto, Marcelo y Vaillant (2009) conciben el desarrollo profesional docente como “la capacidad de un profesor para mantener la curiosidad acerca de la clase; identificar intereses significativos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; valorar y buscar el diálogo con colegas expertos como apoyo en el análisis de datos” (p. 81), es decir, que desde esta perspectiva el desarrollo profesional se relaciona con la puesta en práctica de procesos de indagación que permitan asumir actitudes reflexivas y críticas, a través de la formulación de interrogantes acerca de la cotidianidad del acto educativo, la confrontación con los problemas que inciden en el hacer de su praxis y transformar creativamente su contexto de acción.

Los autores afirman además que el desarrollo profesional brinda oportunidades de aprendizaje al docente, a fin de facilitar el desarrollo de habilidades, capacidades y conocimientos para fortalecer su práctica, lo cual significa que constituye un proceso de aprendizaje constante, evolutivo, complejo y personal orientado no sólo a generar cambios en las prácticas educativas, sino también en el pensamiento del ser que tiene la responsabilidad de operativizar el acto de enseñar. De modo que, el docente requiere demostrar competencias para iniciar su desarrollo profesional, mediante procesos de autorreflexión y autocrítica, confrontando las posturas paradigmáticas, creencias, actitudes y valores que subyacen en la configuración del ser y hacer en la cotidianidad de la praxis pedagógica para develar las dificultades y debilidades que frenan su desarrollo.

En este particular, Méndez de Garagozzo (2007), argumenta:

Develar el sentido de las prácticas es una tarea que procede; para ello en principio se requiere deconstruir desde sí y en colectivo la racionalidad de las ideologías dominantes, esto es descosificarse y reconocerse con un sentido crítico constructivo y emancipador, para interrogarse sobre sus saberes haceres y proponer acciones reconstructivas sobre los

ámbitos que determinan el ser y el actuar. (p. 138).

Con base en lo planteado, se afirma que el docente de hoy en día se enfrenta al reto de revisar, analizar y reflexionar sobre las prácticas que caracterizan su actuación en el ambiente áulico y su formación profesional, para romper con las concepciones tradicionales de las teorías educativas que abogan por una transmisión del conocimiento y del saber de manera rutinaria, en el cual se asume que el estudiante es un ser pasivo, poco participativo y repetidor de conocimientos. De manera que, esta percepción del conocimiento y de los procesos del pensamiento generan un estado de inercia y estancamiento que poco promueven el avance en su desarrollo profesional y personal, considerándolo un objeto que no es capaz de producir teorías educativas renovadoras, constructivas, autotransformadoras y gestionar su propio desarrollo.

En este particular estoy de acuerdo con lo señalado por los teóricos Méndez de Garagozzo (Ob. Cit.) y Tardif (Ob. Cit.), en el sentido de que se requiere abordar acciones para crear espacios de interformación entre docentes, directivos y comunidad educativa en general en donde se reflexione, discuta y se tomen decisiones de manera consensuada acerca de los obstáculos que frenan el desarrollo y desempeño del profesor y por ende del proceso pedagógico. De tal manera que estos espacios académicos se conciben como propuestas de estrategias de desarrollo profesional, cuyo propósito debe orientarse hacia la formación permanente y la aplicación de procesos de introspección dirigidos a develar creencias, valores y supuestos teóricos que subyacen en la práctica docente, así como deliberar e investigar los mecanismos para transformar la realidad, promover la articulación y vinculación entre la teoría y la práctica considerando contextos y situaciones particulares.

Cabe considerar entre las estrategias para el desarrollo del docente propuestas por Méndez de Garagozzo (Ob. Cit.) el papel trascendental que desempeña la universidad en la formación de un profesional con competencias para aplicar un pensamiento crítico desde la práctica, que estimule su capacidad de reconstruir y construir conocimientos, a través de sus experiencias, resolver problemas, comprender, interpretar, revisar críticamente sus saberes haceres y logre transformarlos en beneficio de los estudiantes.

Las realidades educativas son de naturaleza compleja, dinámicas, particulares y socialmente construidas, por lo tanto, se requiere como docente tomar posicionamiento de las nuevas posturas teóricas y epistemológicas como la teoría crítica, mediante la investigación acción para fomentar el pensamiento con la puesta en práctica de procesos metacognitivos como método

de autorreflexión e indagación que facilita la reflexión desde y en la praxis.

El Docente Sujeto Orgánico Transformador. Pedagogía Crítica

La educación sin duda alguna constituye un aspecto fundamental en el desarrollo de las sociedades, siendo así uno de los hechos primarios consagrados a ellos la formación de un ciudadano en concordancia para la vida, en correspondencia con principios y valores que sustentan el ideal humano que se pretende construir, permitiéndole no sólo ser autor de su propia transformación sino obtener así el perfeccionamiento para que tenga la posibilidad de elegir el convivir en armonía con los demás en tiempos de la reconocida mundialmente postmodernidad.

Aseveran Maturana y Nisis (1996), que la educación no puede sustentarse en una vinculación estrecha dirigida a responder las demandas de la sociedad, sino que, una oferta educativa precisa situarse en la perspectiva de la transformación social y humana, que permita constituirse en una propuesta coherente, sin perder la esencia integral de la formación del hombre como individuo. Esperando emerjan respuestas que le otorguen sentido humano, que responda al discurso pedagógico de las instituciones educativas.

En este mismo escenario podemos decir, que la educación fortalece la esencia humana considerando como aceptable la aseveración de que la educación debe fortalecer el pleno desarrollo del ser humano en su dimensión social, velando por el mantenimiento y la consolidación del vínculo social. Tal como lo afirma Méndez de Garagozzo (2007), quien señala que “los profesores se consideran sujetos sociales que se apropian de las nuevas realidades” (p.78), es decir, la educación no es la simple adquisición de conocimientos, ni es coleccionar y correlacionar datos, sino ver el significado de la vida como un todo.

En tal sentido, la educación debe concebirse como la vía para la transformación del ser humano, de allí que, la verdadera educación se aboca a la preparación del ser, y solo cuando hay libertad individual puede el amor y la bondad florecer y solo una educación verdadera puede ofrecer esa libertad. Aunado a ello, el sujeto necesita ir aprendiendo a dirigir la interacción social hacia metas, propósitos y la implementación de estrategias para dar solución a situaciones que requieren competencias sociales, es un ser llamado a superarse, que trabaja para trazar sus proyectos de vida con los demás, con capacidad de pensar, de saber hacia dónde desea llegar, de reflexionar en cuanto a sus actuaciones individuales y las colectivas.

El docente debe ser un transformador de realidades, poseer la destreza de expresar lo que piensa y hace, haciendo de ello su pensamiento indispensable y libre. Desafiar las influencias del

medio y ofrecer su verdad, en este sentido, entiende que su misión es trascendente y cuando educa promueve los valores que dan sentido a la existencia personal. El docente debe estar dispuesto al cambio; es disposición y no técnica.

La formación, nace de la transformación. Si un sujeto pasa duros años de estudio, pero no cambia sus comportamientos ni su manera de pensar, entonces no estará verdaderamente formado. Puesto que la transformación es lo que realmente muestra la altura de su formación; se debe ver en ella los signos que la develan. La transformación es la esencia de la formación; el tiempo que ella presupone es infinito. La formación demanda tiempo, energías y recursos intelectuales; es una disposición. Resulta inequívoco corroborar que si se busca la formación: personal, profesional obviamente va a ocurrir una transformación netamente humana, aunque con repercusiones obvias en lo social.

Reflexiones de Cierre

En la práctica docente están presentes un conjunto de acciones, entre ellas la enseñanza, investigación, reflexión, gestión educativa, planificación del aprendizaje, el trabajo comunitario y encuentro entre pares, las cuales se piensan para desarrollar pertinentemente su quehacer con la intención de promover el desarrollo holístico de los educandos en atención con los desafíos del contexto socioeducativo. Comprendemos que cuando conjugamos estas acciones en el desarrollo del quehacer en pro del bien la praxis transforma a la vez de transformarnos coadyuvando con el progreso social, cultural, científico, tecnológico, humanístico y económico. Por ello la reflexión en la acción es vital para construir un mejor mañana, desde ella afianzamos las conexiones entre las generaciones presentes y futuras de manera orgánica en virtud del beneficio de todos los ciudadanos y ciudadanas.

Cuando el docente contextualiza el conocimiento y lo reflexiona sobre la base de su operatividad éste se convierte en saber que enriquece su práctica y quehacer. Por ello, evoca una praxis para el bien común, el desarrollo y progreso humanístico-social de los pueblos y naciones, al integrar acciones sustantivas en pro de la calidad educativa. Comprendemos desde estos planteamientos que un docente con mayores niveles de preparación para su desempeño, será un profesional comprometido con el desarrollo holístico de los educandos potenciando en sus propuestas la innovación, adquisición y promoción de competencias. Por ende, al asumir la metacognición como proceso permite la confrontación y crítica permanente sobre los principios,

teorías, métodos para reconocer obstáculos epistemológicos a propósito de propiciar rupturas sustantivas.

Para consolidar la innovación y transformación en la práctica pedagógica Perafán (Ob. Cit.), argumenta que “el docente debe usar los operadores del pensamiento práctico” (p.67), ¿qué significa esto? Implica un tejido complejo de relaciones cognitivas desde las cuales se sobreponen y entrecruzan ideas, acciones, teorías con la intención de operar con ellas frente a una realidad, problemática o demanda del contexto y accionar asertivamente. Cuando este proceso es internalizado por cada docente en una institución, transforma su quehacer orientándolo hacia la praxis tejiendo lo novedoso en función de la mejora. Por tales razones las concepciones del pensamiento docente pueden ser dinámicas o estáticas, y dependerán en medida determinante de las visiones del conocimiento del sujeto epistémico que las piensa. Por consiguiente, la idea del autor se centra en el hecho de que el sujeto conoce en las acciones desarrolladas sobre el contexto donde se desarrolla su práctica pedagógica, las cuales repercuten no sólo sobre sí mismo sino sobre los demás llegando a una categoría mayor del conocimiento la cual es el saber.

Por su parte, la escuela es el lugar donde los docentes recontextualizamos los conocimientos y las prácticas en pro de la transformación, como condición sine qua non permiten el desarrollo social en cuanto a nuestros saberes haceres para accionar asertivamente en la cotidianidad afrontando los desafíos emergentes del contexto. Estas ideas permiten recíprocamente plantear que las formas de pensar y accionar del docente legitiman sus prácticas pedagógicas dejando entrever elementos para su interpretación a la vez de permitir representar sus cualidades, características y atributos en aras del bien común.

Finalmente comprendimos que debe existir una conexión recíproca entre el pensamiento y la acción para desarrollar un quehacer coherente, pertinente y asertivo en los contextos donde se desarrolla la praxis. Esta recursividad nos invita a desplegar una red de significados para otorgar a la práctica un sentido trascendental en un tiempo y espacio determinado, hacer que nos permite transformar el contexto cultural e histórico para dejar un legado humanístico-social en cada ciudadano y ciudadana. Evidentemente, la praxis educativa permite que se reconstruyan esquemas y estructuras, la cual, en primera instancia, siendo hipotética, orienta, toma forma y se consolida en la acción para en segunda instancia, instituirse como concepciones de conocimiento, práctica, experiencia y saber para legitimar históricamente esas prácticas pedagógicas hacia la configuración de la praxis educativa.

Referencias

- Alanis, A. (2004). *El saber en la profesión docente: formación profesional en la práctica docente*. México: Trillas
- Alvarado, N. (2020). Quehacer Docente desde la Óptica de los Intereses Constitutivos del Conocimiento. *Red de Investigadores Educativos REDINE*, 12(2), 46-55. <https://revistas.uclave.org/index.php/redine/article/view/2809>
- Alvarado, N. y Villarreal, M. (2019). Construcciones Curriculares Emergentes de los Docentes en su Práctica Pedagógica. *EDUCARE*, 23(1), 4–26. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v23i1.9>
- Alvarado, N. (2022). Quehacer Docente en Escenarios Universitarios. Significados Construidos desde la Formación de Profesionales. Tesis Doctoral Publicada. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Luís Beltrán Prieto Figueroa, Universidad Nacional Experimental Politécnica, Antonio José de Sucre, Barquisimeto.
- Bacherlard, G. (1978). *El racionalismo aplicado*. Buenos Aires: Paidós
- Díaz Quero, V. (2006). *Construcción del saber pedagógico*. San Cristóbal: LitoFormas
- Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. México: Siglo veintiuno editores.
- Franco, F. (2019). *Evaluación como un componente del Currículo*. Ponencia en las Memorias de la Jornadas de Diseño y Desarrollo Curricular, Una mirada desde la Innovación Pedagógica. Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Luis Beltrán Prieto Figueroa, Barquisimeto.
- Gallego-Badillo, R. (2000). *Saber pedagógico, una visión alternativa*. Bogotá: Mesa Redonda Magisterio
- Heidegger, M. (1929). *Ser y tiempo*. Traducción de Jorge Eduardo Rivera de la versión alemana de 1972. Santiago de Chile: Universitaria
- Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente ¿Cómo se aprende a enseñar?* Madrid: Narcea, S.A.
- Maturana, H. y Nisis R. (1996). *Formación humana y capacitación*. Santiago, Chile. Editorial Dolmen.
- Martínez, M. (2013). *Epistemología y Metodología Cualitativa en las Ciencias Sociales*. México. Trillas.

- Méndez de Garagozzo, A. (2007). *La complejidad de los saberes haceres docentes desde la rutina a la cotidianidad. Visión del ser que construye el saber y el saber hacer*. Venezuela: Excelencia creativa.
- Perafán, G. (2000). *Pensamiento docente y práctica pedagógica, una investigación sobre el pensamiento práctico de los docentes*. Bogotá: Mesa Redonde Magisterio
- Pérez Ferrá, M. (2000). *Conocer el currículum para asesorar en centros*. Málaga: Ediciones Aljibre.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2017). *Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*, Paris.
- Rivas, C. (1995). Nuevos Paradigmas para la Teoría y Praxis Educativa. *Revista Investigación y Postgrado*, 10(1), 199-262.
- Stenhouse, L. (1987). *La Investigación como base de la enseñanza*, 5ta edición, Ediciones Morata, Madrid.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional (3a. ed.)*. Madrid: Narcea, S.A.
- Villarreal, M. (2021). Aproximación Didáctica para la Formación de Formadores. Una Sistematización de Experiencias en Escenarios Ipebistas. *Educare*, 25(2), 161-186. Disponible en [10.46498/reduipb.v25i2.1344](https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i2.1344)
- Villarreal, M. (2021). Conocimiento Pedagógico Emergente de la Praxis Educativa en la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. *Tesis Doctoral*. Tesis Doctoral Publicada. Universidad Centroccidental Lisandro Alvarado, Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Instituto Pedagógico Luís Beltrán Prieto Figueroa, Universidad Nacional Experimental Politécnica, Antonio José de Sucre, Barquisimeto.
- Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la Razón I. Dialéctica y apropiación del presente*. Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de Conocer. El Sujeto y su Pensamiento en el Paradigma Crítico*. Barcelona: Anthropos.