



PROFESIONALIDAD Y PRÁCTICA DOCENTE TRANSDISCIPLINARIA

Armida Liliana Patrón Reyes
Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Pedro Chagoyán García
Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Enrique Herrera Rendón
Escuela Normal Superior Oficial de Guanajuato

Área temática: Filosofía, teoría y campo en la educación

Línea temática: Estudios sobre proyectos educativos, ideas pedagógicas, teorías, textos y autores

Tipo de ponencia: Aportaciones teóricas

Resumen:

Se propone una apropiación del conocimiento sobre la práctica formativa, para ello se inicia con una conceptualización del ser objeto de intencionalidad cognoscitiva, dentro de una medida espaciotemporal, tomando la interacción empírica y todos aquellos referentes que permitan conocer el objeto de la reflexión: la práctica docente como conocimiento social del presente.

Aquí el papel como sujeto adquiere alto significado al ser protagonista del tiempo histórico, ir construyendo conocimientos de manera mediata desde una perspectiva histórica en conjunto y en contradicción con otros sujetos, atendiendo demandas en el presente, y planteando expectativas frente al futuro. Todo ello en la configuración de la identidad, ubicación social y práctica. Es así como se aborda desde su estructura, subjetividad y acciones con una visión crítica, situada en la realidad y en el complejo de las relaciones y la construcción de significados a través de la transdisciplina como una estrategia metodológica.

Palabras clave: Práctica docente, transdisciplinariedad, desarrollo personal, identidad profesional.

Introducción

Partir de la idea de complejidad en el análisis de la realidad lleva consigo la posibilidad de que los contextos sociales particulares aporten un “plus” que podría no ser contemplado por aquellas, cuyo alto nivel de generalidad obliga a especificarlas en el análisis de cada contexto. Se enriquece la realidad desde categorías como construcción y complejidad. Es el paradigma de la complejidad y la transdisciplina que integra la multidimensionalidad biológico-cultural, especie-individuo y sociedad-individuo. Se encuentra en el diálogo, el orden y el caos, con la posibilidad abierta de ser pensados conjuntamente y resignificar acerca de lo fenomenológico. Es un pensamiento social y una crítica a la ciencia moderna. “Su objetivo es la comprensión del mundo actual, de los cuales uno es la unidad del conocimiento, en una actitud hacia la formación de un espíritu abierto a los enlaces y a lo desconocido” (Saavedra, 2014, p. 162).

Desarrollo

De tal forma, es en el presente en donde se realizan las prácticas de sujetos distintos y grupos diversos en la realidad. Es la historia en donde se encuentran las acciones de los individuos y de la colectividad, ya sean conscientes o no, establecidas bajo un orden o emergidas de manera voluntaria y es la inmensa variedad de dichos individuos con su unicidad y originalidad que participan en la realidad, de formas diferentes. Este ser heterogéneo está en cada uno y en todos, tanto al exterior en la sociedad, como en la propia interioridad. Esto puede escucharse como disímbolo, pero constituye el origen de la unidad de lo real como un todo, complejo y contradictorio. Covarrubias (1995) lo ha concretado del siguiente modo:

La realidad social como unidad contradictoria se produce y se reproduce en la contradictoriedad como totalidad y en la especificidad como heterogeneidad y multiplicidad. A ello se debe la diversidad existencial entre los seres humanos: a la multiplicidad condensatoria de lo real social en los sujetos. Esta contradictoriedad es una realidad objetiva, existente; i.e., la contradicción no es un sujeto, una fuerza o un ser ajeno a la materialidad y distinto a ella; la contradictoriedad es relación entre distintos que se niegan e integran en unidad, p. 224).

Para ello, es imprescindible partir de una concepción dialéctica que explique la postura desde la que se construye este conocimiento. Kosic (1968) propone una categoría de totalidad desde la visión marxista:

“...pero de verdad totalidad no significa todos los hechos. Totalidad significa: realidad como un todo estructurado y dialéctico, en el cual puede ser comprendido racionalmente cualquier hecho (clases de hechos, conjunto de hechos). Reunir todos los hechos no significa aún conocer la realidad, y todos los hechos (juntos) no constituyen aún la totalidad. Los hechos son conocimiento de la realidad si son comprendidos como hechos de un todo dialéctico, esto es, si no son átomos inmutables, indivisibles e inderivables, cuya conjunción constituye la realidad, sino que son concebidos como partes estructurales del todo. (p. 56).

La visión global y dinámica de la totalidad, como unidad y multiplicidad unidas de manera indisoluble, permite visualizar desde un análisis crítico, amplio y permanente, el horizonte vital del formador, que lo alejen de la inmediatez de sí mismo y de una realidad natural, para asumir sus acciones de manera intencionada y consciente dentro de una realidad compleja, a través de relacionar, desestructurar, cuestionar lo que hace, dando sentido y significatividad a las experiencias de su quehacer docente.

La práctica se define a partir de la concepción de mundo y la idea de sujeto en un momento histórico social determinado que se posea. Es una acción dirigida a la consecución de un fin y es también una acción moralmente comprometida. "Practicar siempre será actuar en el marco de una tradición y sólo sometiendo a su autoridad, los profesionales pueden comenzar a adquirir conocimiento práctico y los niveles por lo que se juzgará su competencia práctica". (Carr, 1996, pp 95-96).

La actuación se rige motivada por necesidades, se cobija por virtudes y pensamientos, lo que le nutre es la reflexión y la conciencia y puede buscar el bien personal y/o colectivo. Gómez (1999) en Villegas, (2016) señala que

La praxis se refiere al actuar responsable, independiente y guiado por las ideas del hombre. Se entiende de esa manera que la praxis es entre personas para satisfacer o no sus necesidades, tanto materiales como espirituales. Con ello se crean condiciones para poder construirse hacia lo humano, o para reafirmar relaciones de dominación sobre unas personas por parte de otras (p.7).

Se genera en el mundo humano, no en la fantasía. La praxis es la "reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo" (Freire, 1972, p.16). Es el mundo de la cultura y la sociedad. Es textualmente la vida real, considerando que, "La energía creadora se prolonga y se manifiesta humanamente en y por la praxis, es decir, la actividad total de los hombres, acción y pensamiento, trabajo material y conocimiento" (Lefebvre, 1971, p, 122).

Para la praxis dialéctica conocer es construir, no descubrir. La verdad no está puesta en las cosas que integran la imagen que se recibe de la realidad, sino que es algo provocado, incorporado a los objetos mediante el trabajo teórico-práctico que los sujetos generan en ellos. En la racionalidad gnoseológica y de la epistemología crítica se asume que la praxis creadora es la que verdaderamente potencia los procesos de desarrollo humano (Sánchez Vázquez, (1980) en Saavedra, (2014, p. 143).

Para construir una profesionalidad docente transdisciplinaria es elemento indispensable, la reflexión en la acción ya que se requiere un permanente ensamblaje y profunda articulación entre acción y conocimiento, entre práctica y teoría. Saavedra (2014) lo indica así:

La teoría de la reflexión en la acción asume que el deber está en la acción, porque hay un cierto tipo de conocimiento que es inherente a la acción inteligente, que el sentido común admite la categoría de "saber cómo". La reflexión en la acción implica detenerse y pensar, establecer una conversación reflexiva con los materiales de la situación, empleando la experiencia que se tiene sobre el contexto (p. 155).

El docente profesional comprende la realidad en la que interviene para saber cómo actuar, requiere conocimientos, pero también acciones, ello le conduce a la transformación de su conciencia. Este proceso reflexivo necesario, según Perrenoud (2011), será de dos tipos:

Reflexión en la acción. Preguntarse lo que pasa o va a pasar, lo que podemos hacer, lo que hay que hacer, cual es la mejor táctica, que precauciones hay que tomar, que riesgos existen, etc. No existe acción compleja sin reflexión durante el proceso. Es reflexionar, aunque sea de forma fugaz, sobre la acción en curso, su entorno, sus contratiempos y sus recursos. Reflexión sobre la acción. Tomar la propia acción como objeto de reflexión, ya sea para compararla con un modelo prescriptivo, para explicarlo o hacer una crítica. Reflexionar sobre la acción singular sólo tiene sentido después de que ya pasó si es para comprender, aprender, o integrar lo sucedido. Reflexionar es una evocación que pasa por una crítica, un análisis, un proceso de relacionar con reglas, teorías u otras acciones, imaginadas o conducidas en una situación parecida (pp. 30-31).

Se considera el conocimiento en la acción como vía transformante y transformadora, cuando se hace consciente en el sujeto actuante, como una ventana abierta y subjetiva con una ética que bañe al mundo con la comprensión de estructuras de pensamiento en todas las dimensiones posibles y que cultive una solidaridad y moral de la humanidad (Saavedra, 2014).

...el componente inteligente o mental encargado de la orientación de toda actividad humana, es decir, el que se encuentra en el saber hacer. Se trata de una rica acumulación de conocimiento tácito personal que se encuentra vinculado a la percepción, a la acción o al juicio existente en las acciones espontáneas del individuo. Es decir, un conocimiento implícito inherente a la actividad práctica que acompaña permanentemente a la persona que actúa. (Domingo & Gómez, 2014, p. 64)

Bajo este discurrir aclaratorio se puede considerar a la práctica docente como medio de la relación de conocimiento con la realidad y relación consigo mismo, con intencionalidad para orientar o reorientar el trabajo en el aula, esto le equivale a crear un hecho educativo. “Es una actividad intencional realizada conscientemente y sólo puede hacerse inteligible por referencia a los esquemas de pensamiento a menudo tácitos, en el mejor de los casos, parcialmente articulados en los cuales los practicantes dan sentido a sus experiencias” (Carr, 1990, p. 13).

Además de ser una actividad intencional, se aplica a comportamientos observables, es un todo orgánico, operable y pensable, parte del lenguaje y la cognición, en aquellas ideas, creencias y motivaciones sobre lo que significa la práctica. La cual se integra por diversos saberes tanto empíricos como científicos (Bazdresch, 2000).

La práctica es una actividad intencionada, que se sustenta en un conocimiento previo y se plantea para lograr objetivos de transformación. Se trata de acciones pensadas y desarrolladas por sujetos en contexto de realidad de los que forman parte, que tienen el propósito de transformar ese contexto, y al mismo tiempo, de transformarse ellos mismos, dado que quién está inmerso en la actividad práctica es capaz de producir cambios Barnechea, González y Morgan (1992) en Saavedra (2014, p. 156).

¿Qué le significa al formador, la práctica docente desde la reflexión? El propósito de ejercer una práctica docente no consiste en solo operacionalizar contenidos o actividades de un programa; ser formador implica razonar, intuir, crear, analizar información y generar experiencias y situaciones educativas enriquecedoras. Considerando que la actividad docente es la principal fuente de interés para el desarrollo personal y profesional, que es una labor de maestros hacia formadores de jóvenes, en donde es esencial manifestar amor e interés hacia los alumnos, el aprendizaje y la vida docente, es menester disponerse ante la enseñanza como un compromiso intelectual y emocional con otros y consigo mismo, mediante la revisión y renovación continúa de los fines y las prácticas de la educación Pérez, (2013) lo explica así:

Los cambios que están definiendo la sociedad del siglo XXI determinan en el ámbito de la educación la necesidad de que el profesorado no solo sea capaz de tener un conocimiento de los contenidos, con todo lo que ello significa; la capacidad de contextualizar los procesos educativos; definir y actualizar, en el sentido de la acción, sus compromisos como maestro, que supone ir más allá “del compromiso para realizar lo ideado a la habilitación para materializarlo” (p. 62).

Esta incertidumbre plantea hacer consciente la propia metacognición a la hora de enseñar, y esta se inicia con la posición de indagar. “Nuestro concepto de la indagación como posición trata de captar la naturaleza y la intensidad con la que aquellos que enseñan y aprenden de ello mediante el cuestionamiento constante interpretan lo que están haciendo y teorizan sobre ello” (Cochran-Smith y Lytle, 2003, p. 65). Esto ayuda a vencer el miedo heredado de la educación rígida y paralizante.

Ahora bien, la reflexión generada como docente sobre la propia práctica está impregnada de la concepción que tenga sobre la docencia y también sobre la reflexión. Es un buen reto y una forma de ser y actuar, implica análisis e interrogación constante, además de la formación teórica metodológica y reflexiva, una entrega de vida completa y una postura filosófica que ejemplifica el ser maestro/a de la vida. Todo lo cual apunta hacia un docente investigador, consciente, crítico y creativo. “Despertará capacidades con el ejemplo; enseñará a hacer, haciendo; a pensar, pensando; a discurrir, discurriendo; y a amar, amando” (Ingenieros, 1925, p. 127).

Un “inconforme creador” (Savater, 1997), capaz de admirarse y recrearse de la realidad (social, cultural, histórica, científica, política, intelectual, pedagógica, etc.) que le rodea, [...] entusiasta y dinámico, con una altísima motivación al logro y a la excelencia, y por demás capaz de replegarse sobre sí mismo para abstraerse en la más sublime reflexión. (Villanueva, 2006, p. 4).

La actitud renovadora de la propia práctica docente conlleva asumir en la práctica como enseñante, un aprendizaje para sí, en lugar de buscar como insertárselo a los alumnos sin pasar por el mismo proceso, con la posibilidad de salir de la pereza intelectual, zona de confort y languidez donde el sistema educativo público acomoda. Villanueva (2006) argumenta:

A este respecto, resulta conveniente destacar que en la actualidad el papel de los docentes-formadores no es tanto el de “enseñar” (explicar-examinar) unos determinados conocimientos que tendrán una vigencia limitada (tanto en el tiempo como en el espacio) y estarán siempre accesibles para quienes lo necesiten; como el de ayudar a los estudiantes a “aprender a aprender para emprender y ser” de una manera autónoma, en esta cultura del cambio y evolución continua, promoviendo su desarrollo cognitivo y personal mediante actividades críticas y aplicativas que, aprovechando la inmensa información disponible, tengan en cuenta sus características (formación centrada en el alumno) y les exijan un procesamiento activo, inter y transdisciplinario de la información, para que construyan su propio conocimiento y no se limiten a realizar una simple recepción pasiva y memorística de la información. (p.7).

Las actitudes son las primeras en ser atendidas, ya sea como maestro con años de servicio o de recién ingreso a la profesión, lo que importa es el interés y la motivación por transformar las prácticas a través de un alto sentido de comunidad que permita crecer juntos y avanzar como un gran colectivo hacia el crecimiento intelectual y emocional. Ello se aborda desde el cuestionamiento honesto, (no en el discurso estéril y aburrido de la simulación), fórmula para revisar el propio trabajo en el aula y con otros docentes que buscan construir un nuevo panorama de crecimiento para sus escuelas y sus alumnos, sin pasar por alto, que ellos mismos son eje de atención.

Es por ello por lo que, si el docente se nutre de una postura crítica y práctica, esto le permite experimentar ser parte y todo del proceso de enseñar y aprender. Unido a ello, se encuentra por consecuencia, su identidad asumida y el liderazgo que se ejerza en la comunidad que tiene tintes sociales y políticos, que deben ser asumidos como parte de la educación y de la profesión docente. Pérez (2013) expone que:

Se parte de la “indagación como actitud”, que no solo comporta conocimiento de la práctica, sino reflexión sobre la misma y posicionamiento en torno a lo que debe ser la función del profesor. Desde ese posicionamiento (pensamiento del profesor), el docente indaga y reflexiona sobre su vida profesional; cuestiona sus conocimientos y la adecuación de los mismos a su actividad profesional situada, iniciando procesos que abordan las incertidumbres de la tarea docente (p. 5).

Metodología

La creación de modelos abiertos para resignificar al sujeto individual y colectivo, como persona única e irrepetible y docente a través de su asunción en la práctica bajo un enfoque transdisciplinar, en donde se incorpora al sujeto para evolucionar hacia acciones emancipadoras, acceder a como se consolidan en su conformación como maestros desde las acciones concretas de una práctica docente reflexiva, en su historicidad y subjetividad.

La innovación se constituye en crear escenarios emancipadores mediante la práctica docente transdisciplinar y constituirse como un sujeto que se comprende a sí mismo, profesional docente transformador y autocrítico. La propuesta didáctica queda subordinada al sujeto como principio y fin de toda acción educativa.

La construcción de una práctica docente se da en la resistencia y construcción de otro mundo posible y en la lógica de inclusión, apertura y articulación de la realidad con aquello posible de alcanzar. Este proceso lo define Zemelman (1987) de la siguiente forma:

consiste en transformar el conjunto de relaciones posibles contenidas en el problema-eje; en recortes de la realidad que cumplan la función de observables empíricos articulables. Al efectuar la definición de observables es necesario tomar en cuenta el doble movimiento de la realidad, el cual consiste en inferir del contenido de las relaciones posibles el recorte de los datos empíricos, y en mantener abiertas las relaciones posibles de articulación entre los datos empíricos, es decir, no establecer un orden jerarquizado que los vincule. Con lo anterior, deseamos subrayar el hecho de que el contenido del conjunto de observables que se delimita está constituido por una mezcla de datos empíricos, cuya especificación es producto de la reconstrucción articulada (p. 80).

Apoiado desde la hermenéutica-interpretativa, que considera el contexto de interacción, el diálogo y las formas de pensar, sentir y actuar del formador, además de dar énfasis en el sistema de valores y el dominio de competencias docentes y para la vida.

Conclusiones

El desarrollo profesional transdisciplinario se encuentra centrado en el docente, en su autoformación, quién cuenta con la capacidad de orientar y dirigir su aprendizaje con una identidad construida de manera consciente y con visión multidimensional. Si bien el formador se enfrenta a un sinfín de situaciones en las que el propio conocimiento e información con los que cuenta son imperfectos e incompletos, y le produce incertidumbre en el resultado de la actividad aplicada, en la probabilidad de obtener resultados desfavorables, ante el miedo y la inseguridad de fracasar debido a que los comportamientos y las necesidades de los alumnos han ido cambiando, y con ellos, las expectativas de actuar de manera integral y crear el hecho educativo. Sin embargo, la profesión asumida crítica y reflexivamente hace de la persona un ser integrado, constante en el estudio y dispuesto a afrontar los retos de cada día, construirse en la acción intencional y en una praxis renovada. Esteve (2001) expresa:

Luego, con el paso del tiempo, corrigiendo errores y apuntalando lo positivo, pude abandonar las apariencias y me gané la libertad de ser profesor: la libertad de estar en clase con seguridad en mí mismo, con un buen conocimiento de lo que se puede y lo que no se puede hacer en clase; la libertad de decir lo que pienso, de ensayar nuevas técnicas para explicar un tema, de cambiar formas y modificar contenidos. Y con la libertad llegó la alegría: la alegría de sentirme útil a los demás, la de una alta valoración de mi trabajo, la de haber escapado a la rutina convirtiendo cada clase en una aventura y en un reto intelectual. (p.1).

El anhelo permanente de alcanzar una visión humanista, transformadora y crítica invita a trabajar con lo seguro de lo incierto: la construcción y deconstrucción del propio conocimiento, las formas cómo se construye en el formador y en los estudiantes el aprender a ser y querer hacer. Unamuno en Esteve, (2003)

Era tan hombre y tan maestro, y tan poco profesor -el que profesa algo-, que su pensamiento estaba en continua y constante marcha, mejor aún, conocimiento ...y es que no escribía lo ya pensado, sino que pensaba escribiendo como pensaba hablando, pensaba viviendo, que era su vida pensar y sentir y hacer pensar y sentir (p.2).

La condición de pensar, sentir y hacer en la realidad como formador se da en el proceso de abrirse y construirse en un espacio habitable, un horizonte de sentido y acción en la docencia. Belli, (2010) refiere:

Vi las raíces, las manos extendidas, llamándome. Y la fuerza del mandato me atrajo irremisiblemente. Penetré en el árbol, en su sistema sanguíneo, lo recorrí como una larga caricia de savia y vida, un abrir de pétalos, un estremecimiento de hojas. Sentí su tacto rugoso, la delicada arquitectura de sus ramas y me extendí en los pasadizos vegetales de esta nueva piel, desperezándome después de tanto tiempo, soltando mi cabellera, asomándome al cielo azul de nubes blancas para oír los pájaros que cantan como antes (p. 3).

La docencia es una segunda piel. Persona, personalidad y personaje se encuentran y se comunican en el hacer docente. Es la autoconstrucción como contrapunto de un proyecto de vida en el que estar en la profesión como formador y pensarse en la formación se manifiestan en la manera de estar, ser y actuar en el mundo, o sea, en la forma de habitar y de construir la profesión.

La postura de llevar a cabo un aprendizaje autónomo con el apoyo y la colaboración de expertos en complejidad, transdisciplina y epistemología crítica en los formadores, dadas sus inclinaciones hacia la formación permanente y como pilar de la formación de formadores.

Como la educación es fundante de maneras de pensar el saber, el formador se encuentra condicionado por los obstáculos “transferidos” y entrenamientos específicos, que forman parte del tejido de sus saberes cotidianos, lo que favorece la función reproductora de la educación. Los formadores suelen, bajo estas prácticas, ser sujetos con una subjetividad “normativizada”, disciplinada, pobres de impulsos transformadores y desposeídos de capacidad crítica.

Referencias

Bazdresch Parada, Miguel (2000) *Vivir la educación, transformar la práctica*, Guadalajara; Jalisco, México: Educar-SEJ

Belli, G. (2010). *La Mujer Habitada*. Barcelona: Seix Barral. Recuperado de: <https://www.mujerfariana.org/images/pdf/Gioconda-Belli---La-mujer-habitada.pdf>

Carr, W. (1996) *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid: Morata.

Cochran-Smith, M. & Lytle, S. (2001). Más allá de la certidumbre: adoptar una actitud indagadora sobre la práctica. En Lieberman, A. y Miller, L. *La indagación. Como base de la formación del profesorado y la mejora de la educación*. España: Octaedro, pp. 65 – 79.

Covarrubias F. (1995). *La teorización de procesos histórico – sociales. Volición, ontología y cognición científica*. México, SEP-UPN, col. Textos No. 4.

Domingo A. & Gómez V. (2014) *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e instrumentos*. Madrid: Narcea.

Freire, P. (1972). *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Ingenieros, J. (1925). *Las fuerzas morales*. Bogotá: Ediciones universales

Kosic, K. (1968). *Dialéctica de lo concreto*. México: Grijalbo.

Lefebvre, H. (1971). *El Materialismo Dialéctico*. Buenos Aires: Editorial la Pleyade.

Pérez Ferra, M. (2013). *La actitud indagadora del profesor: Un proceso para desarrollar competencias en los docentes*. Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, vol. 17, núm. 3, septiembre-diciembre, 2013, pp. 57-72, Universidad de Granada, Granada, España.

Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: Grao.

Saavedra, M. (2014) *Formación Docente Eficaz. Estrategia de Investigación Dialéctica Transdisciplinaria*. México: Pax México.

Villanueva, J. (2006). *La filosofía y la formación docente hacia la construcción y consolidación de una praxis educativa más consciente, crítica y participativa*. Laurus, vol. 12, núm. pp. 206-235 Universidad Pedagógica Experimental Libertador Caracas, Venezuela. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/761/76109912.pdf>.