

Currículo, interdisciplinariedad y subjetividades: otros modos de pensar y hacer educación desde la pedagogía praxeológica¹²

Edgar Pineda Martínez^{*a}, Paula Orozco Pineda^b

Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO, Villavicencio, Colombia.

Recibido: 14 enero 2016

Aceptado: 06 junio 2016

RESUMEN. La pedagogía praxeológica se establece como una alternativa viable para lograr transformar las prácticas de aula, se consolida como una pedagogía enfocada en los ejecutantes del proceso educativo. En la pedagogía praxeológica el ejercicio reflexivo va más allá de una remembranza de las acciones acaecidas en el aula y se centra en el análisis de la coyuntura, el contexto y el contorno del ejercicio educativo. Se quiere entonces hacer un acercamiento a la concepción de currículo, interdisciplinariedad y subjetividades desde los postulados de la pedagogía praxeológica y evidenciar que una pedagogía centrada en el desarrollo humano, es posible. El presente artículo está enfocado en la filosofía de la educación y centrado en la visión de currículo, interdisciplinariedad y subjetividades como elementos centrales de la pedagogía praxeológica. Se presenta una discusión proveniente de categorías desde el saber y la práctica pedagógica; finalmente y a manera de conclusión se propone repensar la educación desde la pedagogía praxeológica.

PALABRAS CLAVES. Pedagogía Praxeológica, Currículo, Interdisciplinariedad, Subjetividades, Desarrollo Humano, Desarrollo Socio Afectivo.

Curriculum, interdisciplinarity and subjectivities: other ways of thinking and making education from the praxeological pedagogy

ABSTRACT. The praxeological pedagogy is established as a viable alternative to achieve transformed classroom practices, it is consolidated as a pedagogy focused on the educational process performers. In the praxeological pedagogy the reflective exercise goes beyond a remembrance of the actions that occur in the classroom and it focuses on the situation analysis, context and the outline of the educational exercise. For that it is necessary to make an approach to the design of curriculum, interdisciplinarity and subjectivities from the postulates of praxeological pedagogy and to evidence that a pedagogy centered on human development is possible.

1 Pineda. E. & Orozco. P. (2015).

2 Artículo asociado a los desarrollos metodológicos de la investigación práctica de prácticas y saberes pedagógicos de docentes de niveles de primaria, secundaria y universitarios de la ciudad de Villavicencio-Colombia desarrollada entre 2014-2015. Las categorías expuestas en este artículo surgen de procesos teóricos y metodológicos desarrollados en talleres y grupos focales con profesores, dentro del proyecto "Competencias docentes, investigación y pedagogía praxeológica ¿cómo se articulan desde la vocación ontológica de ser sujeto?" responde al enfoque cualitativo y se maneja bajo la metodología del enfoque praxeológico (Juliao, 2011).

* Correspondencia: Edgardo Pineda Martínez. Dirección: Calle 40 No. 33ª - 32 Centro, Villavicencio, Colombia. . Correos electrónicos: edgar.pineda@uniminuto.edu^a, paula.orozco@uniminuto.edu^b

This article is focused on the philosophy of education and the vision centered in curriculum, interdisciplinarity and subjectivities as central elements of the praxeological pedagogy. It presents a discussion of categories from the knowledge and pedagogical practice. Finally, as a conclusion, it proposes to rethink education from the praxeological pedagogy.

KEY WORDS. Praxeological Pedagogy, Curriculum, Interdisciplinary, Subjectivities, Human Development, Social - Affective Development

1. INTRODUCCIÓN

Se pretende abordar un problema de orden metateórico de la pedagogía, consistente en el hecho de que en la pedagogía se aborda el concepto de praxis desde la perspectiva de la teoría, produciendo una contradicción innegable. Se propone, hablar de la praxis, desde el mismo accionar rastreando los conceptos de currículo, subjetividades e interdisciplinarietà, intentando identificar un camino desde el enfoque praxeológico (Juliao, 2011). La cuestión de que a través de teorizaciones y paradigmas pedagógicos diversos se intente conceptualizar el ejercicio práctico no permite identificar la permanencia de categorías como los roles del maestro y el estudiante, del concepto de currículo, de la praxeología del trabajo del estudiante y el maestro y del aprendizaje, como horizonte del proceso formativo dependiente del desarrollo humano y las subjetividades de sus ejecutantes en el acto de enseñanza-aprendizaje (Juliao, 2014).

De esta forma, es necesaria una aproximación a las teorías y premisas del enfoque praxeológico, como determinante en la revisión de los intereses y compromisos de la pedagogía en cuanto a su responsabilidad social y formativa. Para tal fin, se ha iniciado una investigación educativa enmarcada en las narrativas presentes en los relatos de los maestros y estudiantes que experimentan el ejercicio de la pedagogía praxeológica y de los conceptos teóricos y aproximaciones epistemológicas vigentes (Juliao, 2011). Este diálogo permitirá mostrar la existencia de un campo de posibilidades contempladas en la pedagogía praxeológica como un modo diferente de pensar y hacer educación inclusiva.

El artículo está centrado en la categoría pedagogía praxeológica, la cual atravesará los conceptos currículo, interdisciplinarietà y subjetividades. En términos generales, se asume que la praxis curricular y el trabajo del profesor suponen una reflexión de entrada, referida al sentido que tiene la labor y la profesión educativa para una sociedad, caracterizada por altos niveles de desigualdad, exclusión y violencia, como la colombiana. Al respecto, el trabajo de Grundy (1998) hace un aporte revelador al recorrer las concepciones que sobre la praxis produjeron varios pensadores desde la filosofía política, entre ellos, Aristóteles y Jürgen Habermas. Particularmente Habermas (1990), recuperando la tradición aristotélica de la praxis, propone una revaloración de la praxis frente a los desafíos del tiempo presente.

2. ANTECEDENTES

La práctica supone para Aristóteles praxis (quehacer), la cual, superando la concepción de trabajo mecánico propio de la tecné, se introduce en un registro más amplio, esto es, la phronesis, acción que implica interactividad, experiencia, compromiso y valores en la acción política de la polis. Habermas (1990) señalará al respecto que este juicio práctico, al ejercerse en el plano interactivo, exige la acción comunicativa o la interacción simbólica. En tal sentido, las normas consensuales y vinculantes son la base para el cumplimiento de las expectativas recíprocas. El acto educativo supone esta interactividad y reciprocidad de la que habla Habermas. No obstante, habría que incorporar otro elemento: el fin de este modo de vinculación en la praxis educativa no es el interés práctico, sino el emancipatorio.

Este interés emancipatorio se basa en lo que Freire (1975) llama la concienciación y la capacidad de situarnos como sujetos históricos. Se trata de desarrollar una auténtica praxis, capaz de otorgar los medios necesarios para que los individuos se eleven a la categoría de sujetos históricos. Esto reconfigura la acción del maestro que abandona su praxis como técnico o administrador de currículo y encamina su acción a la emancipación, exigiendo la implementación de prácticas pedagógicas que logren distinguir de manera inteligible las intencionalidades, las estrategias, los medios, los contextos y, especialmente, los aspectos constitutivos de los sujetos de la formación, en nuestro caso, estudiantes y profesores.

De este modo, asumir un tipo de currículo, incorporar la conveniencia de la integración y de la interdisciplinariedad, así como disponer de los medios y recursos necesarios para ejercer la práctica, se pueden convertir en un conjunto de racionalidades instrumentales, al decir de Habermas, que quedan atrapadas en el vacío de la cotidianidad escolar, si no se comprende que el horizonte de la praxis es la emancipación, la transformación, la producción de nuevos capitales culturales (Bourdieu, 2005), pensar de otro modo la sociedad y la cultura, fomentar la creación y la acción colectiva. En suma, se trata de un proceso de deconstrucción curricular en el que hay que poner en discusión preguntas como: ¿Qué enseñar? ¿Para qué enseñar? ¿Para qué tipo de sujetos y sociedad? ¿Qué necesitan saber y hacer los sujetos introducidos en la escuela? ¿Cómo orientar lo que se quiere enseñar y lo que los sujetos quieren y necesitan aprender? ¿Qué niveles de vinculación se pueden favorecer para avanzar en el interés emancipatorio?

De otra parte, asumimos que el currículo necesita reestructurarse, renovarse y deconstruirse para alcanzar el interés emancipatorio aludido. El currículo en su acepción convencional, esto es, organización por contenidos disciplinares, grados ascendentes, demarcación entre lo femenino y lo masculino, prácticas de poder basadas en el disciplinamiento del cuerpo y la mente, así como el ideal de la obediencia reinante en los imaginarios de la formación, entre otros atributos ampliamente estudiados por la pedagogía crítica, la filosofía y la sociología, se distancian radicalmente de estas intenciones. Autores como Torres (1998) y López (2001), desde distintos ángulos, han propuesto que la organización curricular tiene muchas posibilidades de ejercerse, entre ellas, los núcleos problémicos, los proyectos de aula, los proyectos de áreas y todo un repertorio de alternativas que, ante todo, fomenten la experiencia, es decir, que afecten la vida de los que participan en el acto educativo.

Al respecto, la interdisciplinariedad se convierte en un criterio y, a la vez, en un procedimiento concreto que puede favorecer esta deconstrucción curricular. La interdisciplinariedad como categoría remite a debates profundos en el orden de lo epistemológico, lo teórico y lo metodológico. Por ahora, basta señalar que el interés de la interdisciplinariedad en una perspectiva contemporánea de los Estudios Sociales, es ampliar los niveles de comprensión de los fenómenos de los mundos natural, físico y social. Se trata de introducir conceptos, categorías, explicaciones que transitan por disciplinas, campos de conocimiento y saberes del mundo ancestral y cotidiano, que permiten pensar de otro modo el mundo, los sujetos, los saberes y los contextos, para la formulación de alternativas creativas de cambio.

Finalmente, el interés emancipatorio y la deconstrucción del currículo como posibilidad de reinención de la escuela, tiene una exigencia de gran trascendencia: el conocimiento profundo de los sujetos de la formación. Bajo las condiciones del cambio de época (Castells, 2004; Martín-Barbero, 2003), es claro que las expresiones de las subjetividades, comprendidas como formas de ser y estar en el mundo (Foucault, 2005), están pasando por una serie de mutaciones irrefrenables y hasta incomprensibles para las generaciones adultas. Asuntos como el cuerpo, la sexualidad, la comunicación, el consumo y las estéticas de la vida, adquieren un lugar central en la vida de los niños, niñas y jóvenes hoy. Así, es evidente el tránsito de una subjetividad centrada en la disciplina escolarizada, los buenos modales y la obediencia, a una subjetividad que asume la experiencia,

las trayectorias individuales y colectivas, el riesgo, la anticipación al mundo adulto y lo semiótico como bases para la construcción de sus propios mundos de vida.

A pesar de lo polémico que puede parecer este panorama y la preocupación que hoy se esgrime en el seno de la familia, la escuela y la sociedad, en torno a procesos como la juvenalización de la infancia y la juvenalización de los adultos, las relaciones sexuales tempranas, la violencia escolar, la incorporación de niños, niñas y jóvenes en el conflicto social y armado, entre otros fenómenos, se puede concluir que la comprensión de estas mutaciones es de gran importancia para considerar los procesos de reestructuración curricular y los medios para lograrlo, teniendo como horizonte de sentido el interés emancipatorio. En consecuencia, las teorías del desarrollo evolutivo, las etapas de desarrollo, la estructuración psico-biológica de la mente y el cuerpo de los sujetos, claramente asumidas por el currículo escolar convencional, requieren ser repensadas. Asuntos como el desarrollo en su concepción acumulativa y evolutiva deben ser reformulados, atendiendo a conceptos emergentes de los estudios sociales y de la sociología de la infancia y la juventud, tales como: mundos de vida, trayectorias vitales, subjetividades –políticas, estéticas, culturales-, biorresistencias, entre otras.

De este modo, el currículo tiene que incluir en su propia lógica estos tránsitos y transiciones, que no solo implican considerar la naturaleza del mundo globalizado o la importancia de desarrollar competencias en los estudiantes para que se pongan al servicio del capitalismo transnacional global; sino ante todo, articular las transformaciones ontológicas de estos sujetos para favorecer los procesos de cambio que requiere una sociedad con rezagos coloniales profundos, encarnados en el sexismo, el patriarcalismo y el racismo. Al respecto, la pedagogía praxeológica (Juliao, 2014), se convierte en una oportunidad para avanzar en estos tres grandes propósitos en el interés de reinventar el currículo y fomentar prácticas creativas para la emancipación.

La pedagogía praxeológica, al conceptualizar la práctica dispone de las condiciones necesarias para su funcionamiento. Al atender a las dimensiones, los aprendizajes esenciales, las necesidades educativas y el contexto familiar y social y al colocar como eje transversal el desarrollo humano, concuerda con los derroteros planteados inicialmente. Por consiguiente, el presente artículo aspira a colocar sobre la mesa problematizaciones centrales para la escuela, enmarcadas en el currículo, la interdisciplinariedad y las subjetividades de los sujetos de la formación, como base para darle sentido a la pedagogía praxeológica (Juliao, 2014) y, de este modo, favorecer la transformación de las prácticas pedagógicas.

3. ASPECTOS TEÓRICOS

3.1 Acerca de la pedagogía y las prácticas pedagógicas desde el enfoque praxeológico

Desde sus inicios la pedagogía ha sido objeto de indagación por diversos campos de conocimiento, entre estos, la psicología y la filosofía, centrandó su interés en la elucidación conceptual de términos fundamentales para el discurso pedagógico, tales como: formación, maestro, enseñanza, aprendizaje, didáctica y currículo, entre otros. Si bien, estos aportes han dotado de sentido y significado a la pedagogía, algunos estudiosos han señalado la importancia de dotar de su propio sentido a la pedagogía, es decir de crear un lugar de discusión, sin mediaciones de otras ciencias. Para ello, se propone recuperar las voces de los actores del proceso educativo, especialmente, la voz de los maestros como sujeto activo de los fenómenos escolares. En consecuencia, se trata que desde los saberes de los docentes, se dote de significado y sentido a la práctica o el quehacer docente; reflexión que configurará lo que se denomina el saber de los maestros, el cual, a su vez, nutrirá el campo del conocimiento denominado pedagogía.

Siguiendo lo propuesto por el Grupo Historia de la Práctica Pedagógica (GHPP), en el quehacer

docente se accede a un conjunto de epistemologías pedagógicas, las cuales se sustentan en prácticas y saberes propios del maestro, llevándolo a reconocerse como sujeto poseedor y producto de conocimiento. Al respecto, Zuluaga (1990), señalará que el objetivo fundamental de todo proyecto pedagógico es el rescate y reconstrucción de la práctica pedagógica, que en un sentido amplio, significa “recuperar la historicidad de la pedagogía tanto para analizarla como saber, como para analizar sus procesos de formación como disciplina, trabajar con la discursividad de la pedagogía y analizar la práctica del saber pedagógico en nuestra sociedad” (Zuluaga, 1987, p. 22).

La práctica pedagógica desde el enfoque praxeológico supone, entonces, la puesta en escena del saber y el discurso epistemológico del profesor, articulando sistemáticamente las dimensiones teórico- prácticas de su ejercicio. Estas prácticas están caracterizadas, siguiendo a Zuluaga (1984), por la tensión constante entre los tiempos del currículo y los tiempos de la cotidianidad del estudiante, entre la relación humana y el carácter de profesión de la enseñanza, entre los contenidos y las metodologías, entre los diversos saberes, entre las condiciones del medio y los logros genéricos que se asignan a los estudiantes, entre el currículo oficial y los saberes de las comunidades.

A partir de las anteriores tensiones, una primera aproximación de práctica pedagógica desde el enfoque praxeológico sería entenderla como una dimensión que incorpora múltiples aspectos, entre estos:

- a) modelos pedagógicos, teóricos y prácticos utilizados en los diferentes niveles de la enseñanza; b) conceptos pertenecientes a diferentes campos del conocimiento los cuales serán retomados y aplicados por la pedagogía; c) formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas donde se realizan estas prácticas; d) características sociales adquiridas por la práctica pedagógica en las instituciones educativas de una sociedad dada que asigna funciones y roles a los sujetos de esa práctica; e) prácticas de enseñanza en diferentes espacios sociales, mediante elementos del saber pedagógico (Zuluaga, 1987, p. 196).

La práctica pedagógica desde el enfoque praxeológico (Juliao, 2011), como eje articulador del proceso de enseñanza-aprendizaje, integra la investigación y la docencia en la realización de actividades académicas, constituyendo al quehacer docente en objeto de estudio y reflexión. En este sentido, el docente se convierte en un investigador de su propia práctica, cuando éste orienta y facilita el proceso de enseñanza - aprendizaje a partir de la indagación autorreflexiva. En este sentido, la práctica en pedagogía praxeológica se configura como un espacio reflexivo en torno a los saberes del maestro en la tarea de enseñanza- aprendizaje, en la cual convergen distintas variables que incorporan, articulan, significan, actualizan y determinan dicho saber. El maestro en la pedagogía praxeológica observa constantemente los efectos producidos por él y en él a través del desarrollo de su práctica pedagógica, Siguiendo a Schön (1998) el maestro se convierte en un profesional reflexivo que a través de un proceso mental se adecua a cada situación que se le presenta en el ejercicio de su profesión; la pedagogía praxeológica permite que el maestro realice un diálogo constante y fluido entre él y los diferentes acontecimientos que acaecen desde y en su práctica, en la pedagogía praxeológica no se realiza una reflexión después de realizar la práctica sino que la reflexión es en el ejercicio de la misma, convirtiendo al maestro en un profesional siempre crítico.

3.2 Saber Pedagógico desde el enfoque praxeológico

Cuando el maestro logra evidenciar su quehacer cotidiano, analizando los componentes expuestos en el anterior apartado acerca de las prácticas pedagógicas desde el enfoque praxeológico, comienza un proceso de decodificación de las mismas, las cuales le permiten reflexionar sobre su ejercicio, resignificando sus saberes y formas de enseñanza. Así, el maestro, al realizar una prácti-

ca informada o autorreflexiva, logra dar cuenta del rol que cumplen sus prácticas pedagógicas en la configuración de nuevos sentidos/saberes escolares de manera que pueda desarrollar procesos de intervención, motivados a partir de la relectura de su trabajo.

En la pedagogía praxeológica, el docente se configura como un sujeto activo en la construcción de acciones colectivas para la transformación escolar. Para lograr este nivel de comprensión, organización y sistematización de la práctica docente a partir de su propio saber, el movimiento de Historia de las Prácticas Pedagógicas adoptó como método la historia del discurso pedagógico; método acorde para dar cuenta de su proceso de institucionalización.

El saber pedagógico se define, entonces, como el conjunto de conocimientos con estatuto teórico o práctico que conforman un dominio científico institucionalizado, el cual configura la práctica de la enseñanza y la adecuación de la educación en una sociedad. Zuluaga entiende este saber como:

“ (...) el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales” (Zuluaga, 1987, p. 40).

A partir de lo expuesto, podemos decir que la indagación acerca de los saberes del maestro sobrepasa la valoración del conocimiento a partir de los marcos establecidos por las ciencias tradicionales. La reconstrucción de las prácticas pedagógicas, ya no indaga únicamente por el conocimiento en particular, sino también por el saber en su sentido de dispersión más amplio, por su génesis y por las condiciones de aparición y de emergencia. Por ello, el saber pedagógico agrupa distintos niveles de construcción de conocimiento, entre los cuales se encuentran objetos temáticos, áreas de conocimientos, núcleos problemáticos; construcción de conocimiento que poseen un nivel diferente al propuesto por las teorías científicas de orden tradicional.

Visto desde esta perspectiva, el saber pedagógico que se investiga dentro de las prácticas del docente, se constituye en un reglamentado, organizado y condicionante corpus que sirve fundamentalmente para:

- a) [...] reunir conocimientos a propósito de la enseñanza y la educación; es por tanto un conjunto pero de elementos dispares. [...] En suma, constituye la reconstrucción mediante un proceso de investigación, y en este sentido las posibilidades de construcción son numerosas.
- b) Construir condiciones de existencia de conocimientos, es decir, agrupar e identificar al interior de la práctica pedagógica, descripciones exactas, teorías, análisis, y otros. Por esto, no existe saber sin una práctica definida y toda práctica se perfila por el saber que forma. En consecuencia, un saber no podría constituirse sin una práctica que le confiriere materialidad: es la manera como los conocimientos entran en acción en una sociedad.
- c) Todo saber está conformado por elementos que lo hacen identificable en su propio momento histórico.
- d) Organizar objetos en torno a los cuales giran los discursos y las prácticas [...].
- e) Definir, aplicar y transformar conceptos que aparecen y que pertenecen a los conocimientos agrupados en la práctica [...].
- f) Las posibilidades de utilización y apropiación dispuestas por el discurso mismo o por las regu-

laciones externas a la práctica (Zuluaga, 1999, p. 83).

En otras palabras, se trata de que el saber pedagógico parta de la interrogación acerca de lo que éste hace en contextos escolares:

“Si el maestro logra renovar su forma de percibir, si reconoce a sus interlocutores en torno al saber, a sus estudiantes, el maestro podrá preguntarse por el sentido de lo que hace. Es decir, llegará a caer en la cuenta de su quehacer, a hacerse consciente de los procesos que suceden a su alrededor, y a formularse preguntas sobre ellos” (Vasco, 1994, p. 45).

Eloísa Vasco, además de dotar de comprensión lo que se denomina el saber pedagógico, también se ocupa de los saberes específicos, los cuales conforman el saber pedagógico del maestro. En otras palabras se trata, también, de analizar y cuestionar o interrogar lo que acontece en el aula, con la enseñanza y las maneras de enseñar en saberes particulares (Vasco, 1994).

Algunas preguntas que iluminan la propuesta de Vasco, logran realizar interrogantes acerca de:

1) ¿Qué enseña el maestro?, es decir qué contenidos corresponden a la asignatura, aunque enseñar no se agote en ellos. 2) ¿A quiénes enseña? Así como el maestro no piensa su quehacer sin un objeto de enseñanza, sin un saber que se enseñe, tampoco lo piensa sin unos sujetos a quienes enseñe. Se trata de alumnos concretos y reales, sujetos que establecen relaciones con el saber, con el maestro y entre ellos mismos 3) ¿Para qué enseña? Esta pregunta interroga el sentido que el maestro le confiere a su actividad diaria. 4) ¿Cómo enseña? Esta pregunta cuestiona al maestro sobre su papel determinante en el marco del saber a enseñar. Este componente está relacionado con la didáctica, es decir, cómo el maestro se refiere a él en términos de procesos metodológicos, recursos, y mediaciones (Vasco, 1990, p. 133).

3.3 Prácticas y saberes pedagógicos e intereses del conocimiento: Diseño Curricular desde el enfoque praxeológico

Tal como se ha venido desarrollando, las prácticas pedagógicas se constituyen en el horizonte articular de las actividades escolares, al contener y distribuir los saberes del maestro acerca de sus procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el enfoque praxeológico entiende el currículo como **proceso** y **producto** aglutinador de dichas prácticas y saberes, sintetizando las posiciones epistemológicas, psicológicas, educativas que se pretenden desarrollar, definiendo así la práctica concreta de la enseñanza.

Como proceso, el currículo se estructura a partir de la selección cuidadosa de procedimientos, conceptos y prácticas; elecciones que determinan lo que ha de suceder en aula. Más allá de ser un mero instrumento institucional de diseño, el currículo proporciona el marco de acción del quehacer del docente, en la medida que le permite desarrollar habilidades y capacidades propias a su labor, necesarias para el saber pedagógico y propicias para el fomento del conocimiento y el desarrollo del aprendizaje (Gimeno Sacristán, 1998).

Esta propuesta de currículo desde el enfoque praxeológico exige la valoración de los saberes del maestro, por cuanto es éste el que determina los estilos y métodos óptimos para la enseñanza. Esta propuesta se distancia de los enfoques prescriptivos del currículo, los cuales fuerzan los conocimientos, e incluso a los estudiantes, a acoplarse a los criterios estándar de una forma de enseñar y, un único camino para aprender. Asimismo el currículo como producto de la práctica praxeológica pedagógica, toma en consideración el proceso de aprendizaje y su coherencia con el proceso de enseñanza, en razón de que un diseño curricular debe tener en cuenta el contexto en

el cual se desarrolla, el grupo particular de agentes educativos, así como las interacciones específicas que circulan en el aula; estos componentes determinan las actividades, contenidos y prácticas más apropiadas para el desarrollo académico.

Para Stenhouse (1980), el currículo es un escenario de experimentación de la práctica docente. El diseño curricular es la herramienta que condiciona al maestro llevándolo a la máxima expresión de su quehacer: la investigación para el diseño y la implementación. El profesor se convierte, entonces, en un investigador de su propia experiencia en el aula, con el fin de probar las ideas curriculares, ponerlas en marcha y llevar a cabo sus proyecciones. Así, siguiendo a Stenhouse,

“El curriculum es el medio por el que profesor aprende su arte. Es el medio a través del que puede adquirir conocimiento. Es el medio gracias al que puede aprender sobre la naturaleza de la educación. Es un recurso para poder penetrar en la naturaleza del conocimiento (...)” (Stenhouse, 1980, p. 78).

Esta perspectiva del docente investigador, permite establecer una nueva concepción de la profesionalización del docente en la cual se evidencian las dos tensiones que sostienen el desarrollo curricular: de un lado, la interconexión entre teoría-pensamiento, en la cual la experiencia y la práctica configuran y validan la proyección ideacional, y de otro lado, el vínculo profesor-acción, en el cual el aula se convierte en laboratorio del quehacer docente. Estas dos interrelaciones se entienden como el sustrato fundamental para la delimitación de un currículo praxeológico.

Para Grundy (1998), representante como Stenhouse del enfoque crítico, el currículo debe ser entendido como una construcción cultural, es decir, como una forma específica de organizar las prácticas pedagógicas de los docentes, circunscritas a un marco socio-cultural particular. Con el fin de explicar el currículo como una forma de organización de las experiencias humanas, Grundy asume el concepto de interés de Habermas, el cual es de naturaleza cognitiva por relacionarse con las formas de racionalidad de los individuos; racionalidad que se ve afectada por procesos de aprendizaje.

El concepto de interés está relacionado con la acción en la medida en que no es posible pensar un tipo de racionalidad por fuera del mundo de la vida o del plano de la acción “la preservación de la vida se enraíza en la vida organizada mediante el conocimiento (así como por) la acción” (Grundy, 1998, p. 25). La forma de operar ese interés determinará lo que se considere como conocimiento, de tal manera que el interés puro por la razón se expresa en tres intereses constitutivos del conocimiento: los técnicos, los prácticos y los emancipadores, que a su vez generan tres tipos de ciencia que generan y organizan el saber en la sociedad: la empírico-analítica, la histórico-hermenéutica y la crítica.

El interés técnico tiene una orientación básica hacia el control y gestión del medio. Así, el saber consiste en “determinadas teorías sobre el mundo basadas en nuestra observación y experiencia positivas de este mundo”. Para Grundy, siguiendo a Habermas, el interés fundamental que orienta esta ciencia consiste en el control y la posibilidad de explotación técnica del saber, se rige por el interés humano fundamental por explicar, de manera que las aclaraciones proporcionen la base para el control del medio. La acción que se deriva es entonces instrumental y así, aplicado esto al aprendizaje y a la investigación educativa, lo que se buscaría sería establecer leyes regulares que de seguirse promoverían el aprendizaje. Grundy ve en el diseño curricular por objetivos de Tyler un prototipo de este interés.

El interés práctico apunta a la comprensión que le permita al sujeto comprender el medio para poder interactuar con él. Es decir, un sujeto que vive en el mundo y forma parte de él. Aquí la pregunta central sería ¿Qué debo hacer?, lo que implica comprender el significado de la situación y la búsqueda por la acción correcta en un ambiente concreto. De este modo la acción se reproduce

como texto. La acción que surge de este interés es interacción. El interés práctico es un interés fundamental por comprender el ambiente mediante la interacción, basado en una interpretación consensuada del significado. Desde el enfoque curricular, señala Grundy, el modelo propuesto por Stenhouse sería el prototipo de este interés, un proceso en que el alumno y el profesor interactúan con el fin de dar sentido al mundo.

El interés emancipador es quizá el más difícil de confrontar. Grundy, siguiendo a Habermas considera emancipación como:

“(...) independencia de todo lo que está fuera del individuo, un ámbito de autonomía, es decir, de responsabilidad. La emancipación sólo es posible en el acto de la autorreflexión (...) a causa de la naturaleza interactiva de la sociedad humana, la libertad individual nunca puede separarse de la libertad de los demás. De aquí que la emancipación esté también inextricablemente ligada a las ideas de justicia y, en último extremo, de igualdad” (Grundy, 1998, p. 35).

El interés emancipador da lugar a la acción autónoma, responsable, basada en prudentes decisiones informadas por cierto tipo de saber. El interés emancipatorio donde nace el currículo como praxis, el cual no consiste en un conjunto de planes que implementar, sino que se constituye mediante un proceso activo en el que la planificación, la acción y la evaluación estarán relacionadas e integradas recíprocamente en el proceso (praxeología). Este interés compromete al estudiante, como receptor activo de su propio aprendizaje, se vuelve creador del mismo junto con el profesor lo cual conduce hacia un proceso de libertad que Grundy presenta en varios niveles:

“El primero sería a un nivel de conciencia, en el cual los sujetos que participan en la experiencia educativa llegarán a conocer teóricamente y en términos de su propia existencia las proposiciones distorsionadas del mundo, cuándo ellas representan regularidades invariables de la existencia. El segundo es un nivel práctico, en el cual el currículo involucrará a los participantes en el encuentro educativo, tanto maestro como alumno, en una acción que intente cambiar las estructuras dentro de las cuales el aprendizaje ocurre y que restringe la libertad de manera, a menudo, irreconocibles” (-Santos, 2006, p. 45).

Cada uno de estos tipos de currículo (técnico, práctico y currículo como praxis) da lugar a formas características del quehacer pedagógico, puesto que involucra una forma de entender el rol del maestro, sus funciones dentro del aula y fuera de ella.

3.4 Una crítica al currículo desde el enfoque praxeológico

Está claro que existe un vacío en relación con investigaciones que apunten a la acción y no sólo a la reflexión, así como experiencias que tengan como objeto de estudio el currículo formal y sus adecuaciones en la perspectiva de la pedagogía praxeológica, a pesar de que en los últimos años y, a raíz de los procesos de descentralización y de la propuesta de lineamientos y estándares curriculares, ordenados por el Ministerio de Educación Nacional, se han realizado algunos esfuerzos para incorporar, de manera tangencial, problemas relacionados con el desarrollo, tales como la periodización, el cambio y la variabilidad en algunos currículos. Sin embargo, es evidente que en la mayoría de ellos se continúan invisibilizando estas discusiones, en la medida que se siguen adoptando modelos curriculares que siguen fundamentados, tanto epistemológica como pedagógicamente, en concepciones lineales, secuenciales y acumulativas del desarrollo, la construcción de conocimiento en la escuela y la formación de sujetos sociales.

Desde este punto de vista, las llamadas normas técnicas curriculares NTC (estándares, competencias y, por supuesto, los lineamientos curriculares) proponen varias intenciones: lo que debe

enseñarse y lo que los alumnos deben aprender, lo que debe evaluarse y corregirse y, en algunos casos, las estrategias de enseñanza. Pero integrar la categoría de praxeología en las NTC y, específicamente, en los lineamientos curriculares, implica en primera instancia, revisar críticamente su fundamentación evolutiva y educativa, entendiendo que es a través del currículo que se hace una selección particular de cultura, y además tomar en cuenta que los problemas del desarrollo son axiales y nucleadores y, por lo tanto, constituyen uno de los horizontes fundamentales de cualquier empresa educativa. De igual forma, los temas transversales del currículo, aunque pueden ser propuestos de forma central desde un proyecto nacional, requieren momentos de reflexión y articulación al Proyecto Educativo Institucional PEI de cada establecimiento educativo, lo cual es una condición *sine qua non* para adelantar cualquier intervención en las instituciones educativas.

Ampliando y parafraseando a López (2001), podemos entender la deconstrucción curricular como:

o Una forma de intervención activa no sólo en la estructura curricular sino en las diversas formas en que está institucionalizado el poder.

o Una técnica que permite entrar en la voz y la conciencia institucional y en los imaginarios de todas las personas involucradas en la comunidad educativa.

o Una actitud de escucha de las voces que se encuentran en las márgenes, en los intersticios, en las fisuras que tienen las instituciones, y todo aparato de saber y poder de las personas que lo ejercen.

o Un descentramiento frente a lo instituido y una apuesta por lo instituyente. Esto significa sospechar de lo que está bien para los que detentan el saber y el poder, proponer formas alternativas de relaciones interpersonales e institucionales.

o La capacidad de ver lo que se invisibiliza, de reconocer las prácticas sociales diferentes a las instituidas y aceptadas.

o Buscar la genealogía de los valores, del conocimiento, de la moral, lo cual implica “insistir en las meticulosidades y azares de los comienzos; prestar una atención escrupulosa a su irrisoria mezquindad; prepararse a verlos surgir, al fin sin máscaras, con la cara de lo otro; no tener pudor en ir a buscarlos allí donde están” (Foucault, 2000).

o La capacidad de leer y escribir desde las huellas de la propia experiencia y de los propios contextos y contrastarlo con los textos oficiales y los contextos instituidos.

La deconstrucción curricular en la pedagogía praxeológica promueve entonces la constitución de subjetividades desde una perspectiva que incorpora las discusiones contemporáneas sobre desarrollo humano tales como cambio, periodización, variabilidad, transición, entre otros, interdisciplinariedad, comprensión, infancias y culturas juveniles, las cuales son imprescindibles para potencializar una educación para la vida (Juliao, 2014). En efecto, la proliferación de verdades múltiples y mundos posibles nos muestra de manera contundente la imposibilidad de seguir manteniendo una visión unidimensional del mundo y del ser humano.

La atomización del conocimiento en disciplinas y asignaturas, tan profundamente ligada a los modos de funcionamiento de los sistemas de producción y distribución empresarial taylorista y fordista, busca fundamentalmente generar procesos de conocimiento fragmentarios y aislados que desde el punto de vista cognoscitivo le impide al estudiante adoptar perspectivas diversas frente a la relatividad de la realidad, esto es desarrollar capacidad crítica, creativa y propositiva; y desde el punto de vista ético-axiológico lo cuadrícula en una serie de estereotipos y esquemas de representación que indefectiblemente lo conducen a la intolerancia, el irrespeto y la descalifica-

ción de lo diferente y de lo otro.

Una propuesta sobre lineamientos curriculares en cualquier área tiene necesariamente que discutir no solo los principios que rigen la selección de contenidos sino la forma de organización de las diversas áreas de conocimiento. Un currículo puede organizarse centrado en asignaturas o materias, como tradicionalmente se ha venido haciendo, así como puede planificarse también alrededor de temas de interés general, problemas interdisciplinarios, tópicos, reglas morales, instituciones sociales, períodos históricos, espacios geográficos, colectivos humanos (razas, clases sociales), ideas, etc. Un currículo global interdisciplinario supone entonces reformular las prácticas educativas y pedagógicas lo cual implica revisar desde los procesos subjetivos implicados en la construcción del conocimiento, pasando por los fundamentos epistemológicos de las disciplinas y las didácticas específicas hasta llegar a los factores sociológicos institucionales que mediatizan los procesos de enseñanza y aprendizaje.

4. DESARROLLO

4.1 Subjetividad y Praxeología

El establecer los criterios para el análisis de los conceptos de currículo, interdisciplinariedad y subjetividades en el enfoque praxeológico partió de realizar un análisis de las categorías sustanciales del mismo enfoque, es decir, se optó por aplicar componentes del enfoque praxeológico de ver, juzgar, actuar y devolución creativa que expone claramente Juliaio (2011) en su libro *El enfoque Praxeológico*. En ese sentido, se aborda el ver como un proceso de análisis crítico a través de un análisis de las narrativas textuales presentes en la teoría que sobre pedagogía praxeológica existe; para tal fin se analizaron teorías sobre praxeología, enfoque praxeológico y pedagogía praxeológica y en ella se identificaron los conceptos de currículo, interdisciplinariedad y subjetividades creando de esta forma la planeación de la intervención de la investigación.

En el componente del juzgar, que para Juliaio (2011) corresponde a un momento de interpretación, se desarrolló una matriz de identificación de causas comunes y de correlación disciplinar entre el enfoque praxeológico y la teoría crítica de la educación logrando identificar categorías y campos de acción de la pedagogía praxeológica en su quehacer y devenir histórico. Posteriormente se desarrolló el componente del actuar. En este se realiza un trabajo de campo analizando prácticas docentes y se establece una metodología de investigación narrativa. A través de relatos y correlatos de maestros y estudiantes, se establecen elementos constitutivos de la subjetividad de los individuos que viven la circunstancias históricas concretas (currículo, interdisciplinar, subjetividad). Este componente permite generar contacto directo y permanente con los sujetos y el contexto de estudio, tratando de comprender la realidad de los conceptos en la práctica del ejercicio educativo.

Por último, se estableció el componente de devolución creativa al cual responde el presente artículo y otra serie de documentos que evidencian los hallazgos, descubrimientos y posibilidades que la pedagogía praxeológica brinda a la educación del Siglo XXI. En el siguiente apartado se evidenciarán las posibilidades que la praxeología brinda a la construcción de un nuevo paradigma pedagógico centrado en el sujeto y con un fuerte componente de reflexión y análisis crítico.

4.2 Pedagogía Praxeológica – otra forma de ver la educación

Uno de los aspectos más sobresalientes de la política social contemporánea, y particularmente de la política educativa, es la emergencia de una tendencia o paradigma conocido como Desarrollo Humano. Éste tiene diversas acepciones, por ejemplo la planteada por el Programa de la Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), la cual se orienta por la asociación entre indicadores de cali-

dad de vida y producto interno bruto de los países. Otras, como la de Max Neef (1993), ubicada en el desarrollo, proponen transitar de la noción de desarrollo económico (quizás ligada a la idea liberal de la riqueza de las naciones) a la idea del desarrollo a escala humana.

Sin embargo, existen muchos factores, particularmente en Colombia, que obstaculizan esa tendencia del desarrollo humano. La primera es la brecha social y económica entre clases sociales, históricamente originada por la existencia de un modelo latifundista (ahora extractivista) y por la concentración de capital lograda por ciertos sectores económicos; por ejemplo, el sector financiero y minero nacional y transnacional (Parra-Peña, Ordoñez, Acosta, 2013). Además de un proceso progresivo de desindustrialización y crisis en la actividad agrícola nacional, situación que ha traído consigo el desempleo estructural y la emergencia de nuevos fenómenos de exclusión social. Esta brecha habría aumentado por la falta de eficacia de la política social, en materia de salud, educación y bienestar social (Amador, 2012).

En materia educativa, desde los últimos veinte años, la Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO viene planteando una estrategia para avanzar en el Desarrollo Humano de sus estudiantes, profesores y comunidad educativa. Esta estrategia ha articulado acciones tanto para ampliar cobertura en condiciones dignas (Educación de calidad al alcance de todos. UNIMINUTO, 2013) como para elevar la calidad educativa a través de intervenciones en torno al currículo, las prácticas pedagógicas, la convivencia, la evaluación y la articulación de la educación media con la educación superior, orientada por su corpus teórico, la pedagogía praxeológica (Juliao, 2011).

Actualmente, el desarrollo curricular, el currículo y las prácticas de aula en UNIMINUTO (2014)³, han identificado el Desarrollo Humano como núcleo de sus prioridades desde el enfoque praxeológico. Esta apuesta tiene varias implicaciones, entre ellas mejorar las condiciones en las que se estudia, ampliar la visión de currículo para cultivar talentos en los estudiantes y desarrollar iniciativas pedagógicas que favorezcan la inclusión social, los valores democráticos y la defensa de los derechos humanos. Frente a la naturalización de formas de discriminación y de violencia por causas asociadas con el género, la sexualidad, la etnia, la clase social, la generación o las preferencias identitarias, una de las prioridades en estos momentos es articular la pedagogía praxeológica con el Desarrollo Humano.

Desde una lectura crítica de los principios epistemológicos de la pedagogía praxeológica se entiende al Desarrollo Humano orientado al desarrollo socio-afectivo, el cual considera a su vez tres tipos de desarrollo: emocional, moral y social. El desarrollo socio-afectivo (el cual articula los otros tres) exige que los maestros y maestras dentro del enfoque praxeológico, cuenten con las herramientas necesarias para generar ecosistemas de aprendizaje que fomenten conocimientos, habilidades, actitudes y capacidades para una verdadera transformación social.

³ La Corporación Universitaria Minuto de Dios (UNIMINUTO) es una institución de educación superior privada católica con sede principal en Bogotá, Colombia; hace parte del Sistema Universitario UNIMINUTO y está presente en la mayoría de regiones de Colombia. Fue fundada en 1990 con el ánimo de formar comunidades humanas y cristianas que permitieran el desarrollo integral de la persona, objetivo primordial de la obra El Minuto de Dios y de su fundador el padre Rafael García Herreros cjm. Ofrece a nivel nacional más de 200 programas académicos de pregrado, postgrado y educación continua en modalidades presencial y a distancia. El Sistema Universitario UNIMINUTO inspirado en el Evangelio, la espiritualidad Eudista y la Obra Minuto de Dios; agrupa instituciones que comparten un modelo universitario innovador; para ofrecer educación superior de alta calidad, de fácil acceso, integral y flexible; para formar profesionales altamente competentes, éticamente responsables líderes de procesos de transformación social; para construir un país justo, reconciliado, fraternal y en paz.

4.3 Vocación ontológica y praxeología

El reto que asume la pedagogía praxeológica es lograr que sus estudiantes y docentes transiten por la noción y emergencia de hacerse sujeto. En palabras de Touraine (1993) es expresar la voluntad de un individuo para actuar y ser reconocido como actor. Subjetivarse desde la pedagogía praxeológica implica entonces transformarse en actor de la misma vida personal, es lo contrario a la sumisión a unos valores trascendentales o enajenados, en muchos casos impuestos por la sociedad.

El sujeto, a diferencia del individuo, implica asumirse como proyecto de vida con un horizonte ético - político despejado de marcajes, etiquetas y ritos sociales que lo vinculen a lo establecido y lo instituido en forma heterónoma. El sujeto es consciente de su incompletud, de la necesidad de trabajar incesantemente para su propia emancipación de una sociedad que lo constriñe en su libertad sexual, estética, ética y política; siguiendo a Habermas (1982), un ser que busca un interés emancipatorio desde su propia praxis. Hacerse sujeto es proponerse una obra, un proyecto (artística, científica, social o personal) que le dé sentido a su estar en el mundo. La creatividad se torna entonces intrínseca a la subjetivación y la singularidad se constituye en la fuente de producción de significados acerca del mundo.

Analizar la literatura sobre pedagogía y enfoque praxeológico (Juliao, 2011, 2014, 2015) y sus implicaciones curriculares, permite construir una significación sobre un modelo de formación integral que propende por el desarrollo humano, la responsabilidad social y las competencias profesionales; a través de procesos cognitivos, personales e investigativos. Este ejercicio permite establecer siete categorías de análisis (currículo, práctica pedagógica, saber pedagógico, competencias docentes, pedagogía praxeológica, enfoque praxeológico, vocación ontológica), que guían las discusiones en grupos focales de docentes de los ciclos de primaria, secundaria y universitarios, de los cuales emergieron a través de las narrativas docentes conceptos tales como sujeto, creatividad e interdisciplinariedad.

Las discusiones se llevaron a cabo bajo la modalidad de grupo focal y se establecieron bajo códigos temáticos referentes a currículo, subjetividad, interdisciplina y sujeto, los cuales se analizaron a través de análisis de relaciones e interpretacional por medio del software de análisis cualitativo Atlas ti. Se trabajó el proceso de indagación en dos Instituciones de Educación superior y en cuatro Instituciones educativas de primaria y secundaria, en total se realizaron 30 grupos focales con la participación de 73 docentes, 30 de Instituciones de Educación Superior y 43 de primaria y secundaria.

En discusiones sostenidas con diferentes docentes sobre sus saberes y percepciones sobre el concepto de sujeto; se entiende como estos (docentes) entienden al ser humano en su complejidad, lo que presupone una identidad individual y una identidad socio-cultural; al mismo tiempo que reconocen su temporalidad como sujeto histórico. Estas mismas discusiones permiten reconocer en el discurso de los docentes, las dimensiones del estudiante dentro del acto educativo, permitiendo comprender el vínculo insoluble de la vocación ontológica de ser sujeto de su entorno social (Freire, 1975); reconociendo de esta forma su identidad, su historia y autonomía de ser sujeto (Zemelman, 2011). Las conclusiones de dichas discusiones con docentes, permiten reconocer que las dimensiones del sujeto que aprende (estudiante- docente) se concretan en el vínculo que se da entre los valores que poseen y el momento histórico que les ha tocado vivir, desde allí se leen sus posibilidades y se logran determinar sus potencialidades, falencias y/o necesidades.

“Ser hombre es serlo todos los días, para todos los días, estar recién llegado, pero no como metáfora sino como manifestación de esfuerzo de que podemos y queremos dar a nuestra existencia un significado histórico: estar siendo desde lo inagotable de la relación con los otros, para los otros y desde los otros, de manera que el pensamiento

permanezca abierto a las posibilidades de nuevas rearticulaciones entre voluntad y tendencia, así como a las posibilidades de diversas voluntades según la naturaleza de los espacios para emerger como sujeto” (Zemelman, 2002, p. 12).

La codificación de dichas discusiones⁴ se realiza, bajo las mismas categorías surgidas en la revisión documental; encontrando en ellas un hilo conductor, que subyace al desarrollo de la pedagogía praxeológica propuesta por Juliao (2014) y que está ejemplarizada en lo que algunas instituciones educativas⁵ han denominado proyecto de vida. El proyecto de vida es una tarea ardua y constante (tal vez inacabada) que hace que el individuo pueda devenir en sujeto, pero para que esto suceda, antes tiene que reconstruir su propia experiencia mediante la posibilidad de autoconocimiento y autorreflexión de sus prácticas (Juliao, 2011), situación que le posibilita asumir su libertad y resistirse a la etiqueta de masificación consumista y enajenante (búsqueda de modelos, ídolos, identificación con...), transformar su realidad y de esta forma poder realizar una devolución creativa (a través de su ejercicio profesional y/o investigativo) a las comunidades de origen, logrando de esta manera un ciclo de transformación. Siguiendo a Pineda y Velásquez (2015) este ejercicio de proyecto de vida se convierte en una experiencia educativa y constante que está presente a lo largo de la vida y se nutre y retroalimenta del mismo ejercicio autoreflexivo y transformante del sujeto. Para Sartre (1946) "La existencia precede a su esencia", mostrando la imposibilidad de la determinación de cada individuo por otro o por algo, permitiendo que solo a través de sus actos pueda determinar quién es y así mismo el significado de su vida (sus dimensiones). El proyecto de vida se fundamenta en los postulados de Juliao (2011, 2014, 2015) y propende por la autodeterminación y la autoconstrucción que poseen los actores educativos (docentes-estudiantes) como sujetos conscientes de su rol.

La construcción de un proyecto de vida para una institución educativa implica la movilización de una estructura curricular que se apoya en la pedagogía praxeológica (Juliao, 2014) partiendo porque el sujeto (docente-estudiante) se aparte del control (político, social, comunitario, mediático) que lo ancla en unas normatividades, unas representaciones, unas relaciones de poder y, en fin, en una organización social que absorbe la experiencia vivida y le impide cualquier posibilidad de asumirse como sujeto personal a través de la estandarización y el impedimento de ser sujeto. Este apartamiento conlleva un costo emocional y social altísimo: desgarramiento, estigmatización, descalificación, autoexclusión y el sentimiento de pérdida de identidad. Ya no se trata de unirse -y de paso legitimarse socialmente- a una gran causa o bandera social o política, de lo que se trata ahora es de reivindicar, ante todo, el derecho a la existencia individual. Este deseo de individuación es lo que le posibilita subjetivarse, convertirse en actor social. En segundo lugar, el sujeto debe apartarse de las coacciones y moldeamientos de la sociedad de mercado que lo empuja a una vida para el consumo y la identificación con la masa, a la homogeneización y a la objetivización.

Este ente que somos en cada caso nosotros mismos y que tiene entre otros rasgos la “posibilidad de ser”, del preguntar, lo designamos con el término “ser ahí” [...] y ese ser ahí es lo que se llama “existencia” (Ricoeur, 2006, p. 2011).

El desarrollo de los procesos de indagación, revisión documental, observación de clases y encuestas y entrevistas⁶ a docentes de las seis instituciones educativas participantes en la investigación, permitieron entender que construir un proyecto de vida exige pensar no desde fuera sino desde el transcurrir mismo del sujeto, en una búsqueda permanente por la coherencia y la ética que exige romper con los acomodamientos.

4 Nodos temáticos referentes a currículo, subjetividad, interdisciplina, sujeto que se analizaron a través del Software de Atlas Ti

5 Se trabajó con dos Instituciones de Educación superior y en cuatro Instituciones educativas de primaria y secundaria, en total se realizaron 30 grupos focales con la participación de 73 docentes, 30 de Instituciones de Educación Superior y 43 de primaria y secundaria.

6 Acciones realizadas en el marco del proyecto “Competencias docentes, investigación y pedagogía praxeológica ¿Cómo se integran desde la vocación ontológica de ser sujeto?

En este sentido no basta con asumir una postura reivindicatoria de los déficits, de asumir posturas ideológicas, sino de romper con la inercia de los acontecimientos actuando desde la potencia ontológica, no se trata entonces de pretender cambios a la manera de las grandes revoluciones, sino de emprender transformaciones en el mundo de la vida cotidiana, donde se construye el diario vivir. Debemos pasar de una epistemología del actuar a una ontología de la comprensión.

“El hombre contemporáneo está llamado a refugiarse en alguna forma de evasión a la libertad. Tal evasión se manifiesta, por un lado, por la creciente estandarización de los individuos, la paulatina sustitución del yo auténtico por el conjunto de funciones sociales adscritas al individuo; por el otro, se expresa con la propensión a la entrega y al sometimiento voluntario de la propia individualidad a autoridades omnipotentes que la anulan” (Fromm, 2000. p. 67).

5. DISCUSIÓN

5.1 Pedagogía Praxeológica: una posibilidad de discusión de la Escuela de Hoy

La idea de considerar un cambio inmediato al currículo tiene sus orígenes con Schwab (1969), que había considerado que éste se había instaurado en planteamientos teóricos, alejándose sustancialmente de su naturaleza práctica. Para Schwab (1969) el currículo debe promover que los maestros sean formados en el arte de analizar y reflexionar sobre las circunstancias de su práctica, de deliberar sobre los problemas y los valores y alcanzar juicios prudentes que le permitan accionar en la realidad; dichos juicios deben ser cercanos al Desarrollo Humano, a las personas involucradas en el proceso educativo, y en especial enmarcadas al Desarrollo Socio Afectivo como elemento fundante de la práctica docente.

Schwab proponía los primeros esbozos de una pedagogía praxeológica que según Juliao (2011) debe contener unos presupuestos éticos y competentes, para construir un país justo, integrando el saber y la práctica a través de un proceso reflexivo que parte del análisis crítico de las prácticas y experiencias de cada persona o comunidad, llevando a que el currículo integre estas experiencias y logre aportar significativamente a sus proyectos de vida personal y profesional, aportando de esta manera una verdadera transformación social.

Se puede evidenciar en los estudiantes el efecto de trabajar con el enfoque praxeológico, ellos logran empoderarse de sus realidades de su cotidianeidad y de esta forma ven en el aprendizaje una manera de cambiar para bien sus historias de vida (García, M. Entrevista personal, 21 de octubre de 2015)⁷.

Años más tarde, Stenhouse (1975) en Inglaterra, se convierte en uno de los pioneros en escribir acerca del profesor que está en la práctica del aula como un investigador. Sugiere Stenhouse que los profesores deberían ser sus propios investigadores; proponiendo de esta manera que el salón de clases fuera un laboratorio dentro del cual los profesores, al llevar a la praxis el currículo, tenían necesariamente que transponerlo a su práctica, experimentando, creando y aprendiendo de tal forma que pudiesen planear una forma práctica que funcionara para ellos y tomara en cuenta su propio cuerpo de conocimientos, así como sus propios estilos de enseñar.

El trabajo con los micro currículos es muy interesante, aunque están escritos no son letra final, semestre a semestre se deben reacomodar y tener en cuenta las experiencias de cada grupo así como las experiencias del maestro con grupos anteriores, es un currículo flexible que se preocupa por la formación humana de los estudiantes (Isaza, R. Entrevista personal, 15 de septiembre de 2015)⁸.

⁷ Docente Universitario

⁸ Docente universitario

Así mismo, Stenhouse (1975) proponía que el aula de clase era única y que por consiguiente el profesor debería “trabajar su propia práctica docente en su sala de clase” (Stenhouse, 1975). Pero a la vez también sugería que no bastaba con el trabajo ejercido en la enseñanza por los profesores cotidianamente, sino que este debería ser estudiado por ellos mismos a través de las reflexiones sobre su práctica y su quehacer en el aula. Stenhouse con estas premisas orientaba las dos líneas en las que se puede desarrollar la pedagogía praxeológica; por un lado encontramos la acción y por el otro la reflexión.

No es solo lo que el Docente trae a la clase, es que en el mismo desarrollo de la clase es que se configuran las estrategias (...). No es improvisar, es adecuarse a los cambios de la realidad inmediata (Guateque, N. Entrevista personal, 11 de agosto de 2015)⁹.

El camino hacia la concepción del currículo, la interdisciplinariedad y las subjetividades como otro modo de pensar y hacer educación a través de la pedagogía praxeológica, comienza con la aceptación del rol de maestro; esta posición implica asumir la educación y la docencia como un proceso de construcción constante de conocimiento. “Un verdadero maestro, un profesional docente, es aquel que, entre otras cosas, ha hecho de su quehacer educativo un auténtico proceso reflexivo e investigativo” (Juliao, 2014, p. 225). En la llamada Sociedad del conocimiento y la información, el maestro debe saber posicionarse como el eje articulador de la producción de saberes y conocimiento en el aula de clase. Los estudiantes de la sociedad del conocimiento poseen múltiples canales de generación de información (libros, bibliotecas, tv, radio, computador, internet, etc.) sin embargo, cada vez son menos productores de conocimiento, las bandadas de información y la multiplicidad de versiones de un mismo tema los avasalla, los desborda y en muchos casos los apabulla, dejándolos como receptores “consumidores” de información, sin el menor esbozo de criticidad y muchos menos de ganas de producción de conocimiento.

En los últimos años estamos asistiendo a una expansión en el uso de internet y de sus múltiples y eficientes utilidades de acceso a la información dentro del trabajo académico universitario. En muy poco tiempo se ha convertido en habitual recurrir a entornos educativos virtuales, cursos no presenciales en línea, revistas electrónicas, uso de recursos de la web 2.0 para la enseñanza-aprendizaje, uso de motores de búsqueda de información, bases de datos y un sinfín de posibilidades que nos ofrece la conexión a internet. El acceso a la información es más fácil y rápido que nunca, pero un cambio tan importante tal vez esté afectando a cualidades del conocimiento que se adquieren con el uso de estas herramientas. Esta es la cuestión que plantea y que trata de responder el libro *Superficiales*. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes? de Nicholas Carr (Molina, 2012. p. 191).

El contenido de un medio importa menos que el medio en sí mismo a la hora de influir en nuestros actos y pensamientos. Como ventana al mundo, y a nosotros mismos, un medio popular moldea lo que vemos y cómo lo vemos, y con el tiempo, si lo usamos lo suficiente, nos cambia, como individuos y como sociedad (Carr, 2011. p. 8).

Para el estudiante de la llamada sociedad del conocimiento, todo está inventado, todo está pensado y solo hace falta apropiarse, consumirlo. Los llamados hace unas décadas por Prensky (2001) “Nativos digitales” hoy en día son náufragos en el océano de la información, navegan a la deriva sin una bitácora o plan de viaje; pueden moverse en los temas de la vida, como quien hace zapping con el control remoto; pasan de noticias de carácter ético y filosófico a noticias banales del entretenimiento y la sociedad de consumo, son expertos en todo pero no manejan nada. Y es en este panorama y contexto, que el maestro debe apostar por uno de sus roles, el maestro-investigador desde la Praxeología, ese Ser capaz de crear puertos de conocimiento donde puedan encallar los náufragos y donde logren establecer múltiples conexiones duraderas entre sus intereses, la in-

⁹ Docente educación secundaria

formación y la necesidad de creación y creatividad en la generación de conocimiento. El maestro que lleve consigo la investigación al aula será un maestro actual capaz de convertir sujetos pasivos en ciudadanos críticos y creativos que logren usar flexiblemente su conocimiento.

Hoy en día se piensa que los niños lo saben todo, que saben hasta más que el profesor, sin embargo, aunque puede ser cierto, los niños y niñas de hoy necesitan formación en convivencia, en respeto por los otros, en autoestima; no es solo lo académico el colegio debe ayudar a la construcción de personas y personalidades, lo otro lo pueden aprender solos pero el ser ciudadanos y humanos responsables necesita de una interacción entre los docentes, estudiantes y entre estudiantes (Nuñez, F. Entrevista personal, 23 de Julio de 2015)¹⁰.

Sin embargo, este rol del maestro-investigador desde la Praxeología debe sobreponerse a paradigmas actuales de la pedagogía. No basta con enunciar y proclamar su nuevo rol, debe asumir una posición y una actitud que conlleve a la transformación de su práctica, sus didácticas y su metodología.

Históricamente la pedagogía está enmarcada en tres paradigmas dominantes, el paradigma educativo-liberal, el paradigma economicista y el paradigma de los enfoques crítico reproductivistas.

En el marco del paradigma liberal, los problemas educativos objeto se ubican en la acción educativa formal y sistémica (la escuela) en la consolidación de estructuras ciudadanas, dichos procesos se centran en la homogenización de la población en torno a un determinado cuerpo de valores y códigos comunes y a su diferenciación de acuerdo al lugar que ocupan en la estructura social. Los problemas de la función social de la educación y de la organización escolar son objeto de investigación y debate en este paradigma; los intereses giran fundamentalmente en torno al modelo pedagógico y los métodos de enseñanza, los procesos de aprendizaje y los métodos didácticos. Su preocupación está en la formación del ciudadano desde y en su permanencia en el Aula de clase.

La pedagogía será algo serio cuando la actividad del maestro se defina desde la actividad del estudiante, y la enseñanza a partir del aprendizaje. Solo en ese caso podemos hablar de pedagogía praxeológica porque solo si lo hacemos así podemos generar un campo propicio a los aprendizajes, a modalidades de aprendizaje que no se limiten ni terminen en producciones (clases, tutorías, ambientes de aprendizaje, tareas, exámenes, etc.) sino que se planteen como fines inmanentes que expresan la actividad autónoma del sujeto en su comprensión de sí mismo, de los otros y del mundo (Juliao, 2014, p. 223).

En el enfoque del paradigma economicista las preguntas giran alrededor de las diferencias de ingreso entre los individuos donde dichas diferencias son la expresión de los distintos niveles de capacidad productiva y la capacidad productiva estará en función de los años de escolaridad. Sobre esta base, se llevan a cabo investigaciones sobre la contribución educativa al crecimiento económico, implementación de modelos planificados, educación con base en competencias y pedagogía tecnicista. En cuanto al paradigma reproductivista, se resume esencialmente en la transferencia de teorías pedagógicas y educativas de un contexto exitoso inicial a un contexto depositario con necesidades de mejora. Siguiendo a Juliao (2011). El enfoque praxeológico se instaura en un nuevo paradigma que busca una resignificación del acto educativo a través de la reflexión de la acción y de la práctica pedagógica.

Podemos confirmar, entonces, que el sujeto de la investigación praxeológica se nos presenta con capacidad de acción y poder transformador, no solo en el ámbito personal y/o grupal, sino también en el entorno material y sociopolítico. Pero, así mismo, con competencias para discernir, diseñar, organizar y planificar procesos que favorezcan y

10 Docente educación infantil

se fundamenten en diversas formas de participación de las personas y comunidades, en una perspectiva democrática y de autogestión; no se puede obviar, entonces, el carácter de formación de ciudadanía que conlleva la praxeología (Juliao, 2011. p. 161).

En conclusión, los paradigmas en pedagogía están relativamente vinculados a la evolución de los problemas reales que afectan la escuela. Hoy en día se espera que desde la pedagogía praxeológica el paradigma se centre en la propia interpretación que el docente haga de su contexto, en cuanto los problemas que afectan a su escuela e impactan en su práctica docente. Sin embargo, sea cual fuese el paradigma a desarrollar, la pedagogía praxeológica como alternativa de interpretación de la realidad y la educación debe propender por:

o Erigir a la práctica pedagógica como el nodo preferente de cambio.

o Enfocar la atención a la creación de ecosistemas para el aprendizaje, para que los conocimientos se reconstruyan y sus actores se apropien de los cambios.

o Establecer espacios y procesos para el trabajo cooperativo en comunidades de aprendizaje de docentes y de estudiantes.

o Ajustar y adaptar el proceso investigativo a las dimensiones de la realidad, al contexto y a las necesidades del currículo como praxis social.

La pedagogía praxeológica establece cómo la mente puede estructurar pensamientos a medida que está inmersa en la acción (praxis), de esta forma estructura su accionar y logra deducir a priori postulados, argumentos y acciones que guían las decisiones individuales del maestro en la reflexión en su práctica. La estructura mental que se crea es una conducta consciente que se moviliza y se rige por la voluntad trasformada en accionar docente, es la reacción consciente y subjetiva que emerge de querer alcanzar el final de los objetivos propuestos. La estructura mental que se va construyendo está mediada por los estímulos y circunstancias del ambiente de aprendizaje; por tal razón, la experiencia praxeológica es única e irreplicable, cada encuentro entre los actores del procesos de aprendizaje y enseñanza es particular y responde a los intereses de cada sujeto que está influenciado por sus formas de Ser y de interpretar la realidad.

La praxeología se presenta como un discurso (logos) sobre una práctica particular, intencionada y significativa (praxis), construido después de una seria reflexión como un procedimiento de objetivación científica de la práctica o de la acción, como una teoría de ésta. Por el tipo de análisis que se realiza, pretende que dicha práctica sea más consciente de su lenguaje, de su funcionamiento y de lo que en ella está en juego, sobre todo del proceso social en el cual el practicante está implicado y del proyecto de intervención que construye para modificar dicho proceso. Todo esto con el fin de acrecentar su pertinencia y su eficacia liberadora (Juliao, 2002, p. 95).

Para la pedagogía praxeológica las subjetividades son esenciales en el acto educativo ya que son el insumo que contienen los sujetos para apropiarse de la realidad, son las percepciones, los argumentos y los lenguajes propios de los individuos los que van configurando no solo sus puntos de vista sino las intencionalidades y cauce de la clase, el currículo, la práctica y la interpretación colectiva de la realidad. Estas subjetividades de los implicados en el proceso de enseñanza -aprendizaje son las que cargan de valor la experiencia del saber, conocer e interpretar la realidad.

(...) la pedagogía será algo serio cuando la actividad del maestro se defina desde la actividad del estudiante, y la enseñanza a partir del aprendizaje. Solo en ese caso podemos hablar de praxeología pedagógica, porque solo si lo hacemos así podemos generar un campo propicio a los aprendizajes, a modalidades de aprendizaje que no se limiten

ni terminen en producciones (clases, tutorías, ambientes de aprendizaje, tareas, exámenes, etc.), sino que se planteen como fines inmanentes que expresan la actividad autónoma del sujeto en su comprensión de sí mismo, de los otros y del mundo. Y esto, simplemente, porque la acción y la palabra –praxis y lexis– son manifestación/revelación del sujeto, no de algunas de sus características secundarias, sino de su cualidad esencial, de su mismo ser (Juliao, 2011, p. 159).

Atender a las subjetividades desde un currículo interdisciplinario gestiona las posibilidades de configurar nuevos modos de efectuar el acto educativo, la praxeología propende por el establecimiento de Ecosistemas de Aprendizaje que fomenten transformaciones personales y sociales generando conocimiento y saberes para una vida consciente a través de la reflexión, la crítica, la significación y la pertinencia. El acto educativo entonces incita a un proceso reflexivo y crítico sobre su propia práctica (la del docente y la del estudiante) que los conduzca a una real utilidad flexible de los saberes a través de los componentes del enfoque praxeológico ver, juzgar, actuar y devolución creativa (Juliao, 2011), estos componentes responden a un análisis crítico, una interpretación, una re-elaboración de la realidad y una evaluación y prospectiva que ejerce el sujeto en su camino de transformación. El proceso adopta una metodología autobiográfica que busca impregnar de propias narrativas el acto educativo, Juliao (2011) lo manifiesta de la siguiente forma:

Se puede asumir que todo proceso formativo es primero un acto existencial, cuya finalidad es provocar y actuar la propia vida. En este sentido, se requiere que el quehacer praxeológico comprenda una perspectiva autobiográfica, tanto para revelar rupturas y encuentros en la existencia personal del sujeto, como para percibir y asumir la aparición creativa de un proyecto personal de vida y/o profesión (Juliao, 2011, p. 160).

Los ecosistemas de aprendizaje como modo de realizar la pedagogía praxeológica posibilitan la realización por parte de sus actores de ecuaciones intertemporales que permitan crear una imagen de sí mismos en el presente inmediato y su futuro próximo. Estas ecuaciones intertemporales son posible hacerlas porque el enfoque praxeológico permite tomar decisiones a partir de dialogar constantemente entre las necesidades presentes y las necesidades futuras; los ecosistemas de aprendizaje praxeológicos logran la conformación de ciudadanos críticos que entretejen una sociedad responsable. La pedagogía praxeología configura otros modos de educación a través de una visión cultural y social del currículo, a través de la inclusión social en una educación de calidad al alcance de todos, respetando sus formas de interpretación y configuración de la realidad y fomentando la necesidad de una transformación social a través de la reflexión del propio actuar.

Las premisas asociadas a las características de la pedagogía praxeológica contribuyen al cambio de las creencias y permiten condiciones favorables a su implementación. El hecho de que los maestros reconocen cada vez más la importancia de responsabilizar al aprendiz de su propio aprendizaje, la implementación cada vez mayor de enfoques colaborativos, el creciente lugar que asume el rol regulador de la evaluación formativa e incluso la evolución de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación son condiciones que permitirán a los maestros considerar con mayor confianza la aplicación de los principios de la pedagogía del dominio y la gestión del aprendizaje (Juliao, 2014, p. 290).

Son muchos los retos que debe afrontar la pedagogía praxeológica; uno de ellos radica en la configuración (ontología) de sus ejecutantes, quienes llevan el peso de deconstrucción y desaprendizaje de esquemas individualistas, poco creativos y sin prospectiva social que han sido constantemente difundidos por las prácticas pedagógicas tradicionales. Otro reto subyace en lograr la unidad entre docencia e investigación que flanquee abismos y brechas entre teoría y práctica; y por último, establecer un pensamiento colectivo enfocado en que la mejora de los procesos so-

ciales es posible si nos mejoramos como sujetos a través de nuestro autoconocimiento, Desarrollo Humano y prácticas socio-afectivas.

Uno de los desafíos de la educación – cada vez mayor- consiste en que el educador no solo debe considerar el carácter único de cada estudiante, sino que debe concientizarse y concientizar a sus aprendices de las condiciones sociales que nutren las desigualdades del sistema educativo. Debe saber distinguir entre los rasgos únicos del aprendiz que deben ser valorados y las diferencias individuales asociadas a las desigualdades sociales que deben ser eliminadas. La pedagogía praxeológica, que pretende la gestión y el dominio del aprendizaje, que favorece la implementación de condiciones facilitadoras y la responsabilización por parte del aprendiz de sus propios recursos, puede contribuir ampliamente a superar dicho desafío (Juliao, 2014. p. 290 – 291).

Ahora bien, el desarrollo y avances presentes en la investigación en curso dan cuenta de la necesidad de formación de los docentes en procesos de sistematización de sus prácticas desde el enfoque praxeológico. Es un imperativo que los maestros-reflexivos logren hacer un meta aprendizaje de sus prácticas a través de la recopilación de sus experiencias significativas a través de los componentes praxeológicos del ver, el juzgar, el actuar y la devolución creativa. Como lo afirma Juliao (2014) la pedagogía praxeológica es un modo de investigación que compromete al docente como practicante, investigador y objeto de la investigación, dicho modo debe ser aprehendido por los maestros para realizar una concientización de las bondades, ventajas y oportunidades que tiene la pedagogía praxeológica en la construcción de ciencia pedagógica.

6. CONCLUSIONES

Asumir la pedagogía praxeológica como otra forma de hacer educación desde la discusión y pertinencia del currículo, el carácter interdisciplinario de la educación y la posibilidad de vincular a los sujetos (subjetividades) en el proceso educativo, es una apuesta disruptiva que adopta y asume una formación integral:

Un modelo educativo praxeológico, centrado en la formación integral, entendida como la educación que pretende el desarrollo armónico de todas las dimensiones de la persona. Este modelo se ordena, entonces, a la conformación de una persona que integra el saber (teoría) con el actuar (praxis) (Juliao, 2007. p. 215).

De esta manera, se genera una apuesta permanente por la lectura de la realidad a través de un paradigma cualitativo que se preocupe por la comprensión de las realidades y contextos sociales a través de una hermenéutica de conjunto que considera la subjetividad, el currículo como constructo social y la interdisciplinariedad, como factores de intervención en la construcción de proyecto de vida y de dimensiones humanas por parte de los actores educativos (Juliao, 2015). En esta conceptualización es que se ubica el enfoque praxeológico que busca ofrecer esa visión de conjunto de la realidad a través de la construcción discursiva de la práctica de sus actores. Para Juliao (2015) esto es llamado “el actuar consciente”; sin embargo, es importante aclarar que la pedagogía praxeológica no es un acercamiento sin rigurosidad a la realidad sino que al contrario implica lecturas de procesos sociales, individuales y culturales que afectan el currículo (intencionalidad educativa), lo transforman y lo mutan constantemente.

La clave de lectura praxis-theoria no es una aproximación sin más a la realidad. Si bien el primer interés del proceso es el perfeccionamiento de una práctica que poco a poco se hace más consciente, ello no significa la ausencia de dispositivos o conocimientos previos (...) si bien se requiere de un conjunto de elementos previos a la teoría, la plataforma teórica final es el resultado de esa reflexión crítica sobre la práctica desa-

rollada en un primer momento (Juliao, 2015. p. 138).

Es pertinente entonces entender cómo realizar esa objetivización de las prácticas; ese proceso de construcción de conocimiento validado y reconocido desde el propio actuar, es mediado por una superestructura de cuatro fases complementarias, ver, juzgar, actuar y devolución creativa. El ver hace referencia al sentir, al reconocimiento de la propia práctica como objeto de conocimiento; es allí donde el individuo inicia su camino a ser sujeto consciente de su actuar y su trascender; el juzgar hace énfasis en el pensar, permitiéndole al sujeto generar concientización de su realidad, de su actuar; le permite a través de la interdisciplina generar una posición crítica y argumentada de su realidad en apoyo constante de diversas mediaciones teóricas; el actuar pretende situar al sujeto crítico y consciente en la innovación a través de intervenciones efectivas sobre su práctica, realiza una deconstrucción curricular, teoriza sus saberes y conocimientos, los articula a su situación histórica y se transforma en un sujeto prospectivo capaz de generar alternativas de solución a su entorno desde la creatividad situándolo entonces en la última fase de su andamiaje reflexivo: la devolución creativa, es decir la creación, la experiencia educativa que le permite un cambio de estructura social (Juliao, 2015).

La vinculación de las reflexiones sobre currículo, práctica pedagógica y saber pedagógico instauran una manera diferente de hacer educación; es considerar al estudiante como sujeto de su propio aprendizaje, es decir, en la generación de la vocación ontológica de ser sujeto se construye experiencia educativa enmarcada en la posibilidad del sujeto de dejar huella histórica, de mejorar su calidad de vida y de propender por una sociedad con compromiso social. El currículo, la interdisciplina y la subjetividad son esenciales para la generación de proyectos de vida trascendente y consciente de su responsabilidad con la realidad.

No hay educación liberadora si no se siente la necesidad de liberarse de algo o alguien; no hay educación transformadora si no se experimenta un deseo y una posibilidad de cambio personal y social. No se requiere pensar del mismo modo ni estar de acuerdo con un modelo ideal, ni acogerse a las normas pretendidamente científicas, ni siquiera poseer una alternativa ya diseñada; basta compartir una utopía para sortear las limitaciones del aquí y el ahora, y creer que la educación puede responsabilizarse de convertir dicha utopía en realidad. Desde esta perspectiva praxeológica, la educación no puede ser considerada al margen de la sociedad en la que interviene. La pedagogía praxeológica es así, también, pedagogía social y puede conducirnos a otra educación (Juliao, 2015. p. 16).

Los resultados expuestos a manera de categorías dan cuenta de la comprensión del desarrollo y fomento de vocaciones del orden ontológico como sujetos de transformación social; los testimonios de los docentes en los grupos focales dan cuenta de la utilidad de una nueva pedagogía (praxeológica) que logra centrar su mirada en el sujeto que aprende (docente-estudiante) donde los docentes logran reconocer las dimensiones del sujeto que aprende (docente-estudiante), en cuanto su historicidad y su autonomía al ser sujetos que comprenden sus posibilidades de acción cambiante y edificadora.

El momento coyuntural político y social que viven nuestras Américas (del sur, central, del caribe) abre la posibilidad de repensar el proceso educativo. El giro actual en sus prácticas sociales y culturales es una expresión de resistencia y es un llamado a pensarnos heurísticamente desde nuestra tierra, desde nuestros sujetos y desde nuestra propia cultura. Una pedagogía centrada en el sujeto, la cultura, la sociedad y la educación como eje transversal, es posible en nuestras Américas, como lo ilustran los modos de pensar y hacer en educación de la pedagogía praxeológica.

REFERENCIAS

- Amador, J. C. (2012). Infancias, subjetividades y cibercultura: noopolítica y experiencia de sí. *Revista Científica*, 0 (15), 13-29. Recuperado de <http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/revcie/article/view/3935>.
- Bordieu, P. (2005). *Pensamiento y Acción*. Argentina: Monte Ávila Editores.
- Carr, N. (2011). *Superficiales. ¿Qué está haciendo internet con nuestras mentes?* Madrid: Taurus.
- Castells, M. (2004). *La era de la información: economía, sociedad y cultura*. México: Editorial Siglo XXI.
- Foucault, M. (2000). *Nietzsche, la genealogía de la historia*. España: Editorial Pre-Textos.
- Foucault, M. (2005). *Saber y Verdad*. Madrid: Editorial La Piqueta.
- Freire, P. (1975). *Pedagogía del Oprimido*. Rio de Janeiro: Editorial Paz e Terra.
- Fromm, E. (2000). La libertad en la época de la reforma. En FROMM, E. (2000), *El miedo a la libertad* (p. 67). Barcelona: Paidós.
- Gimeno Sacristán, J. (1988). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Grundy, S. (1998). Tres intereses humanos fundamentales. En GRUNDY, S. (1998), *Producto o praxis del Curriculum* (pp. 25-33). Madrid: Morata.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus.
- Habermas, J. (1990). *El pensamiento postmetafísico*. Madrid: Taurus.
- Juliao, C. (2002). *La praxeología: una teoría de la práctica*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2007). *Educación social. El Minuto de Dios: una experiencia y un modelo*. Bogotá, Colombia: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2011). Epílogo. En JULIAO, C. (2011), *El enfoque praxeológico* (pp. 159 – 161). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2014). El profesional docente como pedagogo praxeológico. En JULIAO, C. (2014), *Una Pedagogía Praxeológica* (pp. 223 – 228). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2014). La pedagogía praxeológica y la gestión del aprendizaje. En Juliao, C. (2014), *Una Pedagogía Praxeológica* (pp. 290 – 291). Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Juliao, C. (2015). *Pedagogía praxeológica y social: Hacia otra educación*. Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- López Jiménez, N. (2001). *La De-construcción Curricular*. Bogotá: Colección SEMINARIUM. Editorial MAGISTERIO.
- Martín-Barbero, J. (2003). *De los medios a las mediaciones: comunicación, cultura y hegemonía*, Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Max Neff, M. (1993). *Desarrollo a escala humana. Conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*, Montevideo: Editorial Nordan-Comunidad.
- Molina-Alventosa, J. P. (2012). Reseña de "Superficiales. ¿Qué está haciendo Internet con nuestras mentes?" de Nicholas Carr. RUSC. *Universities and Knowledge Society Journal*, 9(1) 190-193. Recuperado de <http://oai.redalyc.org/articulo.oa?id=78023415014>

- Parra-Peña R. I., Ordoñez, L. A., y Acosta, C. A. (2013). *Pobreza, brechas y ruralidad en Colombia*. Coyuntura Económica. 43 (1), 15-36.
- Pineda, E., y Velásquez, O. (2015). *Sistematización de experiencias educativas desde el enfoque praxeológico*. Villavicencio: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Ricoeur, P. (2006). *El conflicto de las interpretaciones: Ensayos de Hermenéutica*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica de España. pp. 219.
- Santos, D. (2006). *La autonomía en los procesos de enseñanza y aprendizaje: un estudio etnográfico crítico sobre la experiencia subjetiva de estudiantes, maestros y directivos de algunos contextos de educación superior en Colombia*. Informe Final del Proyecto N.1 desarrollado en el año 2004. Universidad de la Salle. pp. 45.
- Sartre, J.P. (1946). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: EDHASA.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schwab, J. (1969). The practical: A language for curriculum. *School Review*, 78 (1), 1 - 23.
- Stenhouse, L. (1975). *Investigaciones y desarrollo del currículo*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1980). Cómo puede contribuir la investigación al perfeccionamiento de la enseñanza. En STENHOUSE, L. (1980), *La investigación como base de la enseñanza* (pp. 78-79). Madrid: Morata.
- Torres, J. (1998). *Globalización e interdisciplinariedad: el currículo integrado*, Madrid: Ediciones Morata.
- Touraine, A. (1993). *Crítica a la modernidad*. Paris: Fayard.
- UNIMINUTO. (2013). *Proyecto Educativo Institucional*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- UNIMINUTO. (2014). *Plan de desarrollo UNIMINUTO 2014 - 2019*. Bogotá: Corporación Universitaria Minuto de Dios UNIMINUTO.
- Vasco, E. (1990). El saber pedagógico: razón de ser de la pedagogía, en Díaz, M. y Muñoz, J. (comps.), *Pedagogía, discurso y poder*. (pp 133 - 134). Bogotá: Corprodic.
- Vasco, E. (1994). La investigación en el aula y el saber pedagógico. En Maestros, alumnos y saberes. *Investigación y docencia en el aula*. (pp. 45 - 46). Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Zemelman, H. (2002). Sujeto y conciencia histórica como ángulo de construcción de conocimiento. En ZEMELMAN, H. (2002) *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento* (p. 12). Barcelona: Anthropos.
- Zemelman, H. (2011). Implicaciones epistémicas del pensar histórico desde la perspectiva del sujeto. *Desacatos*, (37), 33-48. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-92742011000300003&lng=es&tlng=es .
- Zuluaga, O. L. (1984). *El Maestro y el saber pedagógico en Colombia, 1821-1848*. Medellín: Universidad de Antioquia CIED.
- Zuluaga, O. L. (1987). La investigación acerca del saber pedagógico y de la pedagogía. El trabajo para los próximos años. En ZULUAGA, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia*. (pp 22, 40, 196). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia. Anthropos. Siglo del Hombre Editores.

Zuluaga, O. L. (1990). La investigación histórica en la pedagogía y la didáctica. En: ZULUAGA, O. L. et al. (1990). Objeto y método de la pedagogía, (pp. 119-125). Medellín: Departamento de Pedagogía, Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

Zuluaga, O. L. (1999). El saber pedagógico: Experiencias y conceptualizaciones. En: Echeverri, J. A. (ed.) (1999). Encuentros pedagógicos transculturales: Desarrollo comparado de las conceptualizaciones y experiencias pedagógicas en Colombia y Alemania. (pp. 83)Medellín: U. de Antioquia, Facultad de Educación.