

LA PRAXIS PEDAGOGICA: UNA EXPERIENCIA DE SENTIDO**THE PEDAGOGICAL PRAXIS: AN EXPERIENCE OF SENSE****Ledysa J. Mosquera**ledysamosquera@hotmail.com

Universidad de Carabobo, Facultad de Ciencias de la Educación, Valencia, Venezuela

Recibido: 28/11/2018 - Aprobado: 12/04/2019

Resumen

El presente trabajo tiene como propósito, hacer un aporte mediante una postura interpretativa comprensiva de la praxis pedagógica de la realidad educativa donde se entretujan las interacciones del mundo de la vida escolar, vista como un proceso formativo y una actividad crítica, para hacer de ella, una experiencia dotada de sentido y significado. Basado en los planteamientos teóricos de Aguilar y Viniegra (2003), quienes entrelazan la teoría con la práctica desde la vigilancia y coherencia epistemológica con actitud crítica y autocrítica de los supuestos en que basamos nuestro quehacer. Se pretende dilucidar algunos aspectos importantes concernientes a la praxis educativa y que están relacionadas con la manera en que el docente concibe el conocimiento proyectándolos en la praxis pedagógica.

Palabras clave: praxis pedagógica, actitud crítica-reflexiva, obstáculos epistemológicos, vigilancia epistemológica.

Abstract

The purpose of this work is to make a contribution through a comprehensive interpretative position of the pedagogical praxis of educational where the interactions of the world of school life are interwoven, seen as a formative process and a critical activity, to make it, an experience endowed with meaning and meaning. Based on the theoretical approaches of Aguilar and Viniegra (2003), who intertwine theory with practice from surveillance and epistemological coherence with a critical and self-critical attitude of the assumptions on which we base our work. It is intended to elucidate some important aspects concerning educational praxis and that they are related to the way in which the teacher conceives knowledge by projecting them in pedagogical praxis.

Keywords: pedagogical praxis, critical-reflexive attitude, epistemological obstacles, epistemological vigilance.

Introducción

Hay un acuerdo explícito acerca de la complejidad del mundo y de sus manifestaciones en el seno de la sociedad contemporánea. Esta preocupación ha sido y es el centro de interés y del análisis de científicos de variadas disciplinas como Morín (2000) quién hace alusión a un mundo incierto caracterizado por la incertidumbre de lo real. Para este autor, esto no es más que la crisis de los valores ambivalentes donde todo está ligado. Por tanto, plantea, la necesidad de enfrentar tales incertidumbres mirando la educación del futuro centrada justamente en ese foco clave, donde subyacen los nudos que mantienen extraviado el verdadero sentido de la vida humana arguyendo: *“La humanidad no acaba de explicarse la humanidad”* (Morín, 2000, p. 91).

Ciertamente, hemos llegado al siglo XXI con enormes y valiosos avances tecnológicos como comunicacionales, sin embargo, también es preciso cuestionarse el conocimiento que nos llega por diferentes vías para pintarnos la realidad y caer en lo que este científico llama la incertidumbre de las ideas y teorías que traducen la realidad. El conocimiento es fundamental pero hay que constatarlo con las incertidumbres. Por tanto, expresa este destacado científico: *“...hay que saber interpretar la realidad antes de reconocer donde de está el realismo.”* (p. 92).

Por su parte, Pulido (2007) en este mismo centro de interés, refiere el impacto socio psicológico de las neo tecnologías y la denominada “globalización” argumentando que, la rapidez comunicacional hace que la realidad no solo se nubla, sino que se evapora. En tanto que: *“Los ruidos, los slogan, las abusivas simplificaciones nos sumergen en un vendaval de “informaciones”, tan breves, tan resumidas, que nos construimos opiniones sobre diferentes tópicos aun cuando parece contradictorio con una verdadera desinformación.”* (p, 18).

La situación de nuestra generación de relevo es realmente inquietante, dado los valores emergentes de su mundo de vida, que hace inferir según el autor citado, dudoso porvenir, mentalidad pasiva y consumista cuestión que no es imputable a los jóvenes. Las causas son multifactoriales y diversas vinculadas con una serie de fenómenos como señala Bauman (2013) como la ausencia de referentes estables propias de las sociedades líquidas o la falta de perspectivas a largo plazo del nuevo capitalismo. Esto, aunado a los medios de comunicación tradicionales y modernos que, no hacen sino exacerbar conductas consumistas, denigrantes que *“...despiertan en el individuo un apetito genésico insaciable e incrementan la soledad del hombre.”* (Pulido, p. 29).

A pesar de los avances tecnológicos de la era del conocimiento persiste la preocupación por la formación del hombre, dado que su conducta, actitudes y valores están condicionados en gran medida por intereses ajenos al mundo escolar, bajo la mirada a veces indiferente pero enfatizada, influenciada y hasta argumentada por la moda, en el propio contexto familiar y la influencia de agentes de la sociedad. Sin soslayar lo positivo de la era tecnológica, también hay que mirar y atender los efectos negativos que se ocultan y no se escudriñan ni discuten y en ocasiones se justifican, sin la menor voluntad o esfuerzo de ejercitar la capacidad de análisis y de reflexión sobre lo que acontece y afecta tras el uso que se hace de los instrumentos tecnológicos diseñados en la sociedad global y consumista.

Dado que, la escuela, no es la única fuente de conocimientos, no cabe duda que, se encuentra frente a uno de los retos más significativos. Ante las incertidumbres creadas por el pragmatismo y el individualismo que trata de invadirlo todo con sus valores o contravalores que han arrinconado al hombre, despojándole de la voluntad y la conciencia para ser lo que está llamado a

hacer. Y es que, *"Hemos pasado de una sociedad rígida a una exageradamente permisiva..."* (Pulido, p. 40). Este escenario, ha debilitado valores fundamentales como la responsabilidad, el compromiso, el respeto y la honestidad en la persona socavando el sentido del bien común donde se pierde el valor de la solidaridad y en ese sentido se va orientando la vida personal y social.

Por otra parte, la familia ha perdido la fuerza y el calor del encuentro fraterno justificado por una excesiva libertad y autonomía impuesta desde varios contextos que han fracturado la calidad de las relaciones cálidas, comunicativas y afectivas entre sus miembros, a pesar de las innovadoras formas tecnológicas de comunicación que permiten mayor libertad de hacer y en consecuencia, ser una familia cibernética donde el tiempo libre no alcanza para compartir y vivir las experiencias más importantes del calor familiar. Sin duda, el proceso educativo en el ámbito familiar se encuentra severamente comprometido, sin embargo: *"...todavía, la familia resquebrajada aparece como la tabla de salvación de los más importantes valores humanos."* (ob. cit.).

Por su parte, el educador es un profesional que se enfrenta a una variedad de situaciones en ocasiones imprevistas en el mundo de la vida docente y que tiene que abordar o atender dentro de los alcances de su función. Para abordar esta realidad el docente precisa poseer y hacer uso de ciertos dominios propios que exige su quehacer como: la visión que tiene sobre el ser humano, tener conciencia sobre su quehacer, del cómo y para qué, su sentido y significado, además de ser autocrítico es decir reflexionar sobre sus prácticas cotidianas, conocer su disciplina entre otras.

En este orden de ideas, el docente de hoy, necesita confrontar su conocimiento práctico con las situaciones que emergen en el día a día, enfrentar incertidumbres, sobre el cómo hacer, afectando su ser docente. Se plantea entonces, el problema de la inconsistencia e incoherencia epistemológica y como consecuencia, se impone la autocrítica necesaria sobre los supuestos sobre las cuales se basa la práctica pedagógica.

Desde este escenario, es conveniente insistir en la mirada reflexiva del quehacer docente basada en la experiencia y análisis sobre las perspectivas con las que se asume la praxis educativa del día a día, así como, de la significación que tiene para el educando en cuanto al sentido y el alcance de lo que aprende. Flórez (1994), advierte la necesidad de que los maestros se apropien de las formas del pensamiento científico contemporáneo, a fin de lograr dominio de las ciencias que enseñan. Pero, lo más relevante no es la ciencia que enseña, sino cómo enseñarla para un fin y vincularlo con la formación de lo humano.

Incoherencias en la praxis pedagógica.

Barragán (2013) arguye que, *"...la práctica pedagógica es donde se juega el maestro su razón de ser...Sin embargo, no siempre se reflexiona sobre ella y así se deja de lado la posibilidad de pensar sobre aquello que el maestro hace,"* (s./n). Al respecto Jung citado en Cloninger (2002) hace referencia desde su contribución de la Psicología Analítica sobre la individuación, proceso que comprende la conexión entre el yo y el self, donde el "yo" es el centro de la conciencia, mientras que el "self" es el centro de la sique. Según este autor, el último elemento abarca el consiente como el inconsciente y aunque se encuentran separadas forman parte de una solo sistema, el Humano.

Parafraseando estas ideas, la individuación presupone al individuo como autor, diseñador, quien dirige su propia biografía, diluir las certezas de la modernidad y procurar la búsqueda de otros significados con sentido para sí mismo y quienes adolecen de ellas. A la luz de esta postura se evidencia la importancia de la autopercepción, la reflexión de lo que hacemos con nuestras vidas, el compromiso de la misión de orientar a otros con conciencia y sentido de nuestro quehacer de allí que arguye el hecho de expresarse en términos de que la aventura más grande de la vida es la exploración de nuestro mundo interno. (p. 77). Desde esta perspectiva, quien educa, por cuestiones ética y morales ha de procurar la búsqueda constante dentro de su ser de las cualidades que exige su oficio, trascender a la plenitud y alcanzar metas con sentido de su misión. Por tanto, la asunción de la vigilancia y coherencia epistemológica, constituyen dos herramientas fundamentales y necesarias en la autocrítica de la praxis pedagógica. Su ejercicio sistemático y permanente promueve acciones estimuladoras de ambientes de aprendizajes dinámicos y flexibles dado que, procura hacer de las actuaciones educativas un proceso en constante ejercicio de interacción significativa, que se manifiesta en la intersubjetividad de una relación de horizontalidad fundamentada en el diálogo pedagógico, que permite advertir la efectividad y la pertinencia de lo que se enseña y lo que se aprende apuntando principalmente, a la búsqueda del sentido y el significado que persigue la formación.

Desde este marco de ideas, se puede apreciar la importancia pedagógica de estas dimensiones porque actúan como un puente para la toma de decisiones cuando se presentan obstáculos epistemológicos (incoherencias entre la teoría y la práctica) que permiten activar el proceso reflexivo del docente sobre su práctica y lo encaminan a revisar sus perspectivas o posturas y la búsqueda de alternativas para lograr optimizar las condiciones del aprendizaje

con respecto a a lo que se piensa, se hace y se obtiene de la praxis pedagógica. ¿Cuál es la finalidad de esto? Comprender y destacar la necesidad de que al hacer uso sistemático de la vigilancia y coherencia epistemológica, es decir; estar enfrente de una actitud de autocrítica.

Las apreciaciones anteriores llevan a considerar tres aspectos importantes dentro de la actuación educativa. En primer lugar, encontrar incoherencias en la praxis pedagógica. En segundo lugar, revisar y reflexionar sobre lo que se hace y lo que se obtiene. En tercer lugar reflexionar sobre la efectividad de las acciones y el aprendizaje alcanzado desde la vinculación de la teoría con la práctica, asociarlas a fin de mantenerse alerta ante posibles incoherencias entre ellas procurando la necesaria y pertinente coherencia y sentido en el proceso de aprendizaje a partir del cuestionamiento y la búsqueda de respuestas a ciertas cuestiones fundamentales que tienen que ver con nuestro conocimiento y el ejercicio de la práctica, en cuanto que como señalan Barragán, Gamboa y Urbina (2012), la práctica pedagógica va más allá de consideraciones técnicas y hay que pensar más allá de éstas.

De acuerdo con Aguilar (2003), la vigilancia y coherencia epistemológica, permiten conjugar la teoría con la práctica del quehacer educativo, a fin de mantener su articulación como una unidad indisoluble. La vigilancia epistemológica concebida como una actividad reflexiva y al mismo tiempo crítica, de los supuestos en que basamos nuestro quehacer. Este proceso de introspección acerca de lo que hacemos y pensamos de la praxis pedagógica, es una manera de advertir éxitos o alguna inconsistencia de carácter epistemológica en el proceso de aprendizaje.

Los obstáculos epistemológicos están vinculados a situaciones que se generan del quehacer docente que resultan contradictorias o confusas,

percibiéndose una disociación de la teoría con la práctica. *"...algunas teorías no se ajustan al hecho que suponen representan..."* (Bunge, 1996), Es así que, nos enfrentamos a una serie de hechos que tratamos de darles una explicación, por incoherentes y confusos.

La praxis pedagógica entendida como el quehacer cotidiano del docente, precisa contrastarse con los conocimientos profesionales y prácticos. La primera provee de las habilidades, destrezas y competencias para desempeñarse en el ejercicio de las segundas. Es importante que entre ellas se mantenga la vigilancia epistemológica para evitar inconsistencias y corregir incoherencias que suelen presentarse en la praxis educativa.

Trasformar es buscarle el sentido a nuestro trabajo y en consecuencia, lleva a revisar nuestros conocimientos, nuestras habilidades y competencias. Como todo quehacer humano, la praxis educativa requiere ser sometida a un proceso de permanente reflexión. ¿Por qué?, sencillamente porque *"...frente a una realidad finita, el conocimiento siempre se enfrenta a limitaciones, ya que no existe conocimiento capaz de abarcar todo."* (Osorio, p.58). No obstante, desde la praxis pedagógica es posible integrar la teoría con la práctica educativa de una manera integral, donde los conocimientos, habilidades y competencias deberán combinarse con la vocación docente para hacer de ella una experiencia plena.

Como se ha reseñado en párrafos anteriores, los obstáculos epistemológicos, son aquellas situaciones del quehacer docente en las que se presentan inconsistencias entre la teoría y la práctica. Aguilar (2003), refiere en este sentido, que cada docente puede constatar desde su práctica cotidiana, como los conceptos subyacentes acerca del conocimiento o el aprendizaje, oponen resistencia para operar un cambio, vislumbrando dificultades en el proceso

pedagógico. De manera que, tal actitud revela en gran parte, la concepción que tiene sobre el aprendizaje y el conocimiento. Son estructuras subyacentes y arraigadas con la que interpreta o mira el mundo, la vida y en consecuencia se proyecta en lo que hace.

Se puede deducir que, las posturas asumidas por el docente en su práctica pedagógica están asociadas a perspectivas epistemológicas. En este sentido, hay quienes asumen una determinada perspectiva epistemológica en relación con el aprendizaje, es decir, una manera de ver y de hacer su trabajo y desde esa postura dependerá que pueda, como señala la autora precitada, anudar o atar la teoría con la práctica y viceversa. Si el proceso educativo que adopta el docente en su praxis tiene presente la unidad o la articulación de estos dos componentes. Una actitud consciente y autocrítica del docente, lo lleva a examinar con detalles los conceptos que sustentan su praxis pedagógica esto es; la aplicación de la vigilancia epistemológica, atendiendo a ese cuestionamiento producto de las contradicciones entre teoría y práctica. La finalidad de esta tarea es lograr dar con los obstáculos epistemológicos que han impedido desarrollar de manera coherente y significativa el proceso de aprendizaje.

Es pertinente insistir que, los obstáculos epistemológicos además de restarle fluidez y sentido al proceso de enseñanza, requieren ser sometidos al proceso de reflexión y autocrítica del docente, actitud que le permitirá identificarlos, comprenderlos y superarlos, al cuestionar tanto los principios teóricos provenientes de distintos campos del conocimiento como los aspectos metodológicos utilizados. Una forma de poner en juego sus competencias para encontrar alternativas, enriquecer, modificar y aprender a mirar desde otras perspectivas el trabajo docente.

Para ejemplificar lo anteriormente expuesto, supongamos que el docente dice ser partidario del planteamiento piagetiano referido a la construcción del conocimiento, pero en su labor docente acapara la palabra, expone contenidos, conceptos, además de eso, evalúa de acuerdo con objetivos conductuales. En este caso, se puede evidenciar la falta de coherencia epistemológica, entre la teoría y la práctica, por cuanto desde el punto de vista teórico es constructivista, pero en la práctica, conductista. Significa que la lógica interna de cada una de las teorías del ejemplo, (constructivismo y conductismo) no se articula en la práctica, por lo que: *"...no hay congruencia ni relación entre un concepto del conocimiento como efecto de la construcción (constructivismo) y lo que se hace (conductismo)."* (Aguilar, p.21) Desde tiempos pasados hasta en la actualidad, se ha sostenido que el concepto de conocimiento en el quehacer educativo está implícito y basado en ese supuesto. Por tanto, existe la convicción de que todo el mundo tiene claro este o tal conocimiento. En función de esto, hay una tendencia compartida de que el conocimiento es sinónimo de un gran cúmulo de información, algo así como una especie de enciclopedismo que aún se hace sentir y no ha sido superado. Adherirse a esa tendencia es asumir que el avance del conocimiento está asociado con la acumulación, con más información, con años de escolaridad, mayor volumen del currículo entre otros. No significa que deban ignorarse, sino que hay que mantener una vigilancia epistemológica de ellos con el fin de evitar errores que obstaculicen el desarrollo de una praxis pedagógica pertinente.

Comprender es orientar y darle sentido a la praxis pedagógica

Comprender por qué actuamos de una manera determinada viene a constituir una forma de orientar y dirigir el trabajo hacia la superación de los obstáculos

epistemológicos - tal como se reseñó anteriormente- que se presentan con frecuencia en el proceso educativo. Esta acción por parte del educador, expuesta por Aguilar (2003), *“...entraña que algunos de los que percibimos como problemas no son más que síntomas de algo profundo, que la raíz está en los supuestos de nuestras ideas.”*(p.87.)

En este orden discursivo, es preciso convertir la praxis educativa en una fuente no solo de inspiración de lo que deberíamos hacer y lograr, es necesario, diría que imprescindible, también cuestionarse permanentemente sobre lo que se ha trabajado, de lo contrario muy difícilmente se lograrán cambios importantes y significativos en la labor educativa.

De seguro, han sido innumerables los esfuerzos y las veces en que, cómo docente se habrá sorprendido con los resultados de los esfuerzos que ha alcanzado con su praxis pedagógica, quizás ha logrado satisfacciones, pero también muchas angustias y hasta desilusiones que lo han conducido a pensar seriamente en lo que pudiera estar pasando. ¡Qué bien!, esa es una buena señal para empezar a hurgar y desentrañar las diversas situaciones que están detrás de esos resultados inesperados, que ha percibido en la práctica y su experiencia le hace intuir que está en presencia de una inconsistencia entre lo que se dice (la teoría) y lo que se hace (la práctica), en términos de significado para los educandos.

Como aporte, se debe en la autocrítica sobre la praxis pedagógica, desde la reflexión de las diversas situaciones donde se perciben incoherencias que frenan de alguna manera el desarrollo de del proceso pedagógico, pregúntese ¿Qué sucedió en el proceso? ¿Dónde radica la o las Incoherencias? ¿Qué alternativas puedo emplear para erradicar lo que ha impedido el aprendizaje? Comience a revisar sus concepciones acerca del aprendizaje, contrástelas con

las teorías, reflexione sobre que entendieron los educandos, revise si realmente asoció teoría con la práctica, son algunas de las tareas reflexivas a las que tenemos que acudir para buscar o encontrar el sentido y el significado al trabajo educativo.

Percepciones sobre el conocimiento

Cuando se hace una mirada retrospectiva acerca del conocimiento, se encuentran algunos antecedentes históricos que han influido de manera determinante en la adquisición de ciertas formas de ver el conocimiento que pasaron a convertirse en un habitus. De esta manera, la historia nos muestra, dice Reyes (1995), que han sido los agentes del poder quienes se han encargado de juzgar y de evaluar los límites de lo decible, que corresponden a categorías sociales de percepción del mundo.

De igual manera, el autor precitado refiere que, es así como se constituyen y se imponen sus categorías de pensamiento al resto de los individuos. Es por eso que, un determinado concepto de conocimiento adopta un estilo y tipo de discurso, tanto en su lenguaje como en sus acciones. De allí que, la producción social de significado le confiere jerarquía a ciertos saberes. ¿Y por qué a otros no?

Un aspecto a resaltar en este sentido, es el de la actitud natural con que la mayoría de las veces se aceptan ideas y se asumen ignorando sus orígenes. Para este autor y crítico en materia de educación, *"...no hay conciencia de aquellos puntos de vista, ideas, y habitus, porque se producen como efecto de una serie de actividades vistas como naturales y apropiadas y de que así es la realidad o, peor aún, de que se trata de la realidad misma."*(p. 46). Según estos planteamientos, con frecuencia se hace hincapié en la metodología y en

ciertos objetos y situaciones sin cuestionar por qué se presentan de ese modo, por qué se utiliza cierto lenguaje, por qué los alumnos han de responder de cierta manera.

Todos necesitamos conocimientos, habilidades y experiencias, para desempeñar nuestro trabajo. Necesitamos adquirirlas, y para que éstas puedan tener un valor, un sentido y significado, debemos ponerlas en práctica. En tal sentido, se debe vincular la teoría con la práctica, es decir concebirlas como una unidad indisoluble entre todos los componentes de una práctica pedagógica pertinente. Quiénes estamos en él y quiénes incursionarán están incursionando en él, sabemos que es así, más aún, en la dinámica del mundo actual debemos estar atentos para desarrollarlas constantemente ya que también formamos parte de una institución y también debemos compartir nuestros conocimientos, habilidades y experiencias.

Desde este escenario, se pretende hacer algunos aportes que motiven a la reflexión, a la discusión y análisis del quehacer educativo de quienes tienen la ardua tarea de enfrentar el reto de contribuir con su labor educativa a la formación de seres con un nivel de conciencia y de mayor humanidad para enfocar nuestro pensamiento en lo que hacemos con nuestras vidas, en lo que le da sentido.

Finalmente, no está de más recordar algunas de las apreciaciones que hace Pérez (1997) cuando hace referencia al quehacer del docente, su compromiso, no solo con los contenidos educativos sino también, con el proceso de elaboración del conocimiento, con el desarrollo de las habilidades para utilizar ese conocimiento, y con la capacidad de crear nuevas interrelaciones y nuevos saberes a partir del conocimiento adquirido.

Metodología

En este trabajo se asume una perspectiva cualitativa que describe e interpreta la realidad educativa, cuyo propósito es la comprensión de fenómenos educativos en un contexto específico. En este sentido se asumió el método fenomenológico con el que se pretendió la búsqueda de los significados que el docente otorga a sus experiencias en la práctica pedagógica. Una de las características de este método expuesta por Morse y Richards (citados en Álvarez u Jurgenson (2003) es que comprenden las perspectivas filosóficas detrás de la teoría, especialmente el concepto de estudiar cómo una persona experimenta un fenómeno. Asimismo, hace referencia a preguntas de investigación tendientes a explorar el significado que las personas confieren a la experiencia y solicitan que describan las experiencias vividas cotidianamente. La recolección de la información se obtuvo mediante la aplicación de una entrevista en profundidad al sujeto significativo (docente) vinculada con el fenómeno objeto del estudio.

Análisis de los resultados

En esta fase del estudio se asumió el planteamiento de Riessman (2008) obtenidos en la entrevista en profundidad para el ejercicio exegético de contenido y narrativas de las cuales emergieron las unidades de análisis; contextual que constituyeron los elemento más grandes en el texto que pueden entrar en una categoría, la unidad analítica así como las unidades de codificación (elementos más pequeños del material que se puede analizar) siguiendo la fundamentación epistémica de la investigación.

Conclusiones

El escenario precedente permite resaltar algunos aportes del análisis exegético de la información obtenida donde se observó que la praxis pedagógica es una experiencia que se desvela al calor de la interacción humana en la que se despliegan acciones que deben tener sentido a partir de las acciones emprendidas y el efecto significativo en lo que se enseña, más que en lo que se dice. En este orden discursivo la praxis pedagógica exige la conciencia de lo que somos en el quehacer (identidad y autenticidad), la reflexión de las bases epistemológicas en que sustentamos las acciones para lograr la coherencia epistemológica pertinente en tanto que, admite los alcances y límites del quehacer educativo circunscritos por los conceptos que apoyan la praxis (principios, supuestos) con la teoría y la conducción del proceso educativo.

Las experiencias vividas en la cotidianidad de la práctica pedagógica, es una manera para la reflexión y el autoconocimiento y facilitan el enriquecimiento de la actividad formativa impregnándolas de sentido y significado para los actores del proceso educativo. Por tanto, la actitud ética lleva a asumir la vigilancia epistemológica de los supuestos de la praxis y la teoría desplegada en la cotidianidad -que implica la introspección, reflexión crítica y autocrítica del quehacer educativo- que pudiera advertir algunos obstáculos epistemológicos (disociación entre la teoría y la práctica). De modo que, el cuestionamiento del quehacer pedagógico y educativo es parte de la experiencia humanizadora y humanizante, y en esa medida se acerca a la congruencia entre el ser y hacer, entre la teoría y la praxis revelando el verdadero sentido del aprendizaje.

Uno de los aporte más resaltante, es insistir en que, el proceso de conocimiento no puede ir separado de la experiencia, como lo refiere Aguilar (2003) por cuanto ésta no está dissociada de la toma de conciencia. Al respecto, Pérez (Ob. Cit) aduce que, asegurar la comprensión del conocimiento supone partir del saber del alumno, de sus conocimiento previos, de sus códigos de entendimiento y comunicación. Supone partir de su realidad y de su cultura y la comprensión de que la praxis docente es un quehacer que busca el sentido entre los actores del proceso, sentido que deviene en valores que humanizan al hombre como el centro de dicho proceso.

La idea de considerar la vigilancia epistemológica cobra relevancia si se toma como una condición indispensable, a decir de Aguilar (Ob. Cit) el hecho de que en gran medida nuestras ideas, determinan de manera inconsciente, la forma en que actuamos. Actuar de esta manera genera un conflicto entre lo que idealmente entre lo que se pide de la educación y lo que ésta puede hacer en situaciones concretas, con implicaciones en el proceso de aprendizaje.

Educar significa impregnar de sentido todos los actos y acciones de la vida cotidiana que se desarrolla en el contexto educativo. Para lo cual es preciso comprender la realidad social que nos rodea, las necesidades prioritarias que demandan nuestros estudiantes, la búsqueda de respuestas a sus inquietudes que son una constante que pueden ser una pista para adoptar una postura más crítica sobre el accionar pedagógico. ¿Qué siente un educador cuando es interpelado por las inquietudes de sus alumnos? Desde una postura fenomenológica, las respuestas subyacen en la conciencia del sujeto que educa, el que experimenta tal vivencia, rasgo fundamental en las investigaciones cualitativas de carácter interpretativo. Es en gran medida entrega dedicación, vivencia profunda de su profesión como lo refiere Pérez (ob. cit)) cuando alude a las condiciones y cualidades del docente necesario.

Sí se mantiene la vigilancia epistemológica, se estará en condiciones de corregir errores perniciosos como quién piensa que, cuando los “conocimientos”, en lugar de construirse, elaborarse, solo se usan o de consumen, generalmente quedan inscritos en un ámbito en el que no se relacionan con la experiencia vital de las personas y por ende muy poco dejan.

El conocimiento ha de ser un proceso rebotante de sentido, dirigido a la búsqueda de soluciones. Para enseñar con coherencia se precisa también que el docente aprenda de su quehacer, es decir, de su enseñar, de su reflexionar permanente acerca de su praxis pedagógica, su ser y convivir. Negarse a ello es, convertir el proceso de aprendizaje en un obstáculo epistemológico y una actividad con poco sentido y significación. Teoría y práctica se reconstruyen permanentemente en un proceso inacabado, de búsqueda, experimentación y acción.

Referencias

- Aguilar E., y Viniestra L. (2003). *Atando Teoría y Práctica en la Labor Docente*. México: Editorial Paidós.
- Álvarez, J.L, G., Jurgenson. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Barragán G., D. F., Gamboa., S., A, A y Urbina C., J., E, (2012). (comp). *Prácticas Pedagógicas. Perspectivas teóricas*. Colección Educación y Pedagogía. Colombia; Ecoe Ediciones.
- Barragán G., D.F. (2013). *Cibercultura y práctica de los profesores*. Bogotá D.C: Universidad de La Salle.
- Bauman, R. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido*. Barcelona: Paidós.
- Bunge M. (1996). *Buscar la Filosofía en las Ciencias Sociales*. Primera edición en español.

Editorial Siglo XXI.

Cloringer., Susan C. (2002). Teorías de la personalidad. Tercera edición. Mexico: Prentice Hall. Russell. Sage College:

Flórez O., R. (1994). Hacia una teoría del Conocimiento. McGraw-Hill: Bogotá

Morín E. (2004). Introducción al Pensamiento Complejo. Edición Española. Trad; Marcelo Carosia. España.: Editorial Gedisa.

Osorio, Jaime. (2001). Fundamentos del análisis social. La realidad social y su conocimiento. España: Fondo Cultura Económica.

Pérez E. A. (1997). Más y mejor Educación para Todos. Caracas. San Pablo.

Pulido, A. (2007). Problemática de la infancia y la juventud en un mundo globalizado. Universidad de los Andes. Colección textos universitarios.

Reyes, A. (1995). La experiencia Literaria. México: Bruguera.

Riessman, C. (2008). Métodos narrativos para las Ciencias Humanas. CA, EE.UU: SAGE Publication 244 ISBN: 978-0-7619-2898-7, EE.UU. [Documento www] Disponible en <http://www.qualitative-reseach.net/indet.php/fqs/article/1418/2806>.