

LA COTIDIANIDAD DESDE LA REFLEXIÓN

PEDAGÓGICA



LORENA LINARES

Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez
lorening@gmail.com

Recibido: 04/11/2017

Aprobado: 19/09/2018

Resumen

Desde una perspectiva de cambio educativo, no puede ingenuamente plantearse solo como cambio en las políticas educativas, sino que debe apoyarse en una profunda reflexión acerca de todos los ámbitos involucrados, reconociendo la fuerte importancia del aula como facilitadora o inhibidora de ellos, y dentro de ésta el docente con su praxis, particularidades, amenazas y especialmente como ser afectivo, dialógico y altero. Así, se debe acudir a la búsqueda de la recuperación del análisis, pensamiento y reflexión pedagógica acerca de nuestra cotidianidad, para lograr de nuevo alcanzar así el protagonismo que implica ser docente, lo que se evidencia en el contenido de los grandes clásicos de la pedagogía, centrados en el análisis del campo de la práctica educativa, necesariamente vinculada a la enseñanza y la escuela, al maestro y al alumno. De manera que, si bien el análisis ideológico, político y social es imprescindible desde el enfoque de la educación como proceso histórico y social, la pérdida del análisis institucional y áulico ha dejado y provocado vacíos en cuanto a la identidad y desarrollo del campo pedagógico, y también en nuestros discursos y afirmaciones en relación a la importancia de pensar o reflexionar acerca de la educación, y ésta es la pretensión que plantea el presente trabajo de corte reflexivo y documental, que conlleva al establecimiento de pautas orientadoras, de la praxis pedagógica cotidiana.

Palabras clave: cotidianidad, reflexión, praxis pedagógica cotidiana.

EVERYDAY FROM THE EDUCATIONAL REFLECTION

Abstract

From the perspective of educational change, it can't naively raised only as a change in educational policies, but must rely on a deep reflection on all areas involved, recognizing the strong importance of the classroom as a facilitator or inhibiting them, and within this teaching with practice, particularities, and especially threats such as affective, dialogic and altered. So, you should go to the search for recovery analysis, thinking and pedagogical reflection about our daily lives, to bring back and achieve the prominence it means to be a teacher, as evidenced in the content of the great classics of Pedagogy focusing on the analysis of the field of educational practice, necessarily linked to education and school, the teacher and the student. So, although the ideological, political and social analysis is essential from the perspective of education as a historical and social process, loss of institutional and courtly analysis has stopped and caused gaps regarding the identity and development of the educational field, and also in our speeches and statements regarding the importance of thinking or thinking about education, and this is the claim raised in this work of documentary and thoughtful cut, which leads to the establishment of guiding patterns of everyday pedagogical praxis.

Keywords: Daily life, reflection, pedagogical practice everyday.



ARJÉ. Revista de Postgrado FaCE-UC. Vol. 12 N° 22. Ed. Esp. Ene-Jun. 2018/pp.614-620.

ISSN Versión electrónica 2443-4442, ISSN Versión impresa 1856-9153

La cotidianidad desde la reflexión pedagógica

Lorena Linares

Por mucho tiempo en los discursos, y en nuestros discursos encontramos, afirmaciones en relación a la importancia de pensar o reflexionar acerca de la educación. Ha sido un análisis multidisciplinario, con la participación de filósofos, psicólogos, sociólogos y antropólogos, entre otros llegando a desarrollar megateorías desde las distintas disciplinas, que no solamente han fragmentado el conocimiento, sino que, preocupadas por las definiciones generales, se olvidaron o desecharon el análisis de la cotidianidad, lo que coincide con la afirmación emitida por Torres (1994), referida a que el aula, su contexto, particularidades y en general lo que allí sucede ha venido perdiendo protagonismo, dando paso a las reflexiones generales, liberando de contenido pedagógico el espacio específico de práctica del maestro, *cuando todos hablan sobre los maestros o a los maestros, pero pocos parecen dispuestos a hablar con ellos.*

Afirma, que se debe acudir a la búsqueda de la recuperación del análisis, pensamiento y reflexión pedagógica acerca de nuestra cotidianidad, para lograr de nuevo alcanzar así el protagonismo que implica ser docente, lo que se evidencia en el contenido de los grandes clásicos de la pedagogía, centrados en el análisis del campo de la práctica educativa, necesariamente vinculada a la enseñanza y la escuela, al maestro y al alumno. De manera que, si bien el análisis ideológico, político y social es imprescindible desde el enfoque de la educación como proceso histórico y social, la pérdida del análisis institucional y áulico ha dejado y provocado vacíos en cuanto a la identidad y desarrollo del campo pedagógico, y también en nuestros discursos y afirmaciones en relación a la importancia de pensar o reflexionar acerca de la educación. Como ya se ha descrito en párrafos que anteceden, la

historia del pensamiento pedagógico en nuestro país muestra el camino recorrido por los grandes pensadores y maestros a nivel regional, nacional, latinoamericano y mundial, que han desarrollado pensamiento y acción de forma inseparable, vinculando el análisis de lo ideológico, político y social con la escuela, el maestro, sus prácticas y su praxis.

En referencia, la educadora Torres (1994), afirma que:

...ir al rescate de su inteligencia, su creatividad y su experiencia como materia prima de su propio proceso educativo; recuperar la unidad teoría y práctica como espacio para la reflexión y el perfeccionamiento pedagógicos, volver a los temas fundantes, aquellos sin cuya comprensión y revisión caen en terreno esterillos mejores textos, los métodos y técnicas más modernos de enseñanza. (p. 56)

Asimismo, se plantea que si se quiere cambiar la realidad social, la escuela y el aula (como espacios sociales específicos y especializados), no pueden estar ausentes en el proceso de transformaciones, desde la asunción que la escuela como unidad básica del cambio educativo, es la encargada de posibilitar al individuo procesos y experiencias educativas estables, permanentes y continuas, ya que ésta como sistema social se convierta en el foco del cambio social, y por ende la adopción de programas y reformas efectivas difícilmente tendrán éxito.

Desde una perspectiva de cambio educativo, no puede ingenuamente plantearse solo como cambio en las políticas educativas, sino que debe apoyarse en una profunda reflexión acerca de todos los ámbitos involucrados, reconociendo la fuerte importancia del aula como facilitadora o inhibidora de ellos, y dentro de ésta el docente con su praxis, particularidades, amenazas y especialmente como ser afectivo, dialógico y altero.

En este ámbito, es necesario pensar y repensar la Pe-

dagogía, no solamente como teoría de la educación; y su carácter, como integrador de los aportes de las demás disciplinas que analizan la educación, sino además ubicarla en una sociedad, como parte de ella, de sus definiciones, sus tradiciones, sus valores, sus estructuras, su cultura e ideología, es decir, revisar sus fines, sus manifestaciones, es decir en general sus actores. Dentro de este proceso reflexivo, además es necesario el análisis de lo referido a la situación formal, a la educación institucionalizada, a la escuela y el aula, abordándose la práctica educativa desde sus fundamentos, *pensar la vida de la escuela a partir y a través de sus actividades, relaciones, fines y funciones, especialmente entorno a que el centro de la práctica educativa está en el enseñar y aprender.*

La búsqueda de la significación de ellos nos refiere a las finalidades pedagógicas, y a cierta concepción del hombre y la sociedad, desde la mirada freireniana que establece que *no existe el enseñar sin el aprender*, ya que estos procesos se van dando de manera tal que por un lado, quien enseña aprende porque reconoce un conocimiento antes aprendido y, por el otro, porque observando la manera como la curiosidad del alumno aprendiz trabaja para aprehenderlo que se le está enseñando, sin lo cual no aprende, el educador se ayuda a descubrir dudas, aciertos y errores.

Generalmente, las presiones sociales, las preocupaciones particulares propias del ser humano y las derivadas de la misma dinámica de trabajo conducen al olvido de las finalidades que, como tales, deben orientar nuestros objetivos y acciones particulares de la docencia. A su vez, cuando nuestra preocupación gira solo en torno al enseñar determinados contenidos, pensando en cuáles, cómo y cuándo enseñarlos; centrándonos solo en la búsqueda de la mejor forma

de organización, y prevalece la presión curricular, acontece el extravío de una parte esencial de la práctica educativa: el aprendizaje, lo que se confirma en palabras de Torres (ob. cit. 1994):

Rescatar el pensar pedagógico en el aula implica pensar cómo se enseña y cómo se aprende, por qué se enseña y por qué se aprende, para qué se enseña y para qué se aprende. Implica repensar continuamente nuestras actitudes, prácticas y relaciones para ajustarlas a fines, supuestos y realidades cambiantes. Para comenzar a repensarlas, quizá debamos pensar la práctica no como mera “actividad”, sino como reflejo de determinados sentidos y significaciones construidos socialmente y que tienen que ver con las intencionalidades, los sentimientos, las definiciones, etc. (p. 23)

Ejercitarse en la deliberación pedagógica, implica reflexionar precisamente acerca del sentido y significado de las prácticas, desde la no-concepción de la pedagogía como “una teoría aplicada”, sino que referida a la tarea de pensar críticamente, esto es, argumentarla, problematizarla, establecer su adecuación entre los conceptos y valores en los que se fundamentan las prácticas educativas en la infancia, ya que el mismo integrador y cuestionador de la pedagogía lo permite, y lo cual coincide enteramente con Carr & Kemmis, (1988) en la afirmación que realizan en referencia:

La práctica educativa es una actividad intencional, desarrollada de forma consciente, que solo puede hacerse inteligible en relación con los esquemas de pensamiento, a menudo tácitos, y en el mejor de los casos, parcialmente articulados, en cuyos términos dan sentido a sus experiencias los profesionales... No se trata de una transición de la teoría a la práctica en cuanto tales, sino de la irracionalidad dada la racionalidad, de la ignorancia y la costumbre, al saber y la reflexión. Así concebida la teoría de la educación, tiene por fin, emancipar a los profesores de su dependencia de prácticas que son producto de lo anterior, la costumbre y la tradición, desarrollando formas de análisis y de investigación orientadas a exponer y examinar las creencias, valores y

supuestos básicos implícitos en el marco teórico mediante el que los profesores organizan sus experiencias. (p. 58)

La reflexión pedagógica eleva su importancia, desde la postura de que en el aula radica el reconocimiento de los problemas que se tratan de afrontar, con la posibilidad de que pueden y deban ser planteados y resueltos por los profesionales de la educación. Su acierto radica en que los docentes conozcan y comprendan sus problemas y sus prácticas, desde la asunción acerca de que los conceptos con los que afrontamos la realidad terminan configurándola y definiendo las decisiones que se adoptan para mejorarla o modificarla. Por lo tanto es esencial esforzarse por examinar la mayor o menor adecuación de los conceptos que se materializan en el lenguaje de la práctica educativa, articulando la relación entre el discurso educativo y las realidades.

Así, pensar pedagógicamente la realidad implica hacer explícito el esquema teórico que fundamenta la práctica como forma de desarrollar coherentemente el proceso, que no existan contradicciones entre lo que se piensa y dice, y lo que realmente se está haciendo, entre las creencias acerca de la práctica educativa y la práctica misma, como lo es el caso, de la valoración positiva del concepto pedagógico de “aprender a aprender”, concepto que se apoya en la idea del aprender por descubrimiento, que implica la concepción sustentada en la importancia de la acción y no solo del pensamiento de niños y niñas activos, que investiguen, sean creativos, construyan su propio proceso de conocer como sujetos integrales.

Este concepto exige tener en cuenta lo que el sujeto que aprende está en disposición de aprender, el

momento personal, afectivo y cognitivo que vive y, a partir de allí, planificar la enseñanza. Entonces, ¿cuántas veces nos hemos preguntado sobre el sentir, necesidades, intereses, esperanzas de esas niñas y niños, antes de pensar nuestras acciones? ¿cuánto de homogeneizador tienen nuestras propuestas?

Al respecto Torres (ob. cit., 1994):

Si pensamos que los infantes aprenden por experiencia (pensamiento y acción), pero seguimos separando cuerpo y mente, pensar y hacer, racionalidad y afectividad; si anunciamos la importancia de respetar las diferencias individuales, pero asimilamos los procesos de construcción del conocimiento a la lógica disciplinar y a las pautas de organización preestablecidas como patrón de medida para todos por igual, sino vinculamos las concepciones teóricas y nuestras prácticas para validar o invalidar unas y otras, seguiremos planteándonos preguntas sin respuesta. Convertir la afirmación en problematización implica poner de manifiesto las creencias incuestionadas y las premisas no enunciadas. Implica develar las prácticas que, por tradición, rutina o imposición, se han consolidado como *habitus* en el aula y la escuela, tomar en cuenta la revelación que desde hace algunas décadas, realizó Dewey cuando afirmó que la práctica se cambia únicamente cuando nuevas experiencias suponen el reexamen de los problemas. (p. 62)

Ahora bien, es necesario:

- Resaltar la importancia del docente en el desarrollo de los procesos de cambio.
- Estrechar la vinculación entre teoría práctica.

Apoyar el desarrollo del pensamiento práctico como fundamento del saber práctico, donde el individuo aparece como un producto social –el *homo socius*–, definido por las sedimentaciones del conocimiento que forman la huella de su biografía, ambiente y experiencia, y a partir de lo cual la realidad social nace de una construcción dialéctica continuada, depurada por el consenso de sus actores, que es el que da identidad a la estructura social, que incluye:

- Un saber referido a la acción profesional misma (saberes que conforman el saber-hacer).
- Un saber referido a la reflexión en la acción (saberes que interpretan la acción mientras transcurre).
- Un saber referido a la reflexión sobre la acción (saberes sobre la reconstrucción diferida de lo actuado).

La producción de estos saberes, específicos del docente, se apoya en la reflexión pedagógica. Estas grandes líneas de pensamiento se plantean en torno a la necesidad de:

- Recuperar el protagonismo como fuente de profesionalidad.
- Superar la ilusión de la reflexión, el acriticismo que desarrolló la crítica de la escuela, pero no la escuela crítica, que no produjo la profundización y problematización de la realidad, que llevó a la construcción de discursos críticos, pero a prácticas rutinarias.
- Superar la dicotomía entre teóricos que no practican y prácticos que no teorizan.
- Desarrollar prácticas educativas fundamentadas en la reflexión para una intervención propia, creativa, original y coherente implica responsabilidad y compromiso con el alumno, la educación y la sociedad.

Este repensar de la pedagogía infantil desde la cotidianidad donde acontecen los sentimientos, pensamientos, realidades, saberes y sin saberes de niños y niñas que habitan un espacio y tiempo cargado de acontecimientos demarcadores de los cambios y las transformaciones, propias de un mundo lleno de complejidades entorno a otros integrados por su familia, comunidad y en general por otros actores vinculados

con ese mundo de vida que le es cotidiano, se constituye en un verdadero compromiso que implica reevaluar el conocimiento práctico, reflexivo, crítico y generador de nuevas teorías del saber práctico, porque es allí donde el quehacer día a día, adquiere sentido, por cuanto desde la visión freidiana netamente reflexiva y crítica plasmada en sus carta a quien pretenda enseñar (1994):

la tarea del docente, que también es aprendiz es placentera y a la vez exigente. Exige seriedad, preparación científica, preparación física, emocional, afectiva. Es una tarea que requiere, de quien se compromete con ella, un gusto especial de querer bien, no solo a los otros sino al propio proceso que ella implica. (s/n)

Para recorrer este camino transformador, es necesario posicionarse en una manera de mirar y conocer lo que acontece en el escenario escolar inicial, partiendo del acontecimiento de sus fenómenos, del acercamiento a lo cotidiano, a la vida diaria, como radiografía habitual del acontecer, la imagen más visible y reconocible de la realidad, siendo que en ese escenario, se conocen a los actores en su dinámica social, así como las relaciones que equilibran lo cotidiano y predeterminan la vida diaria, donde el sentido común es el común de las relaciones.

Desde esta mirada los niños y niñas, aparecen como un producto social –el *homo socius*– definido por las sedimentaciones del conocimiento que forman la huella de su biografía, ambiente y experiencia, como circunstancias que determinan el rol que va a jugar en el espacio social, el cual es parte la naturaleza humana, que tiende a la satisfacción de la necesidad antropológica de estar juntos, de la que deviene la realidad social nace de una construcción dialéctica continua de la realidad, depurada por el consenso de sus actores, que es el que da identidad a la estructura social.

En este contexto, la comunicación juega un papel significativo en el proceso de construcción social de la realidad pues por un lado, las relaciones interpersonales, como base del consenso, así como la comunicación socializadora en el espacio educativo fijan las pautas de la convivencia y la participación, y, lógicamente, la específica de los medios, que contribuyen a la distribución social del conocimiento y el reforzamiento del consenso institucional en el que se asienta una sociedad concreta. Al tiempo, sirven para que las matrices que describen una sociedad dada donde se genera y regenera un universo simbólico.

En este orden de ideas, y en consonancia con las afirmaciones de Piaget (1972), se ha venido transformando el pensamiento pedagógico de los últimos tiempos, en la educación inicial, posicionado en la necesidad de la acción del sujeto sobre la realidad circundante, donde interactúa la razón (esquemas y conocimientos previos), con lo real (objetos, personas y situaciones del ambiente),

Desde las acciones sensorio-motrices más elementales (tales como empujar y tirar) hasta las operaciones intelectuales más complejas, que son acciones interiorizadas realizadas mentalmente (por ejemplo, unir, ordenar, poner en correspondencia un punto con otro), el conocimiento está vinculado continuamente a acciones, es decir a transformaciones. (p.14)

Desde esta perspectiva Gallegos y Pérez (1997), afirman;

que los esquemas, producto de esa acción son modos de percibir una realidad, se adquieren en el intercambio cotidiano con el medio y se van consolidando a través de la experiencia colectiva, pero al mismo tiempo son permeables a nuevas experiencias, de ahí que se caracterice como una negociación conceptual, metodológica y actitudinal entre docentes, niños y niñas, lo cual destaca la importancia de la interacción social. La construcción del conocimiento, busca constituir en el que aprende, los sistemas de pen-

samiento que le permitan plantearse problemas, discutir ideas, elaborar hipótesis, cometer errores y encontrar soluciones propias a problemas particulares es decir, se comparte el concepto de que la evolución del pensamiento se dirige hacia formas más complejas. (p. 65)

Se requiere entonces, del desenvolvimiento genuino de una pedagogía entendida como la construcción de los saberes a partir de la cotidianidad de niños y niñas, que favorezca el ejercicio de competencias cognitivas y socio afectivas; *que no camine hacia un solo lado, sino que respete las condiciones de trabajo de los que aprenden, sus características individuales, que los convierta en seres únicos, y que les permita desenvolverse en un mundo simbólico de vida, armónico y en sintonía con los requerimientos de sus necesidades, intereses, emociones y características individuales.*

En función de lo anterior, surge la necesidad de determinar cuáles han de ser los requerimientos de una pedagogía que articule un sentido para niños y niñas, donde la afectividad, el diálogo de saberes y la alteridad sean los pilares para el desarrollo de competencias orientadoras del ejercicio de la libertad, la escogencia, la toma de decisiones como elementos constitutivos de un desarrollo integral, armónico, continuo, adecuadamente orientado y emergente de la cotidianidad de un sujeto que se encamina hacia la emancipación.

Esto induce al análisis y reflexión del hacer docente del maestro que labora en el nivel de educación inicial en lo relativo a su accionar para el desarrollo integral de niños y niñas, y que implica el ejercicio de roles orientados a procesos de facilitación y mediación del aprendizaje para la construcción de saberes más complejos, que finalmente se constituyan en constructos teóricos para fundamentarla manera como estos infantes, le dan sentido a la vida cotidiana, a lo vivido, lo que es de-

fendido rigurosamente en el escenario escolar, y que serán elementos integradores de una nueva pedagogía, en consonancia con la orientación de la educación bolivariana, a los fines de impulsar una nueva ética en el marco del humanismo social y democrático, con miras a la consolidación del proceso de transformaciones por el que hoy día transitamos en Venezuela y en América Latina, y para lo cual se requiere la participación democrática y protagónica de todos los sectores de la población, especialmente las y los docentes, con un cada vez más alto grado de conciencia social y, con el conocimiento de los referentes teórico-prácticos pedagógicos, didácticos, curriculares e investigativos, los cuales deben reflejarse en el desempeño de sus funciones para una educación emancipadora.

Referencias

- Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona, España. Ediciones Martínez Roca, S.A.
- Freire, P. (1994). *Cartas a quien pretende enseñar*. México. Siglo XXI Editores.
- Gallego, R. y Pérez, R. (1994). *Representaciones y conceptos científicos: un programa de investigación*. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional.
- Mélich, J. (1996). *Antropología simbólica y acción educativa*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Piaget, J. (1972). *Psychology and epistemology*. Penguin, Harmondsworth.
- Schön, D. (1987). *Educating the reflective practitioner*. American Educational Research Association.
- Torres (1994). *Globalización e interdisciplinariedad*. Ediciones Morata S.L. Barcelona.