



F. RECIBIDO: MAYO 05 - 2017

F. ACEPTACIÓN: JUNIO 08 - 2017

ADOLFO LUIS BARBOSA MENDOZA*

adolfo.barbosa00@usc.edu.co

* Doctorado en Educación de la Universidad de Baja California (México). Magister en Desarrollo Social (Énfasis en estudios políticos y económicos) de la Universidad del Norte (Barranquilla). Especialista en Docencia Universitaria de la Universidad de Santo Tomás (Bogotá). Diplomado en Enseñanza de las ciencias sociales: construcción del conocimiento y actualización disciplinar (FLACSO - Argentina). Licenciado en educación (Filosofía - Pedagogía) de la Universidad Pontificia Bolivariana (Medellín).

Docente - investigador de tiempo completo de la Facultad de Comunicación Social y Publicidad de la Universidad Santiago de Cali, Departamento de Humanidades. Tutor de trabajo de grado meritório titulado *Roles, comportamientos habitualizados y poder político en la Plaza de Cayzedo de Cali. Análisis de tres grupos que habitan la Plaza: Pensionados, emboladores y vendedores informales*. 2015 (Trabajo publicado con el sello Editorial Unicatólica en octubre de 2016. Autor del libro *Ciudadanos Competentes grado 5* (Editorial Educar, 2010) y de varios artículos y ensayos publicados en revistas de educación superior. Par evaluador de proyectos de investigación y libros en diversas universidades de la región. Ha ocupado cargos de dirección académica en varias instituciones educativas del país. Actualmente es integrante del Grupo de Investigación *Humanismo y Universidad* de la Universidad Santiago de Cali.

La formación docente: ¿para qué educar y qué enseñar?

Una reflexión desde el discurso de la modernidad y la praxeología

Teaching training: what to educate and what to teach? A reflexion from the discourse of modernity and praxeology

RESUMEN

El presente ensayo pretende abordar el tema de la formación de la política educativa y la formación de los docentes a partir de dos interrogantes pedagógicos: ¿Para qué educar y qué enseñar? Para su desarrollo se toma como referencia el trabajo realizado por Rafael Flórez Ochoa (1994) y el enfoque praxiológico de Julio Vargas (2011), complementado con aportes de autores como Juan Carlos Tedesco e Inés Aguerrondo. En primer lugar, Flórez

(1994) sostenido en los pilares de la modernidad, considera que la meta fundamental de toda política educativa y del proceso de formación de los docentes es la construcción de un hombre universal, despierto y desarrollado en su actividad espiritual. La educación, teniendo como soporte teórico y práctico al saber pedagógico de la modernidad, piensa y pone en acción procesos conducentes a construir y potenciar a lo largo de toda la vida del individuo, lo *específicamente humano*. Y esto no es más



que su capacidad para autoconstruir el entendimiento en la interacción consciente con el mundo natural y social a través de la puesta en marcha de una pedagogía activa – constructivista. En segundo lugar, la *formación praxeológica* como proceso de cuestionamiento y ruptura con el modo de conocimiento objetivista, el cual aborda las prácticas como hechos definitivos, reivindica una práctica que sitúa al sujeto de formación, no como espectador, sino como protagonista y dinamizador de la forma-

ción y la práctica misma. Desde esta perspectiva, el para qué y el qué de las políticas educativas y la formación docente no se pueden pensar como hechos consumados que diseñan expertos ajenos a la práctica pedagógica, porque expertos, directivos y docentes están situados en el mismo movimiento de su construcción. En este sentido, como lo expresa Tedesco, la formación docente se concibe como una ruta a través de la cual se construye un docente. Ruta que pasa por lo que Inés Aguerrondo

considera las premisas o pilares que sostienen la optimización de la calidad de la enseñanza: el dominio del saber, la capacidad para diagnosticar y solucionar problemas, y la autonomía – responsabilidad con estudiantes, escuela y sistema.

PALABRAS CLAVE

Formación docente, política educativa, modernidad, hombre moderno, pedagogía, praxeología, educar, enseñar.

SUMMARY

This essay aims to address the issues of education policy formation and teacher training from two pedagogical questions: For what reason to educate and what to teach? For its development is taken as a reference the work done by Rafael Flórez Ochoa (1994) and the praxiological approach of Julio Vargas (2011), complemented with contributions by authors like Juan Carlos Tedesco and Inés Aguerrondo. In the first place, Flórez (1994), supported in the pillars of modernity, considers that the fundamental goal of all educational politics and the process of teacher training is the construction of an universal man, awaked and developed in his spiritual activity. Education, having as a theoretical and practical support the pedagogical knowledge of modernity, believes and puts into action conducive processes that builds and enhances throughout the life of the individual,

the human factor. And this is no more than its capacity to self-construct the understanding in the conscious interaction with the natural and social world through the implementation of an active constructivist pedagogy. Secondly, praxeological training as a process of questioning and breaking with the objectivist mode of knowledge, which approaches practices as definitive facts, claims a practice that places the subject of formation, not as a spectator, but as protagonist and promoter of the Training and practice itself. From this perspective, the

.....
Por las redes sociales circula la hipótesis según la cual, al interior del ICFES hay funcionarios corruptos que trafican con los exámenes y los venden en el mercado de los mediocres a un precio promedio de 7 millones de pesos, lo equivalente a \$2.345 dólares.
.....

what and what for educational policies and teacher training can not be thought of as accomplished facts designed by unawared experts of pedagogical practice, because experts, managers and teachers are located in the same movement of its construction. In this sense, as Tedesco says, teacher education is conceived as

a route through which a teacher is built. Route that goes by what Ines Aguerrondo considers the premises or pillars that support the optimization of the quality of teaching: the mastery of knowledge, the ability to diagnose and solve problems, and the autonomy - responsibility with students, school and system.

KEY WORDS

Teacher training, educational policy, modernity, modern man, pedagogy, praxeology, educate, teach.

INTRODUCCIÓN

La imaginación dará a unos el impulso original hacia lo perfecto; la imitación organizará en otros los hábitos colectivos. Siempre habrá, por fuerza, elevados y mediocres.
José Ingenieros.

Durante todo el domingo 11 de diciembre del año en curso, 125 mil profesionales colombianos presentaron diferentes exámenes (lógica matemática, comprensión lectora, competencia pedagógica, conocimiento específico y perfil psicológico) para acceder a la carrera docente. A partir de este conjunto de pruebas, el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES), adscrito al Ministerio de Educación, seleccionará el personal más idóneo para integrar el cuerpo docente y administrativo que regirá el rumbo académico de las instituciones educativas de todo

el país. No había terminado la noche de ese mismo día y ya la noticia circulaba en las redes sociales y en la primera plana de los principales periódicos: “Hubo fraude en el concurso nacional docente”. De *WhatsApp* a *WhatsApp* viajaban los mensajes de repudio y las fotos de los cuestionarios y borradores con las respuestas a las preguntas del examen, previamente conocidas por varios de los examinados.

El periódico *El Tiempo* destacaba, como si fuera el camino de solución salomónico, que la secretaria del Sindicato de Educadores de Santander remitiría las denuncias de fraude a la Federación de Educadores de Colombia (Fecode) para que abrieran con prontitud una investigación sobre el caso (poca gente cree en Colombia que Fecode decida hacer algo al respecto). ¿Cómo pudo ocurrir semejante fraude en un campo tan sagrado como la educación? Por las redes sociales circula la hipótesis según la cual, al interior del ICFES hay funcionarios corruptos que trafican con los exámenes y los venden en el mercado de los mediocres a un precio promedio de 7 millones de pesos, lo equivalente a \$2.345 dólares; y en su página web oficial, la Comisión Nacional del Servicio Civil expresa que “con el propósito de garantizar el principio del mérito, igualdad, oportunidad y transparencia, esta Comisión adelantará las acciones administrativas necesarias a fin de aclarar los hechos suscitados



en la aplicación de las pruebas". Si el fraude llegara a comprobarse, estaríamos presenciando otro caso típico de hábito colectivo mediocre, avallado por la corrupción: un número significativo de "profesionales" paga el precio para ingresar por el camino fácil al oficio de ser docente, para demostrar una vez más que en Colombia, como en muchas partes del planeta, la formación para ejercer un cargo no es necesaria porque el vil dinero lo puede comprar todo, o casi todo. Este hecho, además, es uno de tantos en el concierto premoderno en que se mueven las principales decisiones y procesos de la nación, donde el saber y la idoneidad no son valores vigentes, donde, según una crónica reciente del periodista Juan Gossain (2016), la corrupción creció el 600% en los últimos diez años¹.

Como el fenómeno no es mediático ni reducido a un sector de la geografía nacional, vale la pena preguntar: ¿sabe uno de estos compradores de conocimiento para qué educar y qué enseñará cuando ingrese al ejercicio docente? ¿Puede la formación inicial y permanente subsanar o atenuar el vacío axiológico

y cognoscitivo que tienen estos pseudoprofesionales o mercaderes del conocimiento? Claro que no. Con razón, Inés Aguerrondo, en su escrito titulado *Formación docente: desafíos de la política educativa* (2002), consideraba, apoyándose en Fulan (1993), que la formación docente continúa siendo "el peor problema y la mejor solución en educación", gran problema si intentas *formar* a esa gran masa de profesores que no quieren formarse porque lo que principalmente les interesa es ingresar y permanecer en ese trabajo hasta recibir una pensión, pero aun así, es la mejor solución si se desea que la cizaña no avasalle totalmente al trigo.

Por eso, esta breve reflexión pretende, desde una perspectiva medianamente optimista en medio del desastre, abordar el asunto del sentido de una política educativa y la formación de los docentes a partir de dos interrogantes pedagógicos esenciales: ¿Para qué educar y qué enseñar? Para hacerlo se tomará como referencia el trabajo realizado por Rafael Flórez Ochoa (1994) y el enfoque praxiológico desarrollado por Julio Vargas (2011), complementado con aportes de los pensadores mexicanos Inés Aguerrondo (2002) y Juan Carlos Tedesco (1999).

DESARROLLO TEMÁTICO

En primer lugar, Flórez (1994), perfila y defiende, convencido con Habermas (1989) de que en vez de renunciar a la modernidad y a su

proyecto como una causa perdida, deberíamos aprender de los errores de aquellos programas extravagantes que han intentado negar la modernidad, porque en suma, el proyecto de la modernidad todavía no ha sido realizado, lo que él denomina "criterios o condiciones que permiten señalar y discriminar discursos o prácticas educativas como pedagógicas y antipedagógicas" (p.175), es decir, que la racionalidad moderna posee indicios claros para diferenciar

.....
 Esta breve reflexión
 pretende, desde
 una perspectiva
 medianamente
 optimista en medio del
 desastre, abordar el
 asunto del sentido de
 una política educativa
 y la formación de los
 docentes a partir de
 dos interrogantes
 pedagógicos
 esenciales: ¿Para qué
 educar y qué enseñar?

lo pedagógico de lo que no lo es. En este contexto, el sujeto de la educación o el sujeto que se debe formar en el proceso pedagógico es un ser general, universal y abstracto llamado *hombre moderno*. ¿Cuál es la meta fundamental que debe alcanzar la formación moderna en ese hom-

¹ Los expertos que se dedican a desentrañar estas materias tan complejas coinciden en afirmar que los índices de la corrupción en Colombia empezaron a dispararse, sin control de ninguna clase, hacia el año de 1995. Mire usted lo que ha pasado desde entonces. En el 2005 fue de 3,9 billones de pesos, pero solo dos años más tarde, en el 2007, ya era de 6 billones. Y en el 2011 había subido a 10 billones. Todos esos números demuestran, si usted agarra una calculadora, que en los últimos once años el incremento de la corrupción oficial ha sido del 600 por ciento (Juan Gossain, Corrupción: el cáncer que más se propaga en Colombia. El Tiempo, 9 de diciembre de 2016).

bre (docente o estudiante)? La respuesta es clara: despertar y desarrollar su actividad espiritual. A esta pretensión, el autor la llama *optimismo pedagógico*, comprensible en el marco de la noticia referenciada al inicio.

Para obtener esta meta es necesario eludir dos concepciones reduccionistas del hombre: la neurofisiológica y la reactiva. La primera porque reduce al hombre a la condición de un animal instintivo, atado a su programa genético y la segunda porque reduce al hombre a un ser que reacciona mecánicamente a los estímulos del medio ambiente natural o social. Estas concepciones deterministas generan discursos o prácticas antipedagógicas que disminuyen o paralizan el desarrollo de la autonomía y la actividad espiritual consciente y libre del hombre moderno, situación que es inadmisibles en un proyecto de formación que pretenda llamarse pedagógico.

En consecuencia con lo anterior, la formación del docente o ser humano *moderno* es un asunto que no puede surgir de procesos azarosos o improvisados, por el contrario, requiere de expertos, que nutridos del proyecto de la modernidad, se interroguen pedagógicamente por “alternativas conceptuales y prácticas que permitan diseñar y planear esquemas de intervención que faciliten y afiancen el máximo desarrollo del potencial *humano* de los individuos” (Flórez, 1994, p.176). La educación, teniendo como soporte teórico y práctico al saber pedagógico de la modernidad, debe pensar y poner en acción procesos conducentes a construir y potenciar a lo largo de toda la

vida del individuo, lo *específicamente humano*. ¿Qué es lo específicamente humano que hay que construir y potenciar en este individuo moderno? La respuesta del autor es: su capacidad para “autoconstruir el entendimiento en la interacción consciente con el mundo natural y social” (p.176). ¿Y cuál es la condición de posibilidad de alcanzar este propósito? Sin lugar a dudas, el autor afirma que sólo es posible a través de la puesta en marcha de una “pedagogía activa – constructivista” (p. 176).

¿Qué enseñar a un docente que tiene como meta la construcción y potenciación de lo *específicamente humano*? Para responder a esta pregunta, Flórez (1994) considera que la pedagogía contemporánea debería asumir como “factor estratégico de progreso de los individuos” (p.177), un entramado de experiencias, acciones e intervenciones, articuladas en torno a cuatro “dimensiones tendenciales resultantes del desarrollo evolutivo de la vida sobre la tierra, las cuales se concentran y se potencian sobre el eje de evolución en la especificidad humana” (p.177). Dichas dimensiones se resumen así:

La universalidad: capacidad para adaptarse flexiblemente a contextos diversos y cambiantes, unida a la capacidad para responder de manera compleja y variada a



los desafíos que suscitan dichos contextos. Esto implica proponer enseñanzas que permitan al individuo construir habilidades para planear y transformar cualquier nicho (ecológico, terrestre, marino, social o cósmico) en busca de mejores condiciones de vida. La universalidad

dad también exige la comunicación de enseñanzas y la construcción de aprendizajes que posibiliten al individuo su interacción creadora con diferentes sistemas culturales.

La autonomía: capacidad autoconstructiva del individuo para emanciparse de factores externos que limitan su actividad espiritual. Esto requiere que el individuo participe (escuchando, innovando y creando) en contextos pedagógicos que le permitan el acceso y procesamiento de información actualizada y pertinente, con la cual pueda transformar su entorno e incrementar su libertad y autonomía. Esta autonomía también trasciende al ámbito de los valores y los propios proyectos de vida, en la medida que el individuo aumenta su capacidad para tomar decisiones libres y responsables en medio de las condiciones y restricciones que presenta el medio natural y social en el que habita.

Acumulación, análisis, síntesis y objetivación de la información: la educación, soportada en la pedagogía activa – constructivista, debe enseñar o guiar al individuo en la autoconstrucción y dominio de estas capacidades mentales. Se trata de promover contextos y procesos pedagógicos que jalonen el vector de la *inteligencia humana*, entendida ésta como la capacidad para “prever y formular anticipadamente acciones y proyectos que incrementen y estabilicen el desarrollo y el progreso de la humanidad” (Flórez, 1994, p. 179).

.....
 ¿Qué enseñar a un docente que tiene como meta la construcción y potenciación de lo específicamente humano? Para responder a esta pregunta, Flórez (1994) considera que la pedagogía contemporánea debería asumir como “factor estratégico de progreso de los individuos”

La diversidad integrada: esta dimensión exige que los procesos pedagógicos guíen al individuo a asumirse como integrante de lo que Flórez (1994) denomina *la humanidad única*. Lo diferente, lo diverso, los matices grupales de carácter sociocultural regional o nacional, no constituyen factores de desestabilización de la *humanidad única* en la cual está integrado el individuo moderno. Las diversidades y matices son elementos que acentúan la regularidad progresista de la humanidad, y en consecuencia, la pedagogía y sus enseñanzas deben ser únicas en medio de “la pluralidad de voces y de sentidos que perviven en su historicidad” (Flórez, 1994, p.179).

Alrededor de estas cuatro dimensiones deben planearse y dise-

ñarse los contextos y las enseñanzas en un proceso pedagógico de formación docente, y el pilar que respalda este proyecto es “la luz de la ciencia moderna” (Flórez, 1994, p.180). Pero no es una ciencia para ser transmitida sino una ciencia que requiere por parte de los docentes la planeación anticipada de *experiencias, acciones o intervenciones* que contribuyan al avance de ellos mismos y de sus educandos en la autoconstrucción de esas cuatro dimensiones específicamente humanas. Este sería el criterio para determinar y validar si una práctica es pedagógica o no lo es. Para Flórez, las experiencias, acciones o intervenciones son pedagógicas si se ajustan y contribuyen a la formación de un ideal de hombre: el individuo abierto al progreso continuo de su actividad espiritual, es decir, al desarrollo incesante de su racionalidad. ¿Para qué educar entonces? “Para mantener a los individuos involucrados de manera consciente dentro de la espiral creadora del desarrollo” (Flórez, 1994, p. 181). ¿Qué debe hacer el docente en formación para lograrlo? Nutrirse de los mejores y más complejos materiales que ha producido la actividad espiritual del hombre a través de la historia, para construir con ellos su propia autonomía, inteligencia y universalidad.

Una segunda mirada en torno a la construcción del qué y el para qué de la educación de los docentes es la que se podría derivar de la *praxeología* como método de cualificación de

una praxis pedagógica. Carlos Germán Juliao Vargas (2011) en su libro *El enfoque praxeológico*, publicado por Uniminuto, plantea la necesidad de hacer una aproximación a la definición del concepto de *praxeología* para activar un juego mediante el cual los praxeólogos se reconozcan en el intercambio con los profanos. Aclara desde el principio que si un novato quisiera comprender qué es la *praxeología* sería necesario que este sujeto se insertara en un contexto social concreto que le permitiera experimentar desde dentro el “modo praxeológico de ver las cosas” (p.82).

Una primera aproximación de lo que puede ser *praxeología* luego de vivirla, arroja las siguientes características:

- La praxeología como un *discurso crítico* construido después de una seria reflexión sobre una práctica particular y significativa (*praxis*).
- La praxeología como una *teoría de la acción*.
- La praxeología como *procedimiento de análisis empírico* que pretende hacer “que la praxis tome conciencia de su lenguaje, de su funcionamiento, de lo que se juega al interior del proceso social donde el practicante está implicado y del

proyecto de intervención que construye para cualificar dicho proceso; todo esto con el fin de acrecentar su pertinencia y eficacia liberadora” (p.82).

Con base en estas características, es evidente que la *praxeología* es un método de formación cuyas etapas claves de desarrollo son: la observación cuidadosa de la realidad social (el VER), el análisis crítico sobre los principios que sustentan la acción humana (el JUZGAR) y la búsqueda de nuevos principios y metodologías para generar acciones más eficaces y pertinentes (el ACTUAR o momento de cualificación de la práctica y emancipación). “Teoría y proceso investigativo sobre la acción práctica son, pues, los dos sentidos más usados alrededor del concepto *praxeología*” (p.83).

Juliao (2011) referencia el planteamiento de P. Bourdieu (1972), el cual considera la *praxeología* como un conocimiento que tiene como objeto “no sólo el sistema de las relaciones objetivas, sino también las relaciones dialécticas entre estas estructuras objetivas y las disposiciones estructuradas en las cuales ellas se actualizan y que tienden a reproducirlas” (p.83). Esta definición supone una concepción de *formación praxeológica* como proceso de cuestionamiento y ruptura con el modo de conocimiento objetivista, el cual aborda las prácticas como hechos definitivos, y

como proceso de reivindicación de una práctica que sitúa al sujeto, no como espectador, sino como protagonista y dinamizador de la práctica misma. En este mismo sentido, Tedesco propone, ante la complejidad que presenta la masificación de la profesión docente, no un programa estandarizado de formación, sino una ruta de análisis e identificación de las problemáticas que caracterizan el oficio del maestro, a partir de “*la secuencia a través de la cual se construye un docente*”, para indagar sobre realidades dinámicas como la elección de la profesión docente, la formación continua del docente y el desempeño

profesional del mismo.

Desde esta perspectiva, el para qué y el qué de la formación docente no se pueden pensar como hechos consumados que diseñan expertos ajenos a la práctica pedagógica, porque expertos, directivos y docentes están situados en el mismo movimiento de su construcción. Como proceso perfectible, la educación y los agentes que participan en su diseño, pueden utilizar sistemáticamente la *praxeología* como método para aumentar la eficacia de sus propósitos, enseñanzas, metodologías y procedimientos de evaluación; nada en la práctica educativa estaría consolidado o finalizado porque la constante reflexión sobre la acción generaría un escenario de permanente revisión, análisis y discusión de la práctica en el tiempo mismo de su desarrollo.

.....
El para qué y el qué de la formación docente no se pueden pensar como hechos consumados que diseñan expertos ajenos a la práctica pedagógica, porque expertos, directivos y docentes están situados en el mismo movimiento de su construcción.
.....



Aplicado al contexto de la formación docente, tanto inicial como continua, la praxeología implica un diálogo permanente entre el saber y la acción pedagógica que desarrolla el maestro, y en este orden de ideas, el para qué y el qué enseñar son preguntas que no tienen una respuesta definitiva, por el contrario, son interrogantes generadores de nuevos conocimientos en contextos educativos donde existe, por principio, la necesidad de analizar si la acción que se realiza es eficaz para mejorar la práctica a través de nuevas intervenciones. Sin embargo, un buen punto de partida sobre lo que debe aprender un docente es el que expresa Inés Aguerro, a manera de premisas o pilares que sostienen la optimización de la calidad de la enseñanza, con base en las cuales se debe emprender un proceso de formación inicial y permanente de los docentes. La autora, retomando a N'Óez y Vera (1990), destaca los siguientes:

- a. Dominio de un saber legitimado;
- b. Capacidad de diagnosticar problemas y encontrar por sí mismo soluciones a los problemas irrepetibles y específicos de la práctica docente;
- c. Autonomía y a la vez responsabilidad individual respecto de su tarea;
- d. Responsabilidad colectiva en relación con el rendimiento del alumno, de la escuela y del sistema.

El quehacer praxeológico diseña el para qué y el qué de la educación

a través de cuatro procesos o movimientos: conservación – valoración de lo existente, enriquecimiento de lo existente por medio del análisis crítico de los protagonistas de la práctica, gestión de nuevas alternativas de intervención para hacer más eficaz la práctica, y apropiación de los nuevos saberes que produce el dinamismo de la reflexión – acción (*praxis*).

Es importante precisar la distinción que hace Juliao (2011) entre el análisis de las prácticas y el análisis de la *praxis*: la razón práctica se enfoca en la eficacia de las acciones, es decir en el logro de un objetivo planeado de antemano, o en la producción y venta de un bien, en cambio, la razón praxeológica concentra la mirada en la indagación y construcción de los saberes de la práctica que mejor se adaptan para gestionar una acción, es decir, la *praxeología* “intenta construir una teoría general de la *praxis*” (p.85) al realizar una “complementariedad dialéctica entre saberes y saberes de la acción, favoreciendo un movimiento en espiral entre lo vivido, la práctica y el pensamiento, que termina haciendo de esa práctica una *praxis*” (p.85). De esta manera, la *praxeología* se constituye en un método que permite la construcción de saberes desde la *praxis* y la práctica.

Tanto en el campo de la formación docente como en el ámbito de la acción educativa en una institución, lo anterior implica que desde la *praxeología* se puede “extraer la

estructura de una experiencia pedagógica considerada interesante y pertinente, en función de cierto número de objetivos que ella se dio, o de un cierto número de resultados esperados; de ella se puede extraer lo esencial y eso esencial es la *racionalidad interna de la praxis*, sea que haya sido bien controlada por los actores mismos o que haya sido empírica y espontánea” (p.85). A la *praxeología* le interesa fundamentalmente el *saber-ser sí mismo* (yo o nosotros) de los sujetos que se construyen permanentemente a través de la reflexión crítica sobre lo que se proponen y lo que hacen en la práctica pedagógica. Los sujetos de la educación (maestros, directivos, padres y estudiantes) se trabajan trabajando, y así, eluden la trampa del conformismo y la tendencia generalizada a la reproducción mecánica de los saberes. La *praxeología* impele a los sujetos a dejar el estado de individuos observadores pasivos, para involucrarse en un proceso investigativo – participativo caracterizado por la tensión permanente entre lo dado y lo creado, y en este escenario, la *praxis pedagógica* se convierte en una práctica que se piensa, es decir, que se reflexiona críticamente para generar transformaciones y mejoras colectivas.

En síntesis, el objeto principal de la *praxeología* es “la elaboración, experimentación y validación de *modelos de formación - acción* que sean útiles para la gestión de la *praxis* (en este caso, la *praxis pedagógica*); per-

mite formalizar, validar y programar lo que generalmente se hace de modo espontáneo, intuitivo y empírico” (p. 87). Este proceso de formación docente y construcción educativa de formalización, validación y programación de la praxis, en lo que atañe al diseño del *para qué* y el *qué* de la praxis pedagógica, se puede visualizar en las tres fases del método, así:

LA FASE DEL VER: exploración y análisis/síntesis.

El maestro praxeólogo se acerca y observa el transcurrir de una práctica (cuando es una acción espontánea o intuitiva) o a una praxis (cuando es una acción claramente pensada y controlada en su desarrollo), para recoger, analizar y sintetizar la información que emana de esa práctica/praxis, y luego comprender la (s) problemática (s) existentes en torno al PARA QUÉ y QUÉ de la educación, en una institución o experiencia determinada. El acercamiento analítico supone que la práctica/praxis puede mejorarse, y por tanto, requiere una *segunda mirada comprensiva* que posibilite la apertura de nuevas alternativas de explicación e intervención.

Las preguntas que podrían surgir de la observación son las siguientes: ¿Por qué esos propósitos pedagógicos y esas enseñanzas son las más pertinentes para responder a las necesidades de esos estudiantes concretos? ¿Quiénes diseñaron esos propósitos y enseñanzas? ¿Qué metodología usaron para construir esos propósitos y enseñanzas? ¿Dónde y cuándo se diseñaron? ¿Cuál es la racionalidad que sustenta los propósitos y las enseñanzas? ¿Cuál es la eficacia de esos propósitos y enseñanzas, de cara al mejoramiento de la vida de los estudiantes y sus familias de origen?

En el caso de las prácticas espontáneas e intuitivas, el praxeólogo “investigará, detrás de las prácticas, el sentido oculto que los actores no alcanzan a producir” (p. 87); y en el caso del análisis de una *praxis manifiesta, elaborada y reflexionada*, el praxeólogo recurrirá al estudio exhaustivo de documentos escritos, discursos elaborados, resultados de evaluaciones, entre otros.

LA FASE DEL JUZGAR: Etapa hermenéutica

Luego de analizar las debilidades y fortalezas de la práctica o de la praxis pedagógica, en lo relacionado con el *para qué* y el *qué* enseñar, el praxeólogo examinará nuevos paradigmas o modelos de acción que permitan comprender y transformar el rumbo de la práctica/praxis. La idea aquí es buscar nuevos enfoques explicativos y experiencias que enriquezcan el potencial del saber-hacer (p.88). Cuatro momentos dimensionan este eje hermenéutico/paradigmático:

1. *Problematización de la propia observación.* Consiste en una toma de conciencia de los *propios lentes*, es decir, ahondar en la visión del mundo, del hombre y de la sociedad que está presente en la formulación de los propósitos y enseñanzas.
2. *Formulación de una hipótesis de sentido.* A la manera de Descartes, es el momento de la duda y la sospecha: ¿Es confiable la perspectiva teórica desde la cual se han formulado y problematizado los propósitos y las enseñanzas? ¿Es posible hacer este análisis y construcción desde otra perspectiva?
3. *Formulación de discursos.* Se trata de realizar una nueva fundamentación teórica del PARA QUÉ y el QUÉ de la educación, con la ayuda de diversas disciplinas (antropología, psicología, sociología filosofía, entre otras).
4. *Retorno a las fuentes.* Se trata de indagar y elegir con rigurosidad las fuentes que fundamentarán la práctica/praxis luego de su problematización. Este trabajo riguroso puede incluso desencadenar una reformulación de la misma problematización realizada previamente.

La intención final de este proceso es promover una reorientación y mejoramiento de la práctica/praxis.

LA FASE DEL ACTUAR: etapa programática.

Con base en las validaciones realizadas por la experiencia y las directrices emanadas de los paradigmas de acción elegidos, el praxeólogo y su grupo ponen en marcha nuevos procedimientos, tácticas y herramientas para hacer más pertinente, efectiva y eficaz la praxis pedagógica que se desarrolla en un determinado contexto educativo. “Se propone una nueva práctica de gestión participativa para operacionalizar un nuevo proyecto de acción” (p. 89). Se trata de rediseñar los propósitos de la educación para “discernir mejor los núcleos de la acción, los medios y las estrategias” (p. 88).

CONCLUSIÓN

Al analizar el pensamiento pedagógico moderno de Flórez, y el enfoque formativo praxeológico, es posible visualizar dos perspectivas poderosas para abordar el proceso de formación docente y el diseño de un proyecto educativo sustentado en dos medulares preguntas generadoras: ¿Para qué formar? y ¿Qué enseñar a ese sujeto en construcción? Para Flórez (1994) es claro que la educación debe tener como norte teleológico la realización del proyecto de la modernidad a través de la construcción y potenciación de lo *específicamente humano* en los individuos que participan del proceso pedagógico. Si el proyecto de la modernidad todavía no ha sido realizado (Habermas, 1989), la formación continua de los maestros, a través de una pedagogía activa – constructivista, es su condición de posibilidad; a través de ella, el individuo moderno, ese que Charles Baudelaire recordaba como el *hombre fuerte y firme que ejercía la ley sobre tantas bellezas que le nombraban rey*, tendría una nueva oportunidad para autorreconstruirse en su interacción consciente con el mundo natural y social. Para la praxeología, como *teoría de la acción y procedimiento de análisis empírico*, no prefigura estáticamente el para qué y el qué de la educación y la formación docente, por el contrario, éstos se abordan como aspectos en permanente reflexión crítica por parte de los sujetos que participan en una praxis pedagógica que se mueve en un escenario análogo al de *Alicia en el país de las maravillas*,

donde hay que *correr* (léase reflexionar e investigar sobre la acción práctica) para permanecer en el mismo sitio, porque si se quiere llegar a otra parte o mantener viva la vigencia y eficacia de la práctica o el oficio del maestro, hay que correr por lo menos dos veces más rápido.

BIBLIOGRAFÍA

Aguerrondo, I. (2002). *Formación docente: desafíos de la política educativa*. Brasilia: Trabajo presentado en la conferencia “El desempeño de maestros en América Latina y el Caribe: nuevas prioridades”.

Carroll, L. (1995). *Alicia en el país de las maravillas*. Santa Fé de Bogotá: Panamericana Editorial.

Flórez, O. R. (1994). *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Santafé de Bogotá: Mc Graw-Hill.

Gossain, J. *Corrupción: el cáncer que más se propaga en Colombia*. En: El Tiempo. 9 de diciembre de 2016.

Juliao Vargas, C. (2011). *El enfoque praxiológico*. Bogotá: Uniminuto.

Tedesco, J. C. (1999). *Profesionalización y capacitación docente*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, IPE - Buenos Aires, sede regional.

Viviescas, F. *et al.* (1998). *Colombia: el despertar de la modernidad*. Santafé de Bogotá: Ediciones Foro Nacional por Colombia.

