



ENTRE LA PRAXIS Y LA EXPERIENCIA PEDAGÓGICA DE UN MAESTRO EN FORMACIÓN

Luisa Fernanda Barrios Peña
Licenciada en Literatura y Lengua Castellana
IDEAD – Universidad del Tolima

Resumen

Este artículo reflexiona sobre la experiencia del maestro en formación como punto de partida para construir una práctica pedagógica significativa. A través de un diálogo con las ideas de Paulo Freire y Jorge Larrosa, exploraremos cómo las nociones de praxis, formación, experiencia y lenguaje se entrelazan para dar forma a la identidad y el quehacer docente

Palabras clave

praxis, experiencia, maestro en formación, lenguaje, pedagogía

Introducción

Un maestro en formación se sumerge en un universo de palabras, las pronuncia, las escucha y las escribe. Estas palabras, lejos de ser simples símbolos o herramientas de comunicación, moldean su identidad profesional y construyen su comprensión del mundo. Como afirma Freire (2010), las palabras no son meras etiquetas, sino que revelan realidades y posibilitan la transformación social:

Toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo, de tal manera que leer el mundo y leer palabras se constituyen en un movimiento en donde no hay ruptura, en donde uno va y viene. (p.87).

En este movimiento dialéctico, la lectura se convierte en el puntapié inicial para una acción

transformadora: la escritura. Como afirma Freire (2010), “leer el mundo junto con leer palabras en el fondo para mí significa reescribir el mundo” (p. 87). Es decir, al leer críticamente la realidad, el sujeto se empodera para intervenir en ella, utilizando la escritura como herramienta para construir nuevos significados y generar cambios sociales.

Un maestro en formación se encuentra inmerso en un universo de palabras que, lejos de ser meras abstracciones, encarnan prácticas y relaciones sociales. Términos como praxis, práctica, formación y pedagogía no son simples etiquetas, sino que contienen en sí mismas una fuerza performativa. Al detenerse a escuchar estas palabras, el futuro docente se involucra en un proceso de construcción de significados que trasciende la mera comprensión intelectual. Como afirma Freire, ciertas palabras, como las palabras generadoras, tienen el poder de despertar la conciencia crítica y de impulsar la transformación social. En este sentido, el lenguaje no es una herramienta neutral, sino un instrumento de poder que moldea nuestras percepciones y nuestras acciones.

La visión tradicional del lenguaje lo reduce a un instrumento neutral y objetivo, situado por fuera del mundo. Sin embargo, el lenguaje no es un simple reflejo de la realidad, sino una fuerza activa que la moldea y la transforma. Las palabras no solo describen el mundo, sino que también lo construyen y lo habitan. Al utilizar el lenguaje, estamos participando en una práctica social que implica relaciones de poder y que tiene consecuencias en el mundo real. Es por ello que es fundamental adoptar una



perspectiva crítica del lenguaje y reconocer que las palabras, lejos de ser herramientas neutras, son instrumentos de transformación social.

Hacia la praxis

Bordear el concepto de praxis, ha sido el trabajo de varios filósofos, sociólogos, pedagogos, educadores que han venido hilando la palabra en telares políticos, epistemológicos, antropológicos, pedagógicos, educativos, sociales, entre otros... El filósofo Antonio Gramsci (1970) desde una filosofía de la praxis, por su parte, la sitúa como una articulación entre teoría y práctica, entre el pensamiento y la acción, que desencadena una acción consciente y crítica de la misma. Articulación que puede devenir en "una confrontación de una sólida formación teórica, articulada y confrontada cotidianamente con la práctica" (Vivero Arriagada, 2003, p. 69) en la que la praxis puede entenderse como una síntesis de dicha confrontación. Sin embargo, Gramsci (1970) no se limita a pensar la praxis como un concepto o categoría, pues la asume como "un acto de resistencia y de práctica cotidiana." (p. 70) una confrontación, una interacción en la que "la teoría cobra sentido práctico, y la práctica se ve iluminada y tensionada permanentemente con la teoría". (p. 71)

En ese sentido, la praxis se asocia a un frotar teoría y práctica. Jorge Larrosa, en su libro *Fin de Partida* (2012), en el que precisamente se permite reflexionar sobre la Universidad que viene nos habla de ese frotamiento: "frotar una y otra vez, trabajosamente, con la máxima atención posible, lo que se ve y lo que se dice, las percepciones de los sentidos y los nombres y las definiciones, las cosas y las palabras, el mundo y los libros." (p. 20) Frotamiento del que brota una chispa, un calor que da lugar a acciones transformadoras de pensamiento, de la acción en sí misma, del mundo y de la realidad.

Paulo Freire (2004), en esa línea y desde su propuesta política pedagógica, recoge el término praxis en una relación dialógica entre acción y reflexión "La

reflexión crítica sobre la práctica se torna una exigencia de la relación Teoría/práctica, sin la cual la teoría puede convertirse en palabrería y la práctica en activismo. (p. 11). Asumiendo así la praxis como "reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido [...] Es por esto por lo que inserción crítica y acción ya son la misma cosa" (2005, p. 51). Asume, de igual manera, que la praxis es:

un pensar dialéctico, acción y mundo, mundo y acción se encuentran en una íntima relación de solidaridad. Aún más, la acción solo es humana cuando, más que un mero hacer. Es un quehacer, vale decir, cuando no se dicotomiza de la reflexión. (p. 53).

La praxis no solo transforma la realidad, sino también nuestra manera de conocerla. Al poner en práctica nuestras ideas, las sometemos a prueba y las refinamos. De esta manera, el conocimiento se convierte en un proceso dinámico y abierto, en constante construcción. La praxis nos invita a abandonar una concepción estática y objetiva del conocimiento y a adoptar una perspectiva más relacional y contextualizada.

Del maestro en formación

La idea de que la formación del maestro se sitúa en un lugar y en un tiempo definidos es una concepción limitada y reduccionista. La formación es un proceso dinámico y complejo que se desarrolla a lo largo de toda la vida profesional. Al reconocer que la formación es un proceso continuo, estamos desafiando los modelos tradicionales de formación docente, que tienden a enfatizar la adquisición de conocimientos y habilidades específicas en un tiempo y espacio determinados. En lugar de centrarnos en la transmisión de contenidos, debemos promover una formación que fomente la curiosidad, la creatividad y la capacidad de adaptación a los cambios constantes de la sociedad

Maestra lleva a un modo de hacer y de ser. Jorge Larrosa dice que maestro es aquel que asume un oficio, es decir, no es aquel sujeto que se asume como profesional o





experto. Contrariamente, hace de su quehacer un gesto humilde, inquieto del cual no tiene certeza pues está abierto a seguir aprendiendo, aunque sea quien enseñe algo. Es una noción muy cercana al artesano. El maestro es un artesano de la educación: "El artesano representa la condición específicamente humana del compromiso (...) un compromiso a través de la práctica, pero no necesariamente de modo instrumental" (Sennet, 2009, p.17)

De esta manera, el taller es el lugar de la acción. El artesano mientras hace está pensando, y mientras piensa hace. En esa imagen del artesano no existe una separación de lo que puede pensar y de lo que puede hacer. El artesano posee particularidades, trabaja con materialidades, pero su trabajo se sitúa en un espacio específico, el taller. El taller de un maestro artesano sería pues, el aula. El taller es el lugar donde se aprende y se trabaja. Aprender requiere de trabajo. Al trabajar con las manos, con el pensamiento esta siempre de manifiesto la posibilidad del seguir aprendiendo, el seguirse formando a la par de los aprendices y de las materialidades con las que se enseña, se aprende y al final de cuentas se trabaja. Un maestro artesano es aquel que está expuesto a aprender mientras enseña. Nos recuerda al maestro ignorante de Jacques Rancière (2003), quien sabe que no se las sabe todas, y a pesar de eso se forma como un maestro.

Ahora bien, en cuanto a la palabra formación, esta nos dibuja una condición humana, que tal vez hemos ido olvidando: siempre estamos en constante formación, incluso, si no lo buscamos. Formación remite a una materialidad a la cual se le da forma, por ejemplo, la arcilla. Y así de nuevo caemos en el artesano. Un maestro artesano es un maestro que forma, que da forma y se forma así mismo en relación con los otros. Quizá contemplar un maestro en formación, es retornar a la humanidad del maestro, es exponerlo como un sujeto que siente, que piensa, que sufre, es decir, que vive. Así, pues un maestro en formación es quien asume más que un quehacer y se ve enfrentado a momentos de incertidumbre, de nerviosismo. Un maestro en formación

que duda, que se pregunta, que se cuestiona y con ello o, pese a ello, va moldeando su carácter, su subjetividad, sus prácticas diarias. Y aún más importante, va pensando y construyendo su compromiso. Un compromiso con él, pero también con los otros.

Si volcamos la mirada a la formación como la experiencia de un sujeto en la búsqueda de sí a fin de constituirse a sí mismo (Bildung), en la formación de un maestro tal vez se aniden algunas preguntas sobre sí: ¿Quién soy?, ¿En qué puedo convertirme? ¿Para qué me estoy formando? ¿Para qué formarme? ¿Por qué quiero ser? ¿Cómo me estoy formando? preguntas que aproximan a "una disposición espiritual particular que el conocimiento y el sentimiento, entendidos como un acto de la totalidad del espíritu y la moralidad, producen cuando se reflejan en la sensibilidad y el carácter" (Humboldt, citado por Gadamer, 1993, p.55). Una formación desde la experiencia que propicia un dialogo con sus sentires, sus posturas éticas, sus perspectivas acerca de su formación, los miedos que encarna, sus lecturas, sus referentes, sus escrituras.

Formación como viaje, un transitar sin plan trazado, sin un itinerario prefigurado y determinado, es decir, un viaje que va haciéndose mientras se viaja, es decir, el viaje se hace desde la particularidad, desde lo singular, del mismo modo, acontece con la formación. Esta idea de formación emparentada con la bildung tiene que ver con lo particular, con la diferencia, no es una formación generalizada y homogénea para todos, por el contrario, procura por lo heterogéneo por la alteridad. Al formarse desde el lugar de la bildung, lleva a un reconocerse como otro, con otros, incluso para sí mismo. También nos permite pensar en un tiempo para la formación que no es lineal, ni progresivo, en la que hay lugar para "una forma permanente reflexiva en la que son los acontecimientos posteriores, y las formas de conciencia posteriores, los que repercuten sobre los anteriores en un proceso constante de resignificación retrospectiva." (Larrosa, 2003, p.20) Por eso, es poco probable concebir la formación sin que algo *nos* pase, nos cambie, nos empuje a una metamorfosis.





¿Dónde está la práctica de un maestro en formación?

Esta idea de formación cercana al maestro artesano, a la *bildung*, a la noción de viaje, nos motiva a pensar, repensar e incluso alterar las prácticas y el lugar de las prácticas que se llevan a cabo respecto a los maestros en formación en cualquier área. La palabra práctica remite inmediatamente a un espacio físico. Bajo esta idea, un maestro en formación realiza su práctica en la escuela, en el aula de clase. Esta consigna se ha convertido en un lugar común, la cual, no ha permitido darle apertura a la práctica como una acción. ¿En realidad un maestro en formación solo puede llevar a cabo su práctica, si, solo si, se traslada a un lugar como la escuela? Dicha pregunta, da lugar a otra ¿Cuál es el campo de acción de un maestro en formación? ¿Acaso, solo la escuela? O puede encarnar prácticas desde otras acciones que igualmente se relación con su permanente formación.

Reducir las prácticas exclusivamente al traslado del maestro en formación a la escuela sería negar lo que tiene de singular la formación, la niega justamente al desplazar la experiencia de quien se forma. Experiencia que se concibe como viaje en el que se corre el peligro de la formación, la transformación y la emancipación de quien lo hace, que, a su vez, lo hace con, junto, a otros. El maestro en formación se expone a ese viaje como un sujeto que es capaz de “dejar que algo *le* pase, es decir, que algo les pase a sus palabras, a sus ideas, a sus sentimientos, a sus representaciones, etc. Se trata, por tanto, de un sujeto abierto, sensible, vulnerable, ex/puesto.” (Larrosa, 2009). En ese viaje, “el sujeto hace la experiencia de algo, pero, sobre todo, hace la experiencia de su propia transformación. De ahí que la experiencia me forma y me transforma.” Por ende, las prácticas de formación deben propiciar y alimentar dicha exposición, arrojarlo al peligro del viaje; un viaje en el que “cada uno hace o padece su propia experiencia, y eso de un modo único, singular, particular, propio”. En otras palabras, hacerlo consciente de ese viaje:

la experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, (...) hacia ese *eso* de “eso que me pasa”. Pero, al mismo tiempo, la experiencia supone también que algo pasa desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me ad/viene. Ese paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro (Larrosa, 2009, p. 17)

Ese *ex* de la experiencia tiene que ver con lo otro (extranjero, extraño, exterior). No hay experiencia, por tanto, sin la aparición de un alguien, o de un algo, o de un *eso* que no soy yo, de allí su principio de alteridad, por lo tanto, no es posible pensar la práctica formativa desde un solo yo que asiente, sino un yo que se deja afectar por algo otro. Bajo ese ideal no es propicio pensar que la práctica de un maestro en formación está solamente en las asignaturas de práctica. La práctica de un maestro esta en ir a la escuela, sí, pero la práctica de un maestro también está en los espacios alternativos, lo está en la escritura, en la escucha. La práctica de un maestro está en la conversación, en el debate, en sus lecturas, en sus referentes. La práctica del maestro en formación está en sus saberes, está en sus maestros; en su maestro acompañante, en sus estudiantes, en sus compañeros. La práctica del maestro en formación está en el aula y los pasillos de la escuela y la universidad, igualmente está en los escenarios de diálogo de saberes, en sus posturas éticas y políticas. La práctica esta en sus afectos y aficciones, en su nerviosismo, en su miedo. Incluso, la práctica del maestro en formación está en su renuncia, en sus preguntas, en sus inquietudes insolubles. La práctica del maestro siempre esta siendo, en eso radica su formación, en el movimiento, en otras palabras, en encarnar una praxis.

Lenguaje para una praxis pedagógica

Sin embargo, ¿Qué lenguajes existen para contar la experiencia? ¿Qué lenguajes dan cuenta del viaje? ¿Qué lenguaje usamos cuando se nos pide sistematizar la práctica? De igual manera, ¿Cómo pronunciar la práctica? ¿Cómo contar la experiencia? ¿Cómo narrar el viaje? ¿Cómo sistematizar la práctica?



Son preguntas que surgen al contemplar la formación como experiencia, movimiento, devenir, viaje, oficio... ya lo diría Larrosa (2006):

El problema no es solo qué es lo que decimos, qué es lo que podemos decir, sino también, sobre todo, cómo lo decimos: el modo cómo distintas maneras de decir nos ponen en distintas relaciones con el mundo, con nosotros mismos y con los otros. (p.61)

Recogiendo estas palabras del pedagogo español, la práctica, desde mi tránsito y transcurrir por los cursos y espacios de práctica, siempre he hallado lenguajes administrativos, académicos, formales, no obstante, también he hallado otros lenguajes desde los cuales es posible narrar la cotidianidad del aula, las inquietudes del maestro en formación, su día a día. Estos lenguajes son posibles encarnarlos en palabras próximas a la narración, que toman forma en cartas, memorias, diarios y otras, donde no se busca comprobar qué sucede en esa cotidianidad, contrariamente, llevar a cabo ejercicios de subjetivación, que permitan precisamente volver a eso que sucedió en nuestra práctica. Estas formas de la narración dan lugar a la posibilidad, la apertura, lo múltiple, el intercambio, la alteridad, la ingenuidad, la escucha, en resumidas cuentas, la comunicabilidad de la experiencia (Benjamín, 2008).

En ello, la escritura, nos permite tejer redes alrededor de la práctica como un saber inacabado en el que nada está dicho, por el contrario, su potencia radica en que siempre podemos seguir diciendo, pensando, escribiendo, conversando, "la experiencia, por tanto, siempre tiene algo de primera vez, algo de sorprendente" (Larrosa, 2009)

Conclusiones

La incertidumbre y la escucha son dos elementos clave para desarrollar una práctica docente reflexiva y crítica. Al reconocer que no tenemos todas las respuestas, los maestros en formación se ven obligados a cuestionar sus propias creencias y a buscar nuevas perspectivas. Además, al escuchar atentamente a sus estudiantes, a sus colegas y a otros actores educativos, los maestros pueden

identificar las necesidades y los desafíos de su contexto y adaptar su práctica en consecuencia.

De mi parte han venido surgiendo preguntas que quizás sean el pretexto para escribir este texto. En esos primeros acercamientos al aula, y la inquietante pregunta por el maestro en formación tuve la sospecha de que llevamos al aula nuestras configuraciones por defecto, configuraciones que terminan en lugares comunes: la idealización y romantización no solo del oficio sino del maestro. Preguntas que bien han sabido acompañarme y aunque también sé que no he podido darles forma, están allí, presentes en cada paso, arrojándome a otras preguntas, a otros ejercicios, a otras lecturas, que inician desde una curiosidad ingenua, pero devienen en lo que Freire denomina curiosidad epistemológica.

Hace un tiempo, por recomendación de un profesor leí *Esto es agua* de Foster Wallace, ya lo diría Bárcena, "se es profesor porque se tiene una biblioteca, porque se leen los libros que, después, se darán a leer a otros" (2020, p. 1). Allí, entre otras tantas cosas maravillosas, Wallace reflexiona sobre el aprender a pensar. Dice Wallace (2014) que tiene que ver con "ser lo bastante consciente y estar lo bastante despierto como para elegir a qué prestas atenciones y para elegir cómo construyes el sentido a partir de la experiencia." (p.60). Aquello que decidimos pensar está ligado a las configuraciones por defecto que de manera inconsciente reforzamos y replicamos. A partir de ello, tan válido nos es cuestionar ¿qué decidimos pensar sobre la práctica, la escuela? ¿qué decidimos pensar sobre la formación, sobre el oficio?

En ese sentido, y al tener en cuenta esas inquietudes, se halla una invitación a pensar la praxis y la experiencia como un *hacia*, un horizonte, un caminar, un movimiento, que permite encarnar gestos que nos lleven hacia la pregunta por la formación, por lo pedagógico, por eso que puede un maestro, es decir, qué condiciones de posibilidad encuentra en su oficio y no solo en su profesión. De modo que, tanto la formación del maestro como la puesta en marcha de su praxis no se da únicamente en los saberes





que adquiere en la universidad, ni un curso de práctica, ni en la escuela, al maestro en formación (también) lo forman sus lecturas, y diversas lecturas, sus ejercicios de escritura y lo forma el gesto conversacional.

Bibliografía

- Bárcena F. (2020). *Idea del profesor, una meditación a contratiempo*. Revista Educar en Córdoba. #37. Año XIX.
- Benjamín, W. (2008). *El narrador*. Ediciones Metales Pesados. Santiago de Chile.
- Freire P. (2004). *Pedagogía de la autonomía*. México: siglo XXI Editores S.A.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires, Argentina: Siglo XXI.
- Foster Wallace, D. (2014). *Esto es agua*. Penguin Random House. Barcelona.
- Gadamer, G. (1993). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme - Salamanca
- Gramsci, A. (1970). *Introducción a la filosofía de la praxis*. Nueva Colección Ibérica. Ediciones Península. Barcelona.
- Larrosa, J. (2006). *Una lengua para la conversación*. Revista Educación Y Pedagogía, 18. Recuperado a partir de <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/19062>
- Larrosa, J. (2012). *Fin de partida. leer, escribir, conversar (y tal vez pensar) en la universidad que viene*. Asolectura.
- Larrosa, J. (2003). *Cómo se llega a ser lo que se es. Nietzsche y el estallido de la idea de la Bildung*. En: La experiencia de la lectura: Estudios sobre literatura y formación. FCE. México.
- Ranciere, J. (2003). *El maestro ignorante: Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Editorial Laertes.
- Sennett, R. (2008). *El artesano*. Editorial Anagrama, S. A. Barcelona.
- Sklíar, C. & Larrosa, J. (2009). *Experiencia y alteridad en educación*. (compilación). Homo Sapiens Ediciones.
- Vivero Arriagada, L. (2003). *Gramsci y la filosofía de la praxis: aportes para un proyecto ético político del Trabajo Social*. Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.

