

El carácter humano de la experiencia educadora¹

Miguel de Cervantes S.

Quijote
de la Mancha

JUAN FELIPE TENUELA DEBANA.



Resumen/Abstract

Este trabajo intenta encontrar los componentes fundamentales que caracterizan relacional y, en especial, humanamente, el concepto de experiencia pedagógica. Para ello, se acude a los conceptos de práctica educativa, la cual hace referencia a la dinámica de las vivencias (experiencias) que forman la conciencia profesional del maestro y los modos de ser con el otro, maestro o estudiante, en un entorno compartido, institucional escolar o comunitario, y de experiencia pedagógica, la cual hace referencia teórica o práctica a lo que sucede entre maestros y alumnos en contextos escolares institucionalizados u organizados para la consecución de fines educativos (educación formal y no formal). Finalmente, se da una visión breve sobre el papel de la investigación y la innovación educativa en la construcción de significados de una experiencia pedagógica.

Palabras clave: experiencia, experiencia educativa, experiencia pedagógica, teoría, práctica, acción social.

Key-words: educative experience, pedagogical experience, theory, practice, social engagement.

Human character of the educative experience

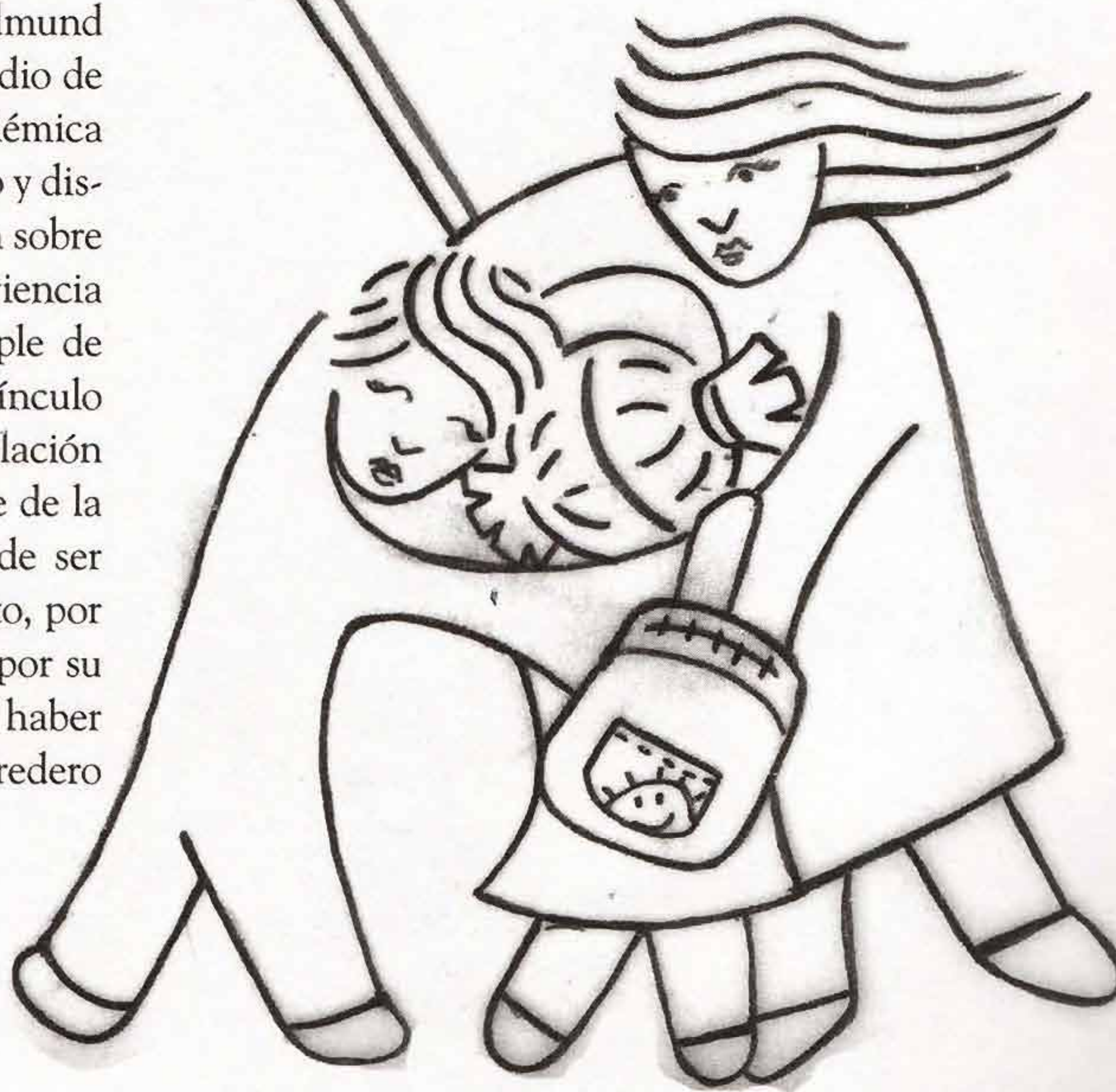
This work tries to find the essential components that characterize the concept of pedagogical experience. Therefore one turns educative practice concepts, which refers to the experiences that form the professional conscience and moral sense of the teacher and the behavior with others, schoolteacher or student, in an shared environment, scholar institution or community; and the pedagogic experience, that makes theoretic or practice reference of what happens between teachers and students in scholar context, planned for formal or non formal educational purposes. Finally, it presents a brief vision about the role of the educative research and pedagogic innovation in the construction of the meaning of a pedagogical experience.

Jaime Parra Rodríguez

Doctor en Educación. Director Maestría en Educación, Pontificia Universidad Javeriana. Publicaciones, libros: Artificios de la mente, 2003; Inspiración, 1997; Crecer en el lenguaje, 2002; Pensar y comprender, 2000;(en coautoría con Miguel Uribe); El observador, 1996. Artículos: “El cuidado del intelecto”, 2005, en el libro La ética del cuidado y la compasión, Bogotá, CEJA; “Procesos cognitivos creativos”, 2005, en: Revista Cultura, Confederación Católica de Educación, Bogotá. Otros: Autoría de la prueba sobre Pensamiento Aleatorio para Secretaria de Educación de Bogotá, 2006
E-mail: jaimeparra@mac.com



En el invierno de 1919, Martin Heidegger se inicia como ayudante del profesor Edmund Husserl, treinta años mayor que él. En medio de un mundo desbaratado por la guerra, la polémica relación entre Husserl y Heidegger, maestro y discípulo, dinamiza creativamente la reflexión sobre el “ser”, la “existencia”, el valor de la experiencia y el lenguaje. El esquema habitual y simple de enseñanza - aprendizaje, que define el vínculo entre maestro y discípulo, se supera y la relación se convierte en la esperanza transcendente de la pedagogía: lo creado por el maestro, puede ser prolongado, afinado y retocado, con respeto, por el discípulo. El maestro Husserl, en duelo por su hijo muerto en la guerra, encontró, o creyó haber encontrado, en su discípulo un brillante heredero intelectual.



▲ 1 Este ensayo surge del trabajo realizado con el grupo del Laboratorio de Pedagogía del IDEP, en el que participaron Jorge Vargas, Héctor Orobio, Nancy Garzón y Carolina Merizalde. Las virtudes de este ensayo se debe en gran parte a ellos y los errores totalmente al autor.

En los años treinta, el mundo político europeo mira el ascenso inconcebible del poder nazi, al mismo tiempo que Heidegger se distingue como un gran filósofo; sin embargo, su nombramiento como rector de la universidad, su simpatía con el régimen, y el abandono académico y personal de su maestro han sido objeto de grandes reclamos en la historia de la filosofía. Algunos ven como traición la actuación de Heidegger, otras como inteligencia política, pero es indiscutible que, más allá de las sospechas sobre la lealtad, la relación maestro-alumno entre estos dos grandes intelectuales produjo maravilloso conocimiento filosófico.

Hannah Arendt, otra gran pensadora y humanista, también cumplió su misión de discípula, fue alumna destacada de Heidegger y se convirtió en su amante y posterior protectora. *“Terminada la guerra, Hannah Arendt buscó a Heidegger, caído en desgracia. Se convirtió en su infatigable agente en el mundo angloamericano, la empresaria de sus traducciones y de su discutido renombre. Hasta cierto punto, ella conocía su mendacidad, la fría vanagloria que le impidió reconocer los escritos y el rango internacional de la propia Arendt. No importaba: la abrumadora influencia de la enseñanza de Heidegger, su capacidad para ‘leer como nadie lo ha hecho jamás’, conservaba su poder.”* (Steiner, 2003, 89).

Los grandes maestros son inolvidables y los grandes discípulos también. Y no sólo porque se enseña o se aprende, sino porque en esa relación humana entre maestro y alumno reside la necesaria protección e innovación del saber cultural.

En el verano de 1799, tres cazadores de la región francesa de Aveyron encontraron a un muchacho de aproximadamente doce años, desnudo, sucio, andaba en cuatro patas, emitía sonidos guturales, no miraba a los ojos sino siempre al paisaje, no respondía con prontitud a los estímulos sensoriales más comunes, tenía una vieja cicatriz de navaja en el cuello y rechazaba con agresividad la proximidad de cualquier ser humano. Había sido abandonado en el bosque a los tres años, criado por animales y se le reconoce históricamente como el Niño salvaje de Aveyron. Fue diagnosticado como retardado mental –o más bien como ‘idiota’, término utilizado en esa época– e internado en un asilo para sordomudos. Jean Itard, médico y maestro, entabló una lucha jurídica y asumió la educación del niño salvaje, a quien bautizó con el nombre de Víctor. La preocupación médica y pedagógica de Itard estaba fundamentada en el funcionamiento sensorial y el lenguaje y creía, con firmeza, que la cultura o la educación podía modificar lo que hace la naturaleza o los desastres que hacen los seres humanos con otros seres humanos.



Lait, la palabra leche, fue el primer reconocimiento sígnico que realizó Víctor, también aceptó el imperativo moral de la actuación humana y encontró cierta satisfacción en la convivencia con algunos hombres: en especial con Itard y su ama de llaves. Los propósitos del programa pedagógico de Itard giraban alrededor del desarrollo sensorial, del habla y la moral; pero su objetivo fundamental era “*Que paulatinamente se fuese aficionando a la vida entre los hombres, haciéndosela más dulce [...]*” (Lane, 1984: 102). Itard es considerado, por muchos, el primer otorrinolaringólogo, el primer educador especial y el padre teórico de Montessori.

Las relaciones entre Husserl y Heidegger o entre Heidegger y Arendt o entre Itard y Víctor no podrán ser excluidas de la historia de las relaciones pedagógicas. Estas, como muchas, son ejemplificantes y seguramente siempre las estudiaremos para entender el valor formativo y creativo de las relaciones entre maestros y alumnos. Todas ellas por su carácter intersubjetivo, intencional y contextual son consideradas experiencias llenas de significados y sentidos. En cierto modo, comprender el significado de estas experiencias relacionales es comprender desde la dimensión humana la actividad pedagógica.

Una experiencia pedagógica se caracteriza por el tipo de relaciones que se establecen entre maestros y alumnos y por sus dimensiones comunitarias, institucionales escolares, curriculares, didácticas y administrativas. Sin embargo, cuando se indaga por el significado de una experiencia pedagógica² no se explora por una serie de actividades de carácter técnico o instrumental destinadas al aprendizaje sino, fundamentalmente, por la naturaleza formativa, intersubjetiva y contextual de las relaciones entre maestros y alumnos. En cierto modo dilucidar qué es una experiencia pedagógica es tratar de desentrañar sus fundamentos relacionales y prácticos educativos. En este sentido, es lícito tratar de construir el concepto de experiencia pedagógica desde una base humanista y social.



El excitante libro *Lecciones de maestros*, de George Steiner, presenta como una clave para la comprensión de lo pedagógico diferentes relaciones entre maestros y discípulos: entre Husserl y Heidegger, entre Jesús y sus discípulos, entre Brahe y Kepler, etc. El texto se guía por preguntas como: ¿Qué es lo que confiere a un hombre o a una mujer el poder para enseñar a otro ser humano? ¿Dónde está la fuente de su autoridad? ¿Cuáles son los principales tipos de respuesta de los educandos? Sin duda, en las páginas del libro se encuentran claves existenciales, sutiles y profundas, que ayudan a entender el carácter humano y social de una experiencia pedagógica.

▲² En este escrito se habla de experiencias pedagógicas y no de experiencias educativas. Las experiencias pedagógicas hacen referencia teórica o práctica a lo que sucede entre maestros y alumnos en contextos escolares institucionalizados u organizados para la consecución de fines educativos (educación formal y no formal); dentro de este marco, el maestro tiene un rol pedagógico profesional. En cambio, las experiencias educativas hacen referencia a un conjunto amplio de eventos de carácter formativo que se puede dar entre diferentes agentes sociales (padres, miembros de la comunidad, líderes sociales, etc.) y no necesariamente con propósitos y acciones organizadas sistemáticamente.

En el presente ensayo no se pretende caracterizar diferentes relaciones pedagógicas entre maestros y alumnos; Steiner lo hace sabiamente. Pero sí se intenta encontrar los componentes fundamentales que caracterizan relacionamente y, en especial, humanamente el concepto de experiencia pedagógica. Para ello necesitaremos los conceptos de experiencia, acción social y práctica educativa. Finalmente, se trata de dar una visión breve sobre el papel de la investigación y la innovación educativa en la construcción de significados de una experiencia pedagógica.

Experiencia

¿Qué es la experiencia? La experiencia, desde su carácter fenomenológico, es aquello que para los seres humanos se da de forma inmediata a la conciencia. Y la conciencia, a su vez, en su dimensión intencional³, dota a la experiencia de contenidos: la experiencia es acerca de algo⁴. Se viven experiencias de duelo, amorosas, estéticas o pedagógicas; una experiencia de duelo es una 'experiencia ligada a la muerte' es acerca de la muerte, sobre el dolor o la ausencia; una experiencia amorosa es una 'experiencia acerca del amor' vinculada al cuerpo, al romance y en el mejor de los casos a la poesía; una experiencia pedagógica es una experiencia sobre lo pedagógico, sobre maestros y discípulos, sobre niños y escuelas, sobre letras, números y bondad educativa.

Husserl, citado por Melich (1994), dice:

La intencionalidad es aquello que caracteriza a la conciencia en su pleno sentido y lo que autoriza para designar a la vez la corriente entera de las vivencias como corriente de conciencia y como unidad de conciencia.
(49)

Existen fenómenos físicos, lo que le pasa a los objetos, y fenómenos psíquicos, lo que le pasa a los seres humanos. Un martillo o un computador no tienen conciencia de algo, no tienen experiencia; un ser humano tiene experiencias acerca de algo. La intencionalidad hace referencia a los contenidos de la experiencia que dota a la conciencia de la materia prima para su ejercicio. La conciencia es conciencia de algo. La experiencia, la vivencia de algo, le brinda al ser humano la posibilidad del acto de conciencia de ese algo.

La explicación de la experiencia, desde su fenomenología, no es caracterizar su mero funcionamiento sino develar su naturaleza, el significado de sus estructuras en un mun-

a mí
me encanta

▲ 3 Intencionalidad en este contexto hace referencia a "ser acerca de algo" no al uso común de la palabra "intención" como propósito

4 Tener conciencia, en un sentido cotidiano y práctico, se reconoce como darse cuenta de "algo".

do más amplio, su entorno sociocultural. No nos preguntamos meramente, ¿cómo enseña el maestro o cómo aprende el niño?, sino: ¿cuál es la naturaleza de la experiencia de enseñanza del maestro o cuál es la naturaleza de la experiencia de aprendizaje del niño? La pregunta por la naturaleza es un intento por develar las estructuras internas más significativas de la experiencia puesta en el mundo, en el entorno sociocultural.

La experiencia no se describe desde el recuento de los hechos sino desde el conjunto de significaciones vividas y atribuidas a esos hechos. La experiencia se hace vital; es decir, perteneciente a la conciencia cuando adquiere significaciones que son perdurables no sólo por ser parte de la memoria sino por su efecto clarificador en el sujeto. Y esta significación no surge del concepto o de la categoría que trata de explicar desde lo abstracto la experiencia, sino más bien surge de aquello que pasa en la cotidianidad y en los intentos de superación creativa de la rutina de los que viven la experiencia. La dimensión significativa de la expe-

riencia no surge del concepto sino de la vivencia, y antes de llegar a lo meramente cognitivo de la abstracción está el mundo de las acciones, deseos, gestos, intuiciones, reflexiones cotidianas y autocríticas que dotan de 'razones de ser' a la experiencia.

Schutz, citado por Melich (1994), dice:

El idioma precientífico puede interpretarse como un tesoro de tipos y características improvisados y pre-constituidos, todos ellos socialmente derivados y portadores de un horizonte abierto de contenido inexplorado (73)

Acción social

La significación de la experiencia se constituye no en relación única o primaria con el concepto sino en vínculo con la acción. La acción no vista como actividad en el sentido instrumental o como un acto que se da independiente del sujeto, sino como un conjunto de vivencias que forman parte de la conciencia: mover un lápiz mientras se escribe, no es una acción, es un actividad instrumental necesaria para ejercer la acción de escribir, cumplir años es un acto que no controlamos cronológicamente, pero celebrarlo es una acción.

enseñar...





Schultz, citado por Melich (1994), dice:

[U]n acto es siempre algo realizado y puede considerárselo independientemente del sujeto que actúa y de sus vivencias [...]. En contraste con el acto, la acción está ligada al suceso. Mientras que el acto se cumple, por así decirlo, en forma anónima, la acción constituye una serie de vivencias, que se forman en la conciencia concreta e individual de algún actor, sea yo mismo u otro (88).

La acción, como dimensión de la experiencia, posee sentido⁵ y se hace social en la medida en que el sujeto orienta su conducta significativamente hacia la comprensión de la conducta de los otros (búsqueda del sentido); por ejemplo, el médico o el maestro encuentran el sentido de su acción en el otro, paciente o aprendiz. El sujeto establece una relación significativa y comprensiva con el otro: vive una acción social.

Weber, citado por Carr (1999), dice:

[E]n 'acción' se incluye toda la conducta humana cuando, y en la medida en que, el individuo que actúa le adjudica un significado subjetivo. En este sentido, la acción puede ser abierta o puramente interna o subjetiva; puede consistir en la intervención positiva en una situación, o en la deliberada abstención de tal intervención o en la aceptación pasiva de la situación. La acción es social en la medida en que en virtud del significado subjetivo que le adjudica el individuo (o individuos) que actúa, tiene en cuenta la conducta de otros y orienta su curso de acuerdo a ello (22)

La acción es social cuando los miembros que participan de ella construyen personal y comunitariamente su entorno. La formación de ese entorno se constituye en el propósito mancomunado, en que la experiencia se vuelve colectiva, y del que surge la significación o constitución personal de la conciencia.

Gadamer (1977), en su texto *Verdad y método*, dice:

El entorno es el medio en el que uno vive, y la influencia del entorno sobre el carácter y el modo de vida de uno es lo que hace su significación. El hombre no es independiente del aspecto particular que le muestra el mundo. De este modo el concepto del entorno es en origen un concepto social que expresa la dependencia del individuo respecto al mundo social, y que en consecuencia se refiere sólo al hombre (420)

Los espacios relacionales, que le dan significado a la acción social, se encuentran en un juego dinámico con el tiempo: con los predecesores en el pasado, con los contemporáneos y los congéneres el presente y con los sucesores en el futuro.

▲ 5 En esta forma la acción se libra de ser mera actividad.

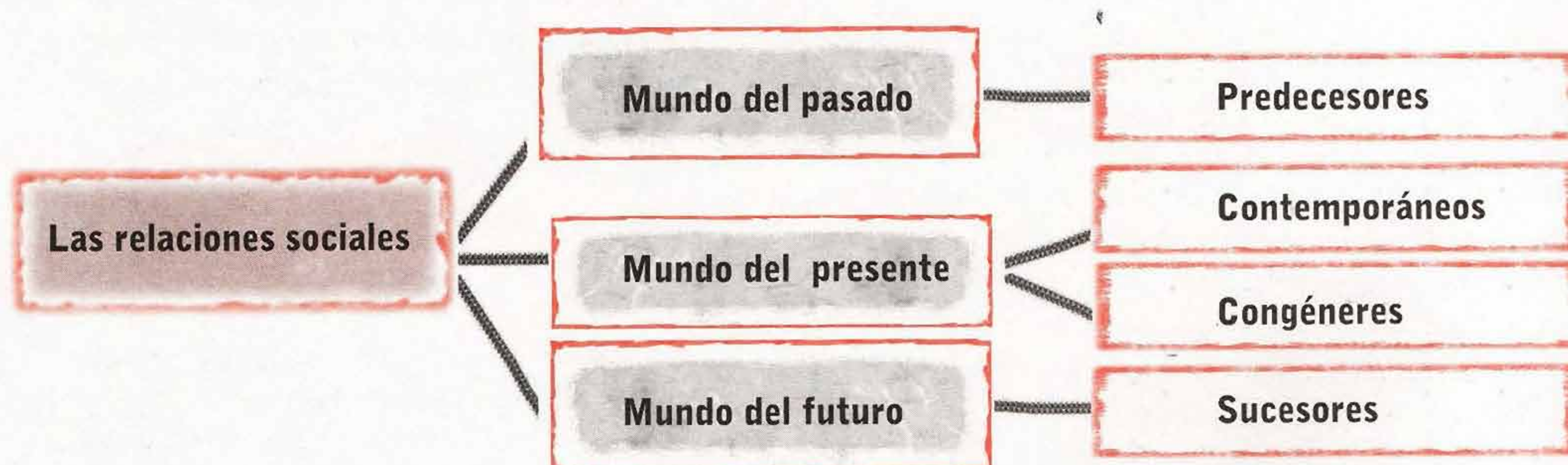
Para Shutz, la relación con los predecesores, en el mundo del pasado, es pasiva, no tenemos experiencias directas con ellos. Los ritos, las tradiciones, los valores de la familia, la memoria –sucesos del pasado y protagonizados por predecesores– orientan la constitución de las significaciones que le otorgamos a los hechos del presente. Un predecesor puede ser Napoleón, y podemos ser influenciados educativamente por los principios de la ‘Universidad Napoleónica’.

Con los contemporáneos vivimos, simultáneamente, en el mundo del presente. Ocupamos los mismos espacios geográficos y los mismos tiempos; se pueden conocer sus roles y status, pero sus vitalidades se escapan. Un contemporáneo puede ser un conferencista que algún día vimos y nunca nos observó o un ministro de guerra del que conocemos sus principios de agresión, pero que nunca nos ha tocado ni mirado.

Los sucesores se inscriben en el mundo del futuro. Nos imaginamos futuros posibles para gente que no está; el futuro puede determinar nuestras acciones, pero no vivimos acciones sociales directas con ellas. Los sucesores pueden ser los jóvenes del año 2041, los ciudadanos abstractos del futuro que no conocemos directamente, pero para los que podemos construir, como maestros, una especie de vida posible. Los congéneres son los otros, presentes. La relación con

ellos es directa, surge sin intermediarios, y la interacción se funda en la vitalidad y en la reciprocidad. Los espacios y los tiempos no son sólo geográficos y cronológicos sino que configuramos un entorno vital compartido. La sensibilidad guía las formas de relación y no únicamente las prescripciones formales de una organización; por ejemplo, la relación de amistad que puede surgir entre compañeros de labor puede sostener la estabilidad de un grupo en medio de los avatares de un proceso de creación, o el cariño hacia el maestro en una relación educativa puede guiar al discípulo hacia intereses cognoscitivos de alto valor social.

La reciprocidad de los congéneres no se funda en la legalidad o en la lógica sino en lo moral; por ejemplo, una relación pedagógica puede tomar un matiz moral no en las finalidades o en los métodos, sino en los modos de interacción. La moral, en este sentido, es una praxis, un modo de ser con los otros, de ahí que la acción social de carácter pedagógico, desde la dimensión moral, es interacción entre sujetos y no un deber ser.



Las relaciones sociales en vínculo con el tiempo según Schutz.

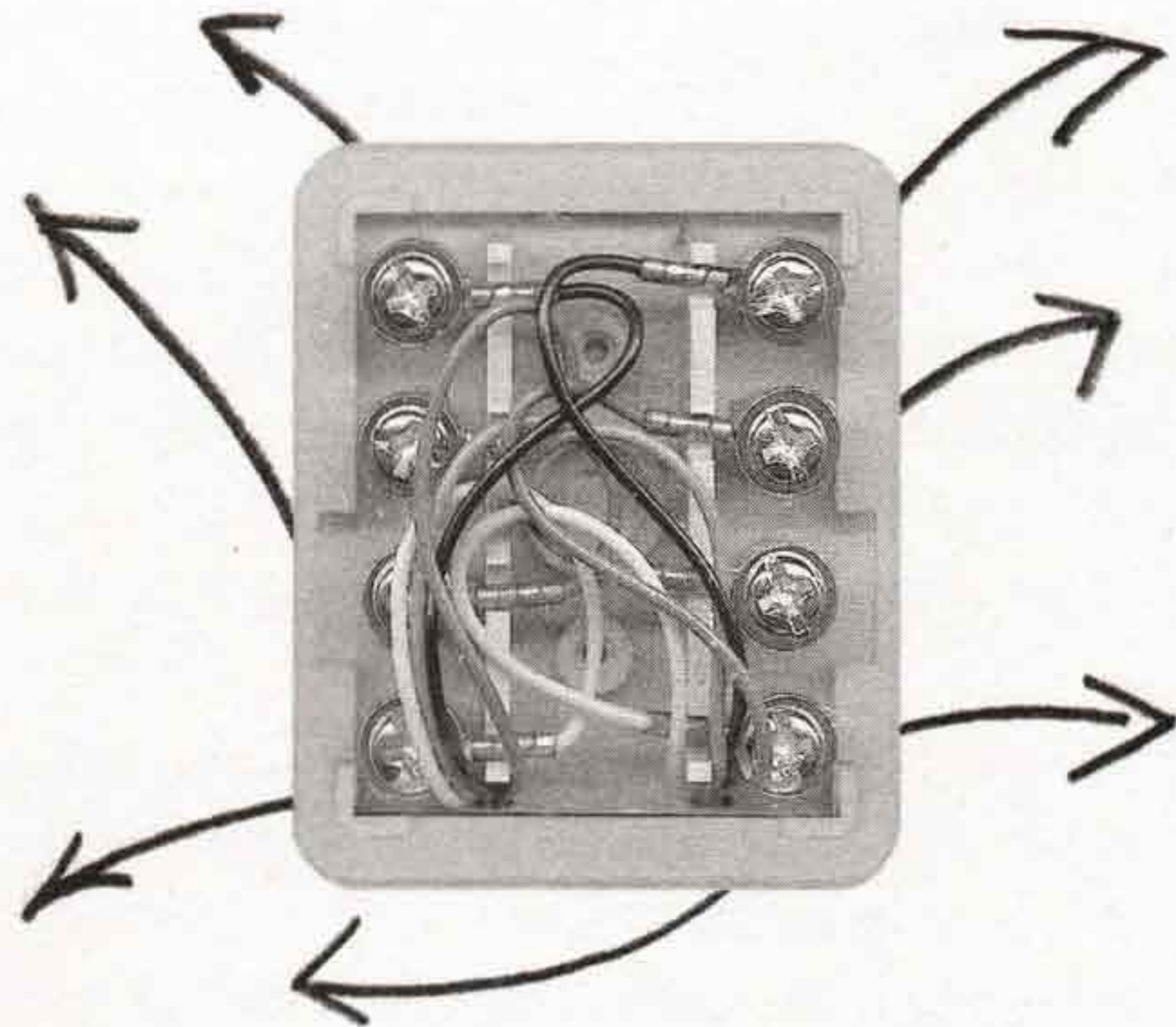
La experiencia se ha vinculado preferentemente con el concepto y no con la acción, y la práctica con la teoría y no con la acción social. En un juego de conexiones y preponderancias lógicas de lo teórico sobre lo práctico, infortunadamente, se ha vuelto débil la dimensión de la acción social.

Carr (1999), dice *“la práctica educativa nunca puede regirse por la pura ‘teoría’; y esto es así porque la teoría implícita y tácita o explícita y manifiesta, es siempre un conjunto de creencias generales, mientras que la ‘práctica’ supone siempre la acción en una situación determinada”* (90). La práctica despojada totalmente de la teoría tampoco encuentra su razón de ser en sí misma. Una práctica educativa no es solamente ‘saber cómo’ hacer algo, sino es una actividad moral –en cuanto es una forma de actuar, que se emprende para conseguir unos fines educativamente adecuados.

Carr (1999) afirma, con respecto a las relaciones entre teoría y práctica en educación:

El hecho de que la práctica educativa no se pueda caracterizar de forma adecuada como ‘dependiente de la teoría’ o ‘regida por la teoría’ no significa otorgar mayor credibilidad a la perspectiva que sostiene que se trata sólo de una especie de ‘saber cómo’, independiente de teorías, [...] Lo característico de la praxis es que trata de una forma de acción reflexiva que puede transformar la ‘teoría’ que la rige (101)

La práctica educativa se vincula fundamentalmente a la acción social y allí encuentra su significación. La práctica educativa no es una acción material o instrumental sino una acción social dotada de sentido, en la cual, aún con mayor fuerza que en otros tipos de prácticas, el sujeto se orienta hacia la comprensión de la conducta del otro. Sin embargo, la acción social que caracteriza la práctica educativa tiene especificidades que la diferencia de las acciones sociales en el plano general de las relaciones humanas: la práctica educativa es una acción social que se realiza entre maestros, como comunidad profesional, o entre maestros y estudiantes en el plano del ejercicio de la profesión.



Una de las dimensiones fundamentales de la práctica educativa, así como de la experiencia pedagógica, es la acción social, que permite superar la reflexión centrada en las relaciones teoría - práctica o en los esquemas de la práctica como actividad material e instrumental. La acción social dota a la práctica educativa de un componente vital, de un modo de ser en la interacción y en el entorno. Así, cuando surge la pregunta por la significación de la práctica educativa esta no se liga únicamente al concepto sino a los estados de conciencia del practicante, del maestro o del conjunto de maestros, en entornos generalmente escolares.

Wenger (2001), hace referencia a las relaciones entre práctica, interacción social y significación:

[P]ara comprometernos en una práctica debemos estar vivos en un mundo en el que podamos interactuar e interaccionar. Debemos tener un cuerpo con un cerebro que funcione lo suficiente para participar

en comunidades sociales. Debemos tener maneras de comunicarnos con los demás. Pero centrarse en la práctica no equivale simplemente a adoptar una perspectiva funcional para contemplar las actividades humanas, incluyendo las actividades en las que participan muchos individuos. No aborda simplemente la mecánica –los aspectos prácticos– de conseguir algo, individualmente o en grupo; no es una perspectiva mecánica. No incluye sólo cuerpos (ni siquiera cuerpos coordinados) y no incluye sólo cerebros (ni siquiera coordinados), sino también lo que otorga significado a los movimientos de los cuerpos y al funcionamiento de los cerebros (75)

La práctica educativa, en relación con la acción social, hace referencia a la dinámica de las vivencias (experiencias) que forman la conciencia profesional del maestro y los modos de ser con el otro, maestro o estudiante, en un entorno compartido, institucional escolar o comunitario. El sentido (intención como orientación) y la significación (que no emana únicamente del concepto sino de la vivencia) de la práctica educativa se construyen en el plano social, histórico y político⁶. La práctica educativa, en el plano de lo social, se es-

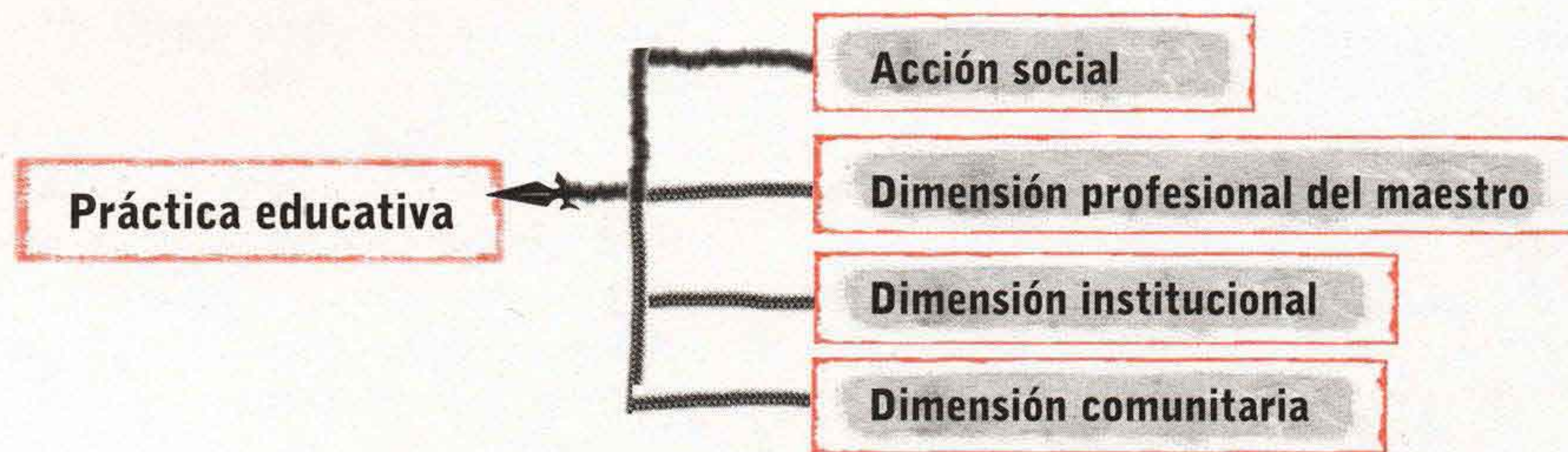


▲ 6 Kemmis propone estos tres planos de la práctica educativa en el prólogo del libro de Carr *Una teoría para la educación*

7 Gimeno Sacristán muchas veces al hablar de la práctica la concibe casi como sinónimo de acción, acción educativa o acción social; por ejemplo dice "El conocimiento se liga en sus raíces a la práctica entendida como acción" (1999, 120). Otras veces la considera como dimensión particular y orientadora de la acción; el autor dice "[...] consideramos que para entender mejor la relación teoría- práctica, es conveniente detenerse en el estudio de la acción humana, en la que puede apreciarse los componentes básicos que serán los pivotes para entender prácticas [...]" (35)v.

tablece en un marco de relaciones entre maestros, estudiantes y miembros de la comunidad; en el plano histórico, se sitúa en una cadena de acciones de la que formamos parte; y, en el plano político, se sitúa en un espacio relacional en donde la vivencia recíproca entre los participantes puede ser generada colegiadamente o en líneas de dominación.

La práctica educativa además de ser una acción social⁷ también tiene otras características que permite comprenderla desde el punto de vista educativo. En primera instancia, la práctica educativa se relaciona con la función profesional del maestro, y comprende el conjunto de actividades que en determinados momentos realiza para la consecución de objetivos deseables en el otro, especialmente, en un congénere, discípulo, a través del currículo, la enseñanza, el diseño y aplicación de materiales educativos, la evaluación y el desarrollo de innovaciones e investigaciones educativas. En segunda instancia, tiene una dimensión institucional en el sentido que la práctica adquiere maneras habituales de realizarse, en un marco de principios y reglas que, de manera abstracta, define la institucionalización; en este marco institucional se negocia entre congéneres, maestros y discípulos, y surgen y se resuelven los conflictos de la vida cotidiana. Y, en tercera instancia, tiene una dimensión comunitaria que la proyecta en su entorno social.



¿Qué es una experiencia pedagógica?

Las experiencias pedagógicas son acerca de algo⁸, son fundamentalmente acerca del conjunto de las acciones sociales que caracterizan las prácticas educativas –que realizan los maestros orientadas al otro, niño, joven, estudiante, o aprendiz–, y se especifican en alguno de sus múltiples componentes: en la enseñanza, en el aprendizaje, en las relaciones del enseñante y el aprendiz con el conocimiento, en el currículo, en la evaluación, en la disciplina escolar, en la gestión de la escuela, en la evaluación, en los materiales educativos, etc. Las experiencias pedagógicas están ligadas a la vida profesional del maestro, no sólo como oficio o labor, sino como vivencia social, en un entorno sociocultural, institucional o comunitario configurado históricamente.

Las experiencias pedagógicas son vivencias surgidas en las prácticas educativas, pero las condiciones para su comprensión no están en la actividad sino en la acción social, en los modos de interacción. La significación de la experiencia pedagógica surge de la acción social, fundamentalmente entre congéneres, maestros, alumnos y miembros de la comunidad, nutriéndose de las múltiples perspectivas de los que participan. El significado de la experiencia pedagógica no es exclusivamente privado de un sujeto sino se contrasta en lo público, en la relación social, fundamentalmente a través de la comunicación.

⁸ Decir que las experiencias pedagógicas son “acerca de algo” hacen alusión a la propiedad intencional de la experiencia.

La conciencia ligada a la experiencia pedagógica no es única de quién la vive sino existen otras conciencias similares por el hecho de compartir un mundo parecido, un entorno sociocultural dado históricamente: la escuela, la comunidad. Así, puedo establecer relaciones, interacciones y comunicación recíprocas con mis congéneres, maestros y discípulos, y compartir y negociar socialmente el significado que emana de la experiencia.

La reflexión sobre las variaciones constantes de las prácticas educativas, permite, poco a poco ir encontrando, en la experiencia, lo que es permanente, propiedad esencial, y no accidental en esas variaciones. Así, por ejemplo, lo pragmático de la experiencia de duelo varía: los ritos funerarios cambian según la cultura y los séquitos que acompañan el cortejo fúnebre varían según el personaje; sin embargo, la vivencia de dolor o de nostalgia, posiblemente estará presente en muchos duelos; lo pragmático de la experiencia pedagógica cambia: los métodos o el uso de recursos didácticos son variables según los contextos, pero posiblemente el uso de la pregunta como generadora de aprendizajes podría permanecer y reconocerse como esencial. Se conjuga lo que permanece con lo que varía en la práctica educativa: la experiencia es dinámica en sus cambios, no

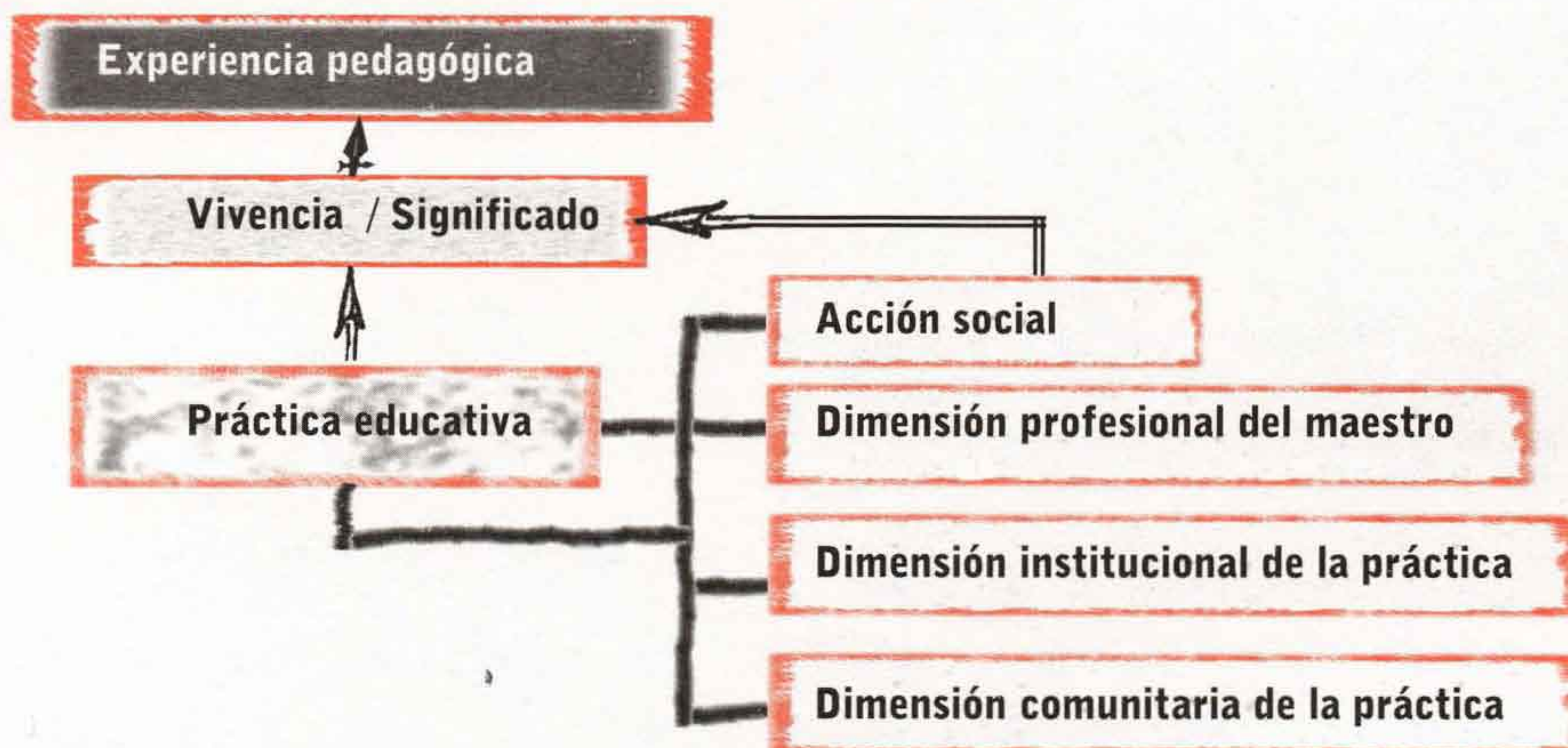
generalizables, pero ejemplificante por aquello que es esencial y permanente en ella. Lo esencial, lo variable y lo ejemplificante hacen de la experiencia pedagógica una práctica dinámica y social dotada de historicidad.

Las experiencias pedagógicas son, fundamentalmente, acciones sociales, entre congéneres, maestros y alumnos, que caracterizan las prácticas educativas, en su dimensión interaccional, pero también en sus componentes profesionales docentes, institucionales y comunitarios. Develar la experiencia pedagógica es construir las significaciones, que emanan del conjunto de vivencias compartidas, por congéneres, maestros y discípulos, en un entorno común.

La experiencia pedagógica no se puede describir únicamente desde la práctica sino desde el conjunto de significaciones vividas y atribuidas a esas prácticas por un grupo de maestros en un juego de relaciones recíprocas –acción social. La experiencia se hace vital, es decir perteneciente a la conciencia cuando adquiere significaciones no sólo por ser parte de la memoria sino por su efecto orientador en el grupo de maestros. Y esta significación no surge de la teoría que trata de explicar desde lo abstracto la experiencia sino más bien surge de aquello que pasa en la vida escolar y en los intentos de superación innovativa o investigativa de la rutina pedagógica. La dimensión significativa de la experiencia no surge del concepto sino de la vivencia, y antes de llegar a la abstracción, que intenta explicar racionalmente, está el mundo de las acciones sociales, que dotan de ‘razones de ser’ a la experiencia pedagógica.

La convivencia creativa entre Husser, Heidegger y Arendt o entre Itard y Víctor son ejemplos maravillosos de experiencias pedagógicas; allí están presentes modos de acción social y prácticas educativas que van más allá de una descripción técnica o metodológica de lo que es la educación o la pedagogía. La experiencia pedagógica, no es un conjunto de actos técnicos en función de la enseñanza o el aprendizaje, es un modo convivir humano, en el que la acción social y la práctica educativa toman sentido en actos de conciencia comunitaria.





La construcción de significados de una experiencia pedagógica surge en la vivencia pero se completa en la comprensión conciente de su historia, en la manera como se convierten en sociales los significados y en los deseos y propósitos compartidos. La historicidad, la organicidad y la proyección de una experiencia pedagógica son algunos de los componentes fundamentales que permiten la constitución de significaciones.

Historicidad de una experiencia pedagógica

Las necesidades, motivos y contextos que dieron origen a una determinada experiencia pedagógica, las diferentes etapas de su desarrollo y los mecanismos básicos que generan las transformaciones, teniendo en cuenta sus regularidades y contingencias, fundamentan en el tiempo su significado. La historicidad de una experiencia pedagógica es la explicitación, en el tiempo, de las transformaciones de las prácticas educativas. El conocimiento producido en los contextos experienciales se caracteriza por ser útil desde el punto de vista de la práctica educativa, por haber sido construido en procesos de negociación (acción social) y por haber generado grados de experticidad en la solución de problemas pedagógicos. La reflexión sobre la experiencia, ubicada en el tiempo, se constituye en un conocimiento aprendido, que puede ser la base de futuras resignificaciones.

La historicidad de una experiencia pedagógica no es un recuento de hechos sino la manera como la acción social, las formas de relación social, se han ido configurando en el tiempo. El maestro con otros maestros, con sus alumnos y diferentes agentes educativos, han vivido un modo de ser profesional, institucional o comunitario que dotan a la experiencia de una identidad que se trata de comprender en la dinámica del cambio.

Organicidad de una experiencia pedagógica

Las experiencias pedagógicas, en términos de la acción social, se traducen en sistemas de organización grupales, institucionalizados, o comunitarios, de carácter permanente o pasajero. En estos contextos organizativos se reconocen las significaciones dadas por los participantes directos o indirectos de la experiencia, y se identifican las formas en que se tramitan los acuerdos y se toman las decisiones. Los participantes de la experiencia y sus diversas modalidades de relación social, el papel de los



miembros de la comunidad, los vínculos interinstitucionales y los mecanismos sociales que regulan la participación son elementos fundamentales para comprender las condiciones sociales del desarrollo de las experiencias pedagógicas. Los modos de organización no solo se configuran en términos de los roles sociales que desempeñan los participantes en la experiencia sino, fundamentalmente, a través de la actuación profesional compartida, que se da en un contexto institucional y comunitario.

Proyección de una experiencia pedagógica

Las posibles trayectorias de la experiencia pedagógica, a partir de su historicidad y organicidad le dan su proyección en el tiempo. La experiencia pedagógica, como actividad situada en un contexto se desplaza, se orienta hacia múltiples significaciones, tiempos y lugares posibles; al ser mirada desde una distancia reflexiva en actos de autoconciencia comunitaria se explora y experimenta múltiples posibilidades de reinención, buscando creativamente nuevas acciones ligadas al deseo de mejoramiento.

Las experiencias pedagógicas se proyectan como intentos de mejoramiento de las prácticas educativas en nuevas for-

mas de organización social y buscando formas de validación en otros contextos diferentes a donde fueron originadas.

Innovación, investigación, práctica educativa y experiencia pedagógica

Las experiencias pedagógicas están inmersas en la cotidianidad de la práctica educativa de los maestros. Sin embargo, la cotidianidad no significa sólo rutina o hábito sino también cambio o transformación. Las rupturas a la rutina de la práctica educativa aparecen por las necesidades de mejoramiento y por la creatividad de los maestros que emana de su libertad intelectual. Esta cotidianeidad de la práctica muchas veces se transforma en conocimiento mediante una reflexión sistemática que surge de una acción social ligada a la investigación y a la innovación. Así, en los intentos de superación de la rutina, los maestros y otros agentes intentan construir un conocimiento que emerge de la innovación y de la investigación. La innovación y la investigación educativa son modos de dinamizar la práctica educativa dotando a las experiencias pedagógicas de nuevas significaciones.

Innovación educativa

En los procesos de innovación transformamos prácticas educativas como parte creativa de la función profesional de los maestros. Estas prácticas se encuentran insertas en un mundo más amplio que el del aula y la institución, y no se pueden ver como acciones aisladas del contexto.

Cuando se realiza una innovación, generalmente se combinan procesos de invención, de investigación y de sistematización. Los procesos de invención hacen referencia al conjunto de ideas novedosas y valiosas, que proponen colectivamente los maestros para solucionar necesidades (acción social); los procesos de

investigación aluden al conjunto de métodos e instrumentos que algunas veces utilizan los maestros para probar sus ideas o hipótesis innovativas (prácticas educativas); y la sistematización hace referencia al conjunto de modos de formalización de las experiencias pedagógicas.

La innovación no tiene, por sí misma, una metodología determinada sino que usa de diferentes formas de proceder que permiten organizar una serie de experiencias para la consecución de un fin. Las formas de proceder dependen más del contenido de las experiencias pedagógicas innovadoras que de una metodología determinada; sin embargo, se pueden distinguir algunas fases y acciones: surgimiento, implementación, valoración y legitimación social.



Fases	Descripción
<i>Surgimiento</i>	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Momento desequilibrante.</i> La innovación surge por la conjugación entre una idea innovadora y la presencia de una necesidad de mejoramiento de la práctica educativa. Generalmente está ligada a nuevas significaciones atribuidas por algún grupo de maestros a las experiencias pedagógicas. 2. <i>Momento de colectivización.</i> En esta fase se agrupan maestros u otros agentes educativos (acción social) con la intención de producir transformaciones a las prácticas educativas. El grupo se constituye en colectivo de trabajo. 3. <i>Momento de planificación.</i> Proyección de la experiencia, se realizan inventarios de recursos y planes de intervención.
<i>Implementación</i>	<ol style="list-style-type: none"> 4. <i>Momentos de tensión.</i> Se emprenden prácticas educativas novedosas, se modifican o inician actividades erradas. Se viven momentos de tensión y conflicto que hacen reformular ideas y acciones. Se encuentran distancias entre lo planificado y lo ejecutable. 5. <i>Momentos de reacción oportuna.</i> Si no se actúa con astucia y prontitud, la innovación corre el riesgo de ser asimilada a las formas tradicionales de práctica educativa. 6. <i>Momentos de incomprensión.</i> La innovación se enfrenta a incomprensiones de otros estamentos o grupos humanos (dinámica de la acción social). 7. <i>Momentos metodológicos.</i> Se emprenden acciones de sistematización y evaluación siguiendo, generalmente, los procedimientos de la investigación. La innovación pasa del estado creativo a la fase metodológica.
<i>Valoración</i>	<ol style="list-style-type: none"> 8. <i>Momentos de distanciamiento.</i> Se crea una distancia entre las acciones de la innovación y el innovador para reflexionar sobre la experiencia de innovación. 9. <i>Momentos de sistematización.</i> Se emprenden procesos de sistematización y de recuperación histórica de la experiencia de innovación. Algunas veces agentes externos a la innovación apoyan la valoración de la misma.
<i>Legitimación social</i>	<ol style="list-style-type: none"> 10. <i>Momentos de expansión pública.</i> La innovación adquiere legitimidad social si presenta prácticas novedosas para mejorar los procesos educativos.



A nosotros nos

Investigación educativa

La investigación educativa, en conjunto con la innovación educativa, es una de las acciones profesionales que aporta mayor conocimiento significativo para el mejoramiento de las prácticas educativas. Tradicionalmente, la investigación científica tiene un status dado por el valor del conocimiento producido y obedece a estrictos parámetros de validez científica que hacen de la investigación muchas veces una actividad excepcional, que se genera en los laboratorios o en las grandes universidades, la cual es producida por investigadores profesionales; es decir, por personas dedicadas con preferencia a esta actividad. Por esta razón, la investigación educativa, ligada a las experiencias pedagógicas, es cuestionada si cumple o no todos los requisitos para ser investigación científica, en especial, por las dificultades de generalización.

Muchas veces se niega el status de investigación cuando la actividad está ligada a la experiencia pedagógica o a la práctica educativa. Sin embargo, más allá de la discusión epistemológica, se observa que la investigación realizada por maestros, independientemente o en asocio con centros de investigación, en el terreno de la práctica educativa aporta conocimiento pedagógico valioso y permite mejorar su calidad. La investigación educativa, muchas veces ligada a la innovación, en el espacio de las prácticas educativas, permite encontrar significados nuevos a las experiencias pedagógicas.

La investigación educativa, ligada a las experiencias pedagógicas, reconoce la complejidad de la experiencia situada en un contexto particular, en relación con la práctica educativa y con el conjunto de relaciones sociales y profesionales entre los maestros. Sin embargo, no se puede elevar a conocimiento científico lo particular de una serie de experiencias pedagógicas: lo inmediato y lo casuístico no pueden ser los únicos parámetros de la construcción del conocimiento. La investigación también debe proporcionar elementos que permitan un proceso de reflexión sistemático sobre la experiencia, de manera que se pueda crear conocimiento formalizado, que guía la reflexión sobre otras experiencias y la posibilidad de transferencia a diferentes contextos escolares.

Más allá de la discusión del status científico, la investigación ligada a las prácticas educativas y a la acción social, es una actividad que permite autoreflexionar sobre los significados de la experiencia pedagógica, mejorar la calidad de los sistemas de enseñanza – aprendizaje, y construir un conocimiento pedagógico que vaya más allá de lo meramente casuístico. Muchas veces, el desconocimiento de la inves-

encanta aprender

tigación ligada a la práctica no es de carácter epistemológico sino que radica en las maneras como se concibe la producción del conocimiento. Gibbons (1997), en su libro *La nueva producción del conocimiento*, diferencia dos modos de producir conocimiento: un *Modo 1*, de corte más tradicional, y un *Modo 2*, de carácter más actual. La diferenciación en estos modos puede ayudar a comprender mejor la manera como opera o podría operar la investigación educativa ligada acción social y a la práctica educativa.

El *Modo 1*, hace referencia a un conjunto valores, normas, principios y métodos que han regido la producción, legitimación y difusión del conocimiento dentro de un marco de lo que se acepta por una buena o correcta ciencia. En este *Modo*, se considera que los problemas de investigación surgen de contextos científicos exclusivamente configurados para ello y que sólo pueden ser abordados por científicos especializados. En este marco, los practicantes ligados a las profesiones no tienen cabida dentro de la actividad científica y el conocimiento que se produce surge sólo dentro de los ámbitos académicos como las universidades y los centros de investigación.

En el *Modo 2*, a diferencia del *Modo 1*, se considera que los problemas de investigación y las maneras de hacer investigación surgen de un conjunto de demandas intelectuales y sociales, muchas veces ligadas a la necesidad de realizar innovaciones que mejoren las prácticas educativas.

La investigación educativa, dentro del ámbito de las prácticas educativas y ligadas a la acción social, se enmarca de mejor manera dentro del *Modo 2* de conocimiento, que encuentra referentes más cercanos para la comprensión de la manera como se produce conocimiento pedagógico. Hernández, C. A., en la introducción del libro *Navegaciones* (2005), dice:

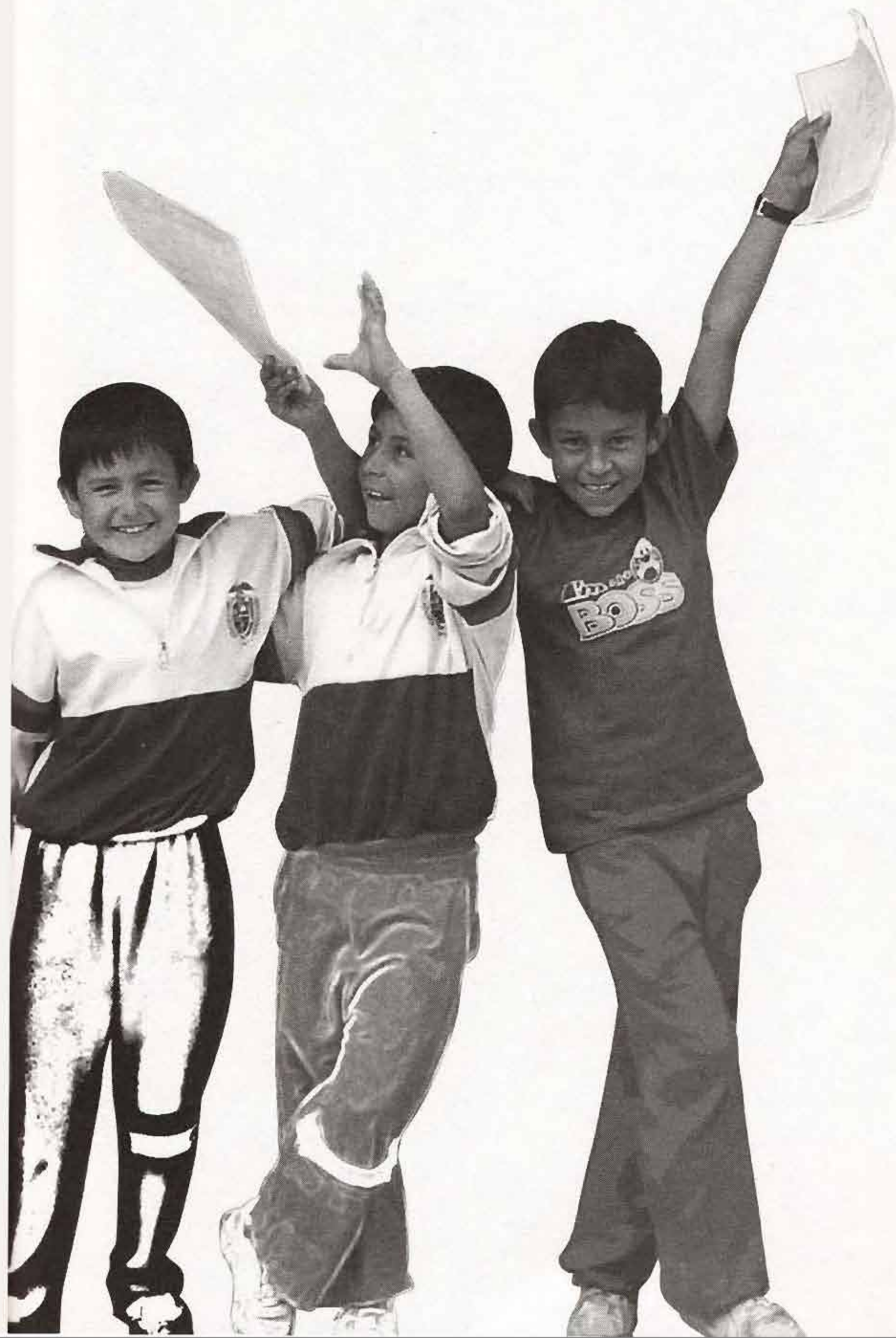
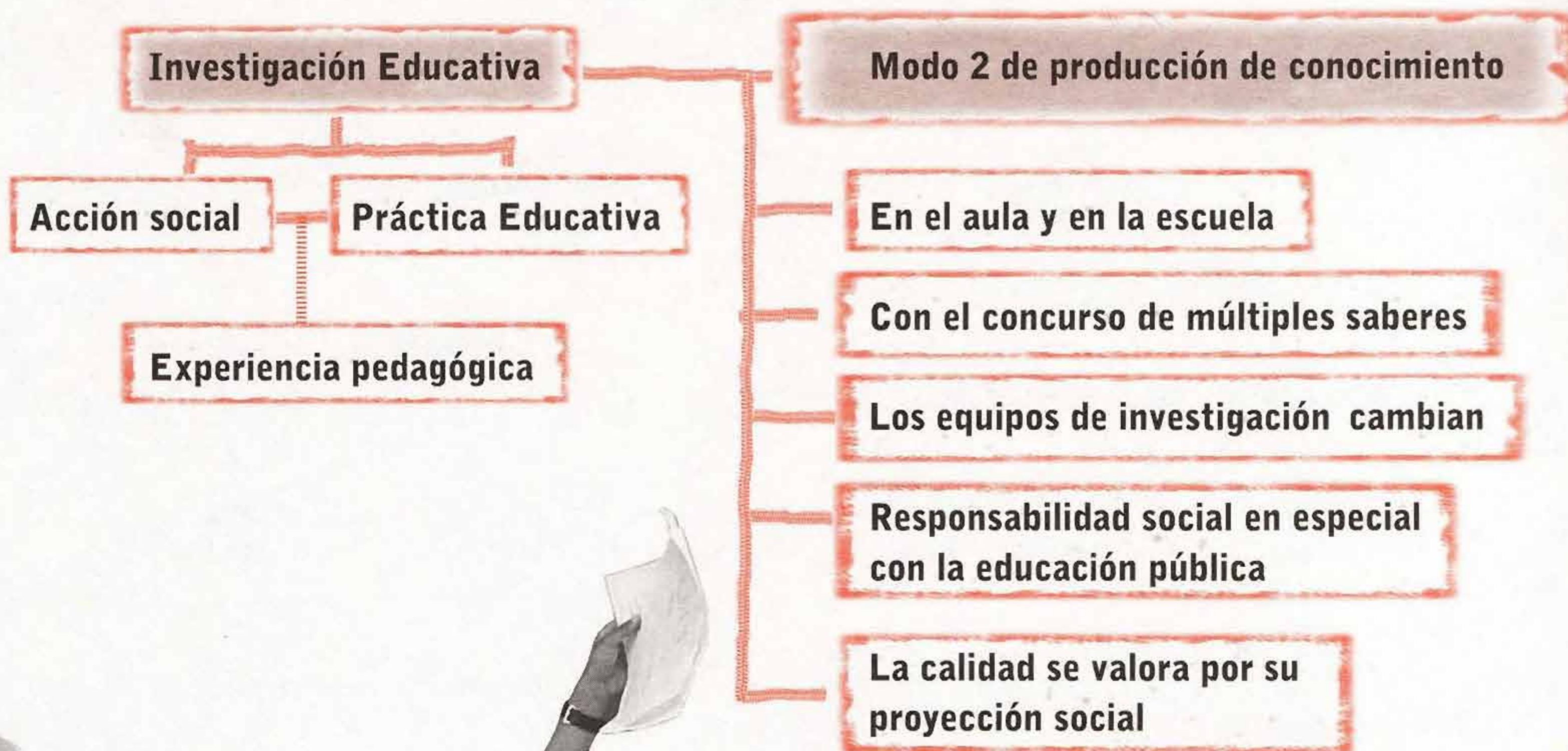
El campo de la educación es muy rico; en él tienen lugar tanto las indagaciones más complejas e iluminadoras de carácter cualitativo como los más juiciosos estudios de carácter cuantitativo; pero problemas como la construcción de una escuela realmente comprometida con su contexto exigen estrategias de investigación más complejas. Los retos nuevos de la escuela implican, a nuestro juicio, un trabajo de producción del conocimientos que tiene la forma del llamado “*Modo 2*”. El *Modo 2* de producción de conocimientos no se da precisamente en un contexto académico, como ocurre con el trabajo cotidiano de los docentes investigadores de una universidad, sino en un contexto de aplicación, alrededor de un problema complejo de la vida social que exige soluciones y que involucra diferentes autores. Así, lo

que se aprende en una escuela interesa (o debería interesar) a los padres de familia, a las autoridades locales, a los distintos sectores sociales que tienen ideas diferentes sobre la educación y sobre sus fines, a los alumnos y a los maestros. Las ideas sobre el currículo y la evaluación y sobre los métodos pedagógicos más legítimos son distintas según los intereses y las ideas que han arraigado en las comunidades o que luchan por imponerse. En la discusión sobre los contenidos que hacen referencia al contexto puede ser crucial la intervención de personas ajenas a la academia que viven y conocen los problemas del entorno escolar (p. 17)

La investigación educativa ligada a las prácticas y a la acción social, es decir, al quehacer profesional del maestro y las modalidades sociales de interacción entre maestros y diferentes agentes educativos, se puede inscribir de mejor manera en las formas más modernas de gestión y producción

de conocimiento como las propuestas por el Modo 2⁹. La investigación realizada en el aula o en la escuela, con el concurso de saberes que emanan de diferentes profesionales, haciendo uso de varias formas de organización social, y con un alto grado de responsabilidad social y pedagógica expresa de mejor manera los ámbitos de realización de la investigación que surge de las experiencias pedagógicas, de la práctica educativa y de las diferentes formas de interacción social. ■eYc■

- ▲ 9 Gibbons le da cinco características al Modo 2 de producir conocimiento.
- 1) El conocimiento se produce en el contexto de aplicación, el conocimiento pedagógico que se construye tiene la finalidad fundamental de ser útil para los estudiantes, para la escuela y para la comunidad. El conocimiento se distribuye socialmente y su fin no es únicamente construir ideas de valor teórico sino también de valor práctico educativo.
 - 2) Transdisciplinaridad, para la solución de los problemas educativos o pedagógicos se exige el concurso, no sólo de especialistas de diferentes disciplinas, sino también de diferentes puntos de vista y de habilidades intelectuales y sociales variadas.
 - 3) Heterogeneidad y diversidad organizativa. Se considera que la composición de los equipos de investigación cambian con el tiempo.
 - 4) Responsabilidad y reflexividad social, durante todo el proceso de producción de conocimiento pedagógico la responsabilidad social está presente, en especial con la educación pública.
 - 5) Control de calidad. La calidad de la investigación, tiene alta relación con la proyección social de las investigaciones educativas o pedagógicas.





Referencias

Bronfenbrenner, U. *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós, 1979.

Carr, W. *Una teoría para la educación*. Madrid: Morata, 1999.

Carr, W. y Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Madrid: Martínez Roca, 1998.

Cole, M. *Psicología cultural*. Madrid: Morata, 2003.
Gadamer. *Verdad y método*. Salamanca: Sígueme, 1977.

Gibbons, M. *La nueva producción del conocimiento*. Barcelona: Ediciones Pomares, 1997.

Gimeno J. *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata, 1999.

Hernández, C. A. *Navegaciones. El magisterio y la investigación*. Bogotá: Conciencias, 2005.

Melich, J. *Del extraño al cómplice*. Barcelona: Anthropos, 1994.

Lain, H. *El niño salvaje de Aveyron*. Madrid: Alianza Editorial, 1984.

Melich, J. *Antropología simbólica y acción educativa*. Barcelona: Paidós, 1994.

Otero, C.P. (Comp) *Noam Chomsky sobre democracia y educación*. Barcelona: Paidós, 2005.

Parra, J. *Innovación escolar y creatividad pedagógica*. Bogotá: CEJA, 2000.

Steiner, G. *Lecciones de los maestros*. Madrid: Ediciones Siruela, 2003

Wenger, E. *Comunidades de práctica*. Barcelona: Paidós, 2001.