

El devenir de la práctica pedagógica... entre el pensamiento tecnocrático y el pensamiento reflexivo e investigativo*

The becoming of pedagogical practice... between technocratic thinking and reflective and investigative thinking

O devir da prática pedagógica... entre o pensamento tecnocrático e o pensamento reflexivo e investigativo

[Artículos]

Leina Lucelva García Reina**

Recibido: 23 de octubre de 2020

Aprobado: 9 de febrero de 2021

Citar como:

García, L. L. (2022). El devenir de la práctica pedagógica... entre el pensamiento tecnocrático y el pensamiento reflexivo e investigativo. *Análisis*, 54(100).
<https://doi.org/10.15332/21459169.7184>



Resumen

Los procesos de formación en el ámbito escolar, concebidos como una tarea intencionada y compartida por los diferentes actores que participan en este escenario de naturaleza pedagógica, cultural y de socialización política por excelencia, han tenido la tarea en las últimas décadas de promover saberes que pretenden desarrollar ciertas competencias previamente determinadas y que se

* Artículo de investigación científica. Resultado del proyecto "Modelo Pedagógico para la Práctica Docente en las licenciaturas de la Fundación Universitaria San Alfonso desde las categorías espacio-tiempo".

** Magíster en Investigación Social Interdisciplinaria de la Fundación Universitaria San Alfonso.

✉ leina.garcia@usanalfonso.edu.co;  <https://orcid.org/0000-0001-5101-2990>

consolidan en proyectos curriculares como respuesta a un marco normativo acorde con las exigencias globales, más que a un proyecto cultural de nación. Es así como se puede reconocer, a través de un recorrido histórico por diferentes latitudes en América Latina, la orientación que en diferentes épocas se le ha dado a la estructura de sus sistemas educativos con repercusión en el diseño de los programas de formación docente. Lo anterior se presenta como respuesta directa a las corrientes económicas, políticas, culturales y epistemológicas imperantes que permean el ejercicio profesional del educador. Ante esta situación, les queda a los docentes reproducir prácticas homogeneizantes o, por el contrario, asumir prácticas emancipadoras. Estas últimas son posibles cuando se hace uso de la autonomía como una de las cualidades presentes en las reformas educativas en los últimos tiempos, que se viabiliza a través del diseño y puesta en marcha de proyectos de investigación educativa, con lo cual el docente enriquece su praxis y la de su comunidad de aprendizaje. Por lo tanto, la práctica docente debe ser considerada un proceso dinámico en donde intervienen distintos factores para la creación y recreación de saberes en contexto.

Palabras clave: práctica pedagógica, investigación educativa, profesión docente, política educativa.

Abstract

The training processes in the school environment, regarded as an intentional task shared by the different actors who participate in this pedagogical, cultural and political socialization scenario par excellence, has been commissioned in the past decades with promoting knowledge that seeks to develop certain previously determined competencies and that are consolidated in curricular projects as a response to a regulatory framework in accordance with global demands, rather than a cultural project of the nation. Thus, it is possible to recognize, through a historical journey through different latitudes in Latin America, the orientation that has been given at different times to the structure of their educational systems with repercussions on the design of teacher training programs. This is presented as a direct response to the prevailing economic, political, cultural and epistemological currents that permeate the professional practice of the educator.

Faced with this situation, teachers are left to reproduce homogenizing practices or, on the contrary, to assume emancipatory practices. The latter is possible when autonomy is used as one of the qualities present in educational reforms in recent times, which is made feasible through the design and implementation of educational research projects, thus enriching the teacher's praxis and that of their learning community. Therefore, teaching practice should be considered a dynamic process in which different factors intervene for the creation and recreation of knowledge in context.

Keywords: pedagogical practice, educational research, teaching profession, educational policy.

Resumo

Os processos de formação no contexto escolar, concebidos como uma tarefa intencionada e compartilhada pelos diferentes atores que participam deste cenário de natureza pedagógica, cultural e de socialização política por excelência, vêm tendo a tarefa nas últimas décadas de promover saberes que pretendem desenvolver certas competências previamente determinadas e que são consolidadas em projetos curriculares como resposta a um quadro normativo de acordo com as exigências globais, mais do que um projeto cultural de nação. É assim como pode ser reconhecida, por meio de uma trajetória histórica por diferentes latitudes na América Latina, a orientação que, em diferentes épocas, é dada à estrutura de seus sistemas educacionais com repercussão no desenho dos programas de formação docente. Isso se apresenta como resposta direta às correntes econômicas, políticas, culturais e epistemológicas dominantes que permeiam o exercício profissional do educador. Diante dessa situação, cabe aos docentes reproduzir práticas homogeneizantes ou, pelo contrário, assumir práticas emancipadoras. Estas últimas são possíveis quando é feito uso da autonomia como uma das qualidades presentes nas reformas educacionais nos últimos anos, que é visibilizada por meio do desenho e execução de projetos de pesquisa educacional, com o qual o docente enriquece sua práxis e a de sua comunidade de aprendizagem. Portanto, a prática docente deve ser considerada

um processo dinâmico em que diferentes fatores intervêm para a criação e a recriação de saberes em contexto.

Palavras-chave: prática pedagógica, pesquisa educacional, profissão docente, política educacional.

Introducción

El proceso docente, como lo reconoce el Proyecto Educativo Institucional de algunas instituciones de educación Superior en Colombia, como la Fundación Universitaria San Alfonso (2016), supone un vínculo inter e intrahumano preciso, cuyo tejido profundo lo conforma la cultura, es decir, la combinación de convicciones, disposiciones y conductas vinculadas con elementos de conocimiento científico y con principios que tienen que ver con saber hacer, saber juzgar, saber vivir y poder apreciar. Esta trama del saber y la cultura es la materia de la que brotan las destrezas en el orden del conocer, decidir, valorar y transformar, asunto que consideramos insustituible a la hora de acompañar el proceso educativo.

Los desafíos de la institución educativa hoy no solo se enmarcan en la distribución y transmisión de una cultura ilustrada; por el contrario, tienen que ver con que aquella encamine mayores esfuerzos hacia la formación de individuos de manera más humana e integral, con el claro propósito —a partir de una mirada hacia sí misma— de orientar a los educandos hacia una comprensión crítica de la realidad.

Por su parte, las nuevas orientaciones y presupuestos de orden conceptual, metodológico y práctico sobre las cuales se consolidan los procesos educativos, requieren el diseño de políticas institucionales que le brinden al sujeto la posibilidad de comprender de manera compleja su entorno. Para esto, dicho sujeto tendrá como referencia la interpretación de las diversas manifestaciones relacionados con la cultura de los grupos humanos donde va configurando su personalidad y, con ello, su capacidad de actuar sobre la realidad de manera

crítica y transformadora, atendiendo a que esta misma es dinámica, cambiante y contradictoria.

Desde esta perspectiva, la escuela tiene la necesidad de reconstruir a través de un ejercicio colectivo su sentido como institución, sin tener como marco referencial un ideal por alcanzar; antes bien, a partir del análisis endógeno de sus procesos pedagógicos, culturales y políticos, debe orientar a los actores en la comprensión de la realidad, teniendo como referente la diversidad de experiencias de formación que en este espacio se gestan y que conducen al individuo hacia una construcción de lo humano y, por ende, a una transformación de sí.

Así que los procesos socioculturales propios de la vida escolar direccionan la labor educativa del docente, con el propósito de no continuar sometiendo su quehacer a discursos homogéneos y conminatorios, sino que, por el contrario, se pretende que dicha labor sea producto de las respuestas a los oportunos interrogantes que convierten su propio quehacer en una práctica investigativa.

En correspondencia con lo anterior, resulta indispensable encontrar dentro del proceso educativo-formativo ese nuevo sentido y significado a la institución educativa. Dicho sentido lo otorga la pedagogía como disciplina reconstructiva y humanista, sin dejar de considerar que toda planificación con miras al desarrollo de planes, programas y proyectos tiene correspondencia directa con la política educativa de gobierno. Cabe señalar que esta política regula el funcionamiento de las instituciones en cualquier nivel, por lo que se debe reconocer que es a partir de ella que se establecen las orientaciones generales para la selección y organización del proyecto curricular de la institución, las cuales se traducen en objetivos generales desde los cuales deben ser formados los individuos.

La escuela no es ajena al hecho de estar regida por un detallado sinnúmero de prescripciones externas que la convierten en una institución con altos índices de heteronomía. De ahí la urgencia de hacer de la autonomía la mejor posibilidad de adaptar los currículos a las necesidades del contexto y a las expectativas e

intereses de los estudiantes. Se puede deducir, entonces, que la búsqueda de reconocimiento de la escuela, en cuanto que, como centro de instrucción y formación, pasa por la validación de su papel como agencia cultural que responde a las exigencias sociales en concordancia con la disposición de la norma para la configuración de su proyecto curricular. La posibilidad de lograr tal validación estaría en el surgimiento de iniciativas por parte de los docentes —por encima de la regulación minuciosa— que ofrezcan un saldo pedagógico pertinente, dando respuesta a los interrogantes ¿qué se quiere y qué se debe hacer ahora colectivamente?

La anterior apuesta se corrobora por una acción pedagógica contextualizada en documentos del Ministerio de Educación Nacional (2013), donde se hace referencia a la trascendencia del discurso pedagógico y donde se exhorta a su transformación teniendo en cuenta el devenir social y cultural de la población. Con ello se busca un tránsito del discurso pedagógico para que pase de miradas sobre la educación netamente academicistas o sustentadas en la ciencia —en relación con los contenidos conceptuales— a unas perspectivas mediadoras de orden social, contextual, ético, estético y comunicativo. Pero para ello es necesario reconocer los diferentes procesos por los que ha pasado la manera de asumir la educación para aprender de ellos y, de esta manera, posibilitar su reflexión y, por ende, su no repetición.

Así que una mirada retrospectiva favorece el reconocimiento de la función social de la educación en la construcción cultural y la organización en diferentes ámbitos de las sociedades. Esto también permite examinar cómo esos procesos han tenido repercusión en la estructuración de la política pública educativa en relación con la formación docente y, dentro de ella, en lo concerniente a la enunciación de la manera como se da la organización temporal de la práctica profesional, dentro de los programas de licenciatura. Esto último corresponde al tema específico de la presente reflexión.

Historia de la práctica docente en la formación inicial

Generalidades

Analizar cómo ha sido el desarrollo histórico de la práctica docente en la formación inicial requiere su referenciación en la concepción sobre la educación y la pedagogía que han establecido los sistemas educativos en sus diferentes épocas. Específicamente se deben considerar los lineamientos de política que permiten comprender, en articulación con las realidades sociales, económicas, políticas y culturales, las situaciones problemáticas que vive el campo de la educación y que deben ser solucionadas atendiendo a su importancia tanto en el decurso natural como en el logro de los objetivos sociales proyectados para el desarrollo de los pueblos.

El Grupo de Historia de las Prácticas Pedagógicas considera que “hacer historia permite reconocer los mecanismos mediante los cuales tanto la educación como la pedagogía han llegado a ser lo que actualmente son y, al mismo tiempo, lo que definitivamente no volverán a ser” (Zuluaga y Martínez, 1996, p. 58). Para este colectivo, tanto la historia de la educación como la de la pedagogía deben tener el objetivo fundamental de relatar la forma en que los procesos educativos se han desarrollado. De esta manera, no pueden limitarse a describir un desarrollo gradual y de estimación cualitativa de los paradigmas a partir de los cuales hizo uso el sistema, en su momento, para ofertar propuestas de formación en diferentes niveles y dirigidos a ciertos sectores de la población. Una perspectiva así tendría la pretensión romántica de mostrar cómo los procesos educativos pasan de configurarse por una ideología colonizante a asumirse desde una inmediatamente liberadora. Por el contrario, se requiere que dichos estudios den a conocer lo que en realidad la educación ha vivido hasta su actual forma. Esta reflexión, a su vez, invita a reconocer que esas propuestas educativas no dejaron un saldo a favor del mejoramiento en la vida de las gentes, que es lo que pretende la educación, y por lo tanto no deben repetirse.

La práctica docente, en el desarrollo que a continuación se presenta, se reconoce en un contexto y en el devenir histórico de la formación docente inicial. De acuerdo con esto, inicia el estudio a partir de la década de los años sesenta con los análisis elaborados por Imbernón (1994, 2002), Braslavsky (2003) y Trilla (2001). Este análisis histórico posibilita identificar que, implícitamente, la práctica docente se ha valorado en el marco de los procesos culturales, políticos y económicos por los que atraviesa la sociedad global. Así mismo, dicho análisis permite ver cómo existe una estrecha relación entre estas valoraciones y los lineamientos de política educativa en los contextos nacionales. Podremos comprender entonces que los procesos de formación desarrollados en el ámbito escolar desde determinado paradigma, impuesto por las dinámicas políticas y económicas —que inciden en la aparición de corrientes epistemológicas concretas—, provoca hoy tantas dificultades en los comportamientos ciudadanos y de toma de conciencia social.

a. Años sesenta y setenta. La crisis de la sociedad industrial —producto de la revolución que lleva su mismo nombre—, en contravía con la sociedad de la información o denominada por Castells como la era informacional, sentó las bases para dirigir la orientación de la formación técnica o racional técnica, desde una postura esencialista que obliga a los individuos a pensar y proceder de manera igualitaria y conjunta, a la vez que niega la posibilidad de pensar de manera creativa e individual. En otros términos, estamos ante una lógica de los hechos determinada por lo permanente e invariable. Según Angulo (2012, p. 51), la práctica docente se ve condicionada por una ejecución netamente pragmática, representada por la solución mecanicista de problemas a través de la aplicación de conocimiento teórico y técnico. En este sentido, Paulo Freire reconoce al profesor como un experto técnico que orienta el saber desde un marco reduccionista, racionalista e instrumental con grandes habilidades para transmitir y operativizar saberes; desde esta perspectiva, el profesor es un ejercitador de lo racional técnico

que conduce al desarrollo de destrezas y en poca medida se le reconoce como formador.

b. Años ochenta. A partir de la aparición del modelo hegemónico de educación y formación, prevalece la enseñanza programada, la presencia del pensamiento tecnocrático, el diseño de objetivos conductuales y de contenidos organizados en forma lógica a través de secuencia de unidades. En este contexto, la enseñanza es esencialmente instructiva con programas basados en el modelo de entrenamiento, de observación/evaluación. Predomina, por tanto, la tecnología y el conductismo. De esta manera se pretende entrar en la era de la posmodernidad, reconocida por otros como modernidad tardía, en la que se forma a los estudiantes para la adquisición de competencias específicas direccionadas al mundo del trabajo. Se reconoce la práctica docente como un espacio propicio para el desarrollo de programas preestablecidos que conducen al desarrollo de habilidades a través de objetivos y técnicas para la sistematización del aprendizaje, acompañadas de un rigorismo metodológico.

c. Años noventa. Las nuevas concepciones sobre el currículo, el aprendizaje orientado a partir de proyectos pedagógicos, el enfoque del quehacer docente como práctica reflexiva que hace uso de la investigación acción para la definición de propuestas de innovación en el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje, el énfasis en la formación permanente o lo que se reconoce en algunos espacios como continuum de formación, el auge de la pedagogía como educación social y las pedagogías críticas, todo ello en su conjunto busca formar docentes como agentes de cambio desde el análisis y reflexión de sus propias prácticas en contexto, definiendo a partir de este enfoque estrategias conducentes al cambio desde perspectivas autónomas. Se reconoce entonces que la reflexión en la acción es la base de conducción de la práctica docente durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, y esto ayuda al fortalecimiento del discurso profesional del docente en contexto tanto en lo pedagógico como en lo sociohumanístico.

d. Siglo XXI. En esta época de incertidumbres aparecen las economías emergentes, la globalización latente en la vida institucional, la era de la información y las telecomunicaciones, el surgimiento y desarrollo de la teoría de la complejidad, el afianzamiento del relativismo y la diversidad como proyecto cultural y educativo para la inclusión. En este contexto toman fuerza las teorías de la subjetivación y los estudios culturales, lo cual hace que la formación del docente esté dirigida hacia el pensamiento pedagógico práctico-reflexivo, que potencia el fortalecimiento de actitudes analíticas y críticas conducentes al cuestionamiento de las políticas, del dinamismo social y las estructuras institucionales. En esta época los docentes son formados para comprender las transformaciones que se van dando en los diferentes campos, lo cual provoca cambios que conducen a que los profesores sean más receptivos y abiertos a ideas pluralistas, capacitados para dar respuesta a las necesidades, prioridades y expectativas de los alumnos, en tiempo y lugar. De esta manera, se espera del docente que logre ser un agente de cambio.

Por tanto, la práctica docente se reconoce como un contexto amplio de posibilidades en donde convergen varios factores que median en el proceso enseñanza-aprendizaje. Tales factores deben ser reconocidos en toda su complejidad por el docente para ofrecer estrategias de mejoramiento acordes con las exigencias del entorno. Esto incluye el reconocimiento del papel que ejercen las estructuras institucionales en el análisis de su propio ejercicio. La investigación, de igual manera, se presenta como eje transversal en el desarrollo de la práctica docente.

En concordancia con estos aspectos, el desarrollo profesoral ha recorrido un largo camino, que va desde el acceso a procesos enmarcados en principios de la ciencia positiva —con tendencias conductistas y moralistas—, pasando por la práctica docente institucionalizada, hasta la consolidación de una cultura de la profesión, marcada mucho más por la estructuración de la pedagogía como campo científico,

al definir pautas de orden epistemológico, metodológico, práxico e investigativo. Estos asuntos son significativos en el campo de formación de los educadores hoy en día y llevan a perfilar un profesional que se reconoce como mediador, reflexivo, crítico e intelectual para confrontar los desafíos pedagógicos y sociales que demanda el medio.

En este sentido, las prácticas docentes han ido ganando espacio en la formación inicial desde criterios que, en un principio, se definen a partir de una concepción tradicional del oficio a través del esquema: información-observación-imitación de profesores experimentados. Desde este punto de vista se pasa a la concepción que reconoce al ser humano en toda su complejidad y como fin único, asumiendo las prácticas como el espacio propicio para el desarrollo profesional del futuro profesor. Por último, tenemos la concepción orientada a la indagación: profesor investigador, práctica investigativa.

De esta manera, y en estrecha relación con lo anteriormente expuesto, los sistemas educativos, a partir de la acomodación a las exigencias sociales, culturales y políticas, se han venido interesado, entre otros asuntos, por reconocer en la práctica docente un espacio idóneo para la enseñanza y el aprendizaje. Por ende, los programas de licenciaturas se han dedicado a reflexionar, desde la escuela y para ella, sobre las dinámicas presentes en el aula y en la institución. Con esta finalidad, las licenciaturas han comenzado a atender a los contextos, la relación dialógica entre el componente disciplinar y el sociohumanístico, los referentes políticos, culturales y sociohistóricos que la enseñanza encierra, los contenidos curriculares y las competencias en las que se están formando a los futuros profesionales de la educación, con acentuado énfasis en la actualidad a la hora de reflexionar acerca de las propias prácticas pedagógicas a partir de una acción investigativa.

Evolución de la práctica docente en el ámbito latinoamericano

En una primera aproximación al estudio sobre la formación para la práctica docente, su organización, diseño y desarrollo en algunos contextos de América Latina, se puede reconocer que la variedad de vertientes se encuentra en relación directa con la evolución histórica de las corrientes epistemológicas que han orientado la producción del saber pedagógico, el cual se ha constituido a su vez por los saberes curriculares, disciplinares y de formación profesional. Al respecto, la investigadora argentina María Cristina Davini (2008) hace un recorrido histórico definiendo los enfoques que han prevalecido en el campo educativo y su comprensión en relación con la práctica. La autora menciona, en primer lugar, lo que ella reconoce como el *enfoque clásico*, que permite comprender las prácticas docentes como un *campo de aplicación* de conocimiento en donde se desarrollan métodos y técnicas para desarrollar el proceso de enseñanza. Estas prácticas tienen como referente de sentido la formación mecánica y la reproducción de prácticas consuetudinarias.

A principios del siglo XX, debido a que el conocimiento se fue diversificando y por tanto complejizando, comenzó a tomar fuerza la *tradición académica*, que dio prioridad a las disciplinas y la formación científica. Puede reconocerse entonces, en palabras de Davini (2008), que se fue dejando de lado el énfasis en los métodos, de modo que la práctica empezó a entenderse no como un campo de aplicación de los métodos, sino como un ámbito para transmitir las disciplinas, corroborando de esta manera la visión academicista de las prácticas.

Entre los años sesenta y setenta, según Davini (2008), toma fuerza la *tradición tecnicista eficientista*, de base neoconductista. La formación para la práctica mantuvo su estatus de campo de aplicación, pero estuvo acompañada de una serie de herramientas técnicas, entre las que se destacan: la elaboración de objetivos como núcleo de los programas académicos y como la forma más apropiada para evaluar resultados sistemáticamente, los instructivos programados, las diversas

técnicas grupales, variedad de recursos instruccionales que señalan la conducta deseada, las condiciones y los niveles de eficacia a través de recursos sistémicos y la evaluación de los aprendizajes, entendida como medición para controlar el logro de los objetivos.

La enseñanza resultaba eficiente siempre y cuando los docentes adquirieran habilidades para el diseño y aplicación de técnicas y procedimientos estandarizados. Se puede concluir que así fueran cambiaran las tradiciones, la práctica docente se mantuvo como campo de aplicación a través de métodos, disciplinas o técnicas. Davini (2008) señala que, a finales de la década de los setenta y los ochenta, debido a la crisis de la didáctica y al peso de la literatura sociopolítica que criticaba la lógica burocrática de los sistemas escolares, se diseñaron nuevas estrategias metodológicas para la diversidad de escuelas. Así mismo, en el plano de los educadores se pasó a la concepción de intelectuales críticos y acerca de la complejidad de la enseñanza en los diversos niveles y se da un gran impulso al tema de la autonomía.

Finalmente, Davini (2008) menciona que, a partir de este enfoque (tecnicista eficiente), se logra reconocer el *valor educativo de las prácticas* en sí y, a partir de estas, se consigue definir la dinámica de las relaciones entre los profesores y los estudiantes en el aula de clase, lo inesperado en el proceso de enseñanza, la variedad de situaciones emergentes en contexto y las manifestaciones de reciprocidad tácitas entre los sujetos. Así mismo, también se establece el gran valor que recobra el ejercicio reflexivo de la experiencia o de la investigación sobre las prácticas, asunto que se ratifica en diversos autores europeos y estadounidenses en estas décadas, interesados en investigar las prácticas docentes. A partir de esta mirada sobre la formación en las prácticas docentes, surge una vertiente que estimula la formación del docente investigador y la práctica docente como *campo de investigación*.

En Brasil, los estudios dan cuenta de que la formación inicial sigue arraigada en los paradigmas de la racionalidad técnica; por tanto, las discusiones en torno a la tensión entre teoría y práctica son un asunto de interés en los diferentes estudios que en este campo se adelantan. Pero, a pesar de este enfoque prevaleciente, las instituciones se han interesado por enfocar la formación en perspectiva reflexiva e investigativa.

Así lo hace visible la investigación adelantada por Alves dos Santos, Dias dos Santos y Pinto Cruz (2007) sobre las disciplinas “prácticas pedagógicas” y su contribución en la formación inicial docente. Estos autores mencionan cómo en los cursos de formación docente se estudian durante tres años las disciplinas técnicas y en el último año se desarrollan las disciplinas referentes a las prácticas pedagógicas. Este diseño de programa aún permea los currículos de las licenciaturas en el país, con lo cual se limita el quehacer pedagógico. La manera de desarrollar el proceso pedagógico de formación es propio de un enfoque netamente tradicional, definido en la relación transmisión-recepción, la cual está muy alejada del enfoque reflexivo-investigativo. Algo de resaltar dentro del estudio es que se precisa cómo en la práctica docente el estudiante reproduce las mismas formas de conducción del proceso pedagógico educativo recibido durante la formación.

Los ajustes en el sistema educativo de Brasil, dentro de la reforma de las licenciaturas, se plantearon con el propósito de dar un salto cualitativo en la formación inicial y específicamente en la práctica. Dichos ajustes consistieron en el aumento de la carga horaria en el componente curricular tanto de las prácticas supervisadas como de la práctica de la enseñanza a lo largo del curso. Tales modificaciones permitieron la apertura hacia el desarrollo de procesos de reflexión e investigación acerca del quehacer pedagógico y, de esta manera, dieron pie a planificar una práctica docente ajustada a la realidad de las instituciones.

Desde este criterio, las disciplinas de las prácticas pedagógicas se distribuyen durante todo el proceso formativo así: *prácticas pedagógicas I*: fundamentos educativos; *prácticas pedagógicas II*: organización de la escuela; *prácticas pedagógicas III*: trabajo docente; *prácticas pedagógicas IV*: informática educativa; *prácticas pedagógicas V*: tecnologías aplicadas a la enseñanza; *prácticas pedagógicas VI*: temas actuales para la enseñanza de la disciplina; *prácticas pedagógicas VII*: proyectos interdisciplinarios. Cada una de estas prácticas cuenta con su fundamentación epistemológica y las relaciones que logra establecer con los contextos históricos, sociales, culturales y normativos que encierra el quehacer docente, desde un abordaje teórico-práctico y analítico-reflexivo, según la realidad educativa abordada. Afirman los investigadores que

La organización y distribución de las disciplinas, al contemplar la incorporación de las prácticas pedagógicas, del primero al último semestre del curso, posibilita al profesor aproximarse constantemente, mediante el uso de reflexiones e investigaciones, a la complejidad que circunda la práctica docente y a la realidad escolar como un todo. (Alves dos Santos, Dias dos Santos y Pinto Cruz, 2007, p. 10)

En el estudio adelantado por Mercado (2010) en México se resalta el papel de las prácticas escolares (docentes) en el sistema de formación inicial de los educadores. Según esta autora, en los procesos de interacción de los sujetos involucrados en los asuntos que hacen parte de la dinámica escolar, se tejen redes de conocimiento sobre la escuela y la docencia. El “encuentro de dos culturas”, como denomina Mercado a la confluencia entre los centros escolares de práctica y las instituciones donde los futuros educadores son formados, se convierte en un espacio adecuado para reflexionar sobre dificultades y beneficios de la formación inicial, debido a que dicho encuentro ofrece posibilidades de actuación para la transformación de las problemáticas percibidas durante la práctica docente, pero además se analiza la poca importancia se le da como insumo para el diseño de política.

Mercado señala, de igual manera, cómo las diferentes reformas educativas, relativas a las prácticas docentes durante la formación inicial y realizadas en los países de la región durante la década de los noventa, procuraron desarrollar un mayor acercamiento de los futuros docentes a las culturas escolares donde ejercen su práctica profesional, es decir, vivenciar muy de cerca cómo estas se producen y también cómo los maestros en servicio construyen su realidad laboral. En México, los planes de estudio vigentes muestran cómo el acercamiento del docente en formación inicial a la vida institucional y al ejercicio de la enseñanza se hace de manera paulatina dentro del último año de la licenciatura. Dicho acercamiento está orientado hacia quien está aprendiendo a conocer el espacio educativo escolar junto con las herramientas culturales y ambientes profesionales existentes en este. Todo el proceso se apoya en los contenidos teóricos propios de las asignaturas que hacen parte del currículo, con el propósito de poner en situación de aprendizaje al futuro docente, al tener la posibilidad de articular las diferentes experiencias aportadas por la práctica con la realidad escolar y el proceso de enseñanza-aprendizaje tal como se produce. Se reconoce entonces la práctica como una experiencia netamente formativa.

Un aspecto que se considera de gran importancia dentro de la formación inicial, mencionado en el análisis adelantado por Mercado (2010), es la capacidad de desarrollar interacciones con la *comunidad de práctica*. Esta es comprendida como un espacio de significación y sentido donde tienen lugar constantes aportaciones, negociaciones e intercambios mutuos. Dichas dinámicas se dan entre, por un lado, los docentes acompañantes o asesores del proceso y el practicante que procede de las instituciones formadoras y, por otro, los tutores o maestros de las escuelas de práctica que conforman la denominada tríada de las prácticas de formación inicial. Esta tríada tiene como finalidad la resolución consensuada de problemas que surgen durante la formación y, además, propiciar en los futuros docentes el desarrollo de capacidades profesionales y habilidades

para proponer estrategias de solución a los fenómenos educativos presentes en el contexto. Es lo que se denomina en la teoría pedagógica el aprendizaje situado.

Vásquez (2011) cita el trabajo de Lave y Wenger, quienes estudian esta teoría pedagógica del saber situado. Lave y Wenger, según Vásquez, dicen que el inventario de una comunidad de práctica incluye muchas expresiones que se convierten en rituales cargados de simbologías, relatos, acciones o nociones producidas o acogidas como propias en el transcurrir de la existencia de dicha comunidad. Tales ritualidades han entrado a hacer parte de la identidad de este grupo humano con vinculación directa en la práctica.

En el sistema educativo chileno, de igual manera, existe una relación directa entre el proceso de formación inicial y la concepción de práctica docente. Atendiendo a la relevancia que tiene dicha relación entre lo teórico y práctico, la formación inicial y la concepción de práctica se conciben como actividades profesionales debido a las condiciones que ellas integran y que se encuentran estipuladas en un esquema de evaluación denominado *Marco para buena enseñanza*. Dicho esquema especifica los desempeños de calidad de los docentes y sirve de referente cuando se plantean los programas de formación inicial.

Lo anterior surge como producto de la constante inquietud por estudiar, a través de ejercicios investigativos, si en realidad existe una cualidad en el profesor que lo haga competente para ejercer la profesión y cómo se podría encausar o desarrollar esta vocación profesoral desde su etapa inicial de formación, fortaleciendo así la idea de la formación docente como un *continuum*. Pero, a pesar de los esfuerzos por mejorar la calidad en los procesos de formación, se menciona que

existe una ausencia de política de mediano y largo plazo en relación con la cantidad y calidad de la formación docente, hecho que se ha dejado en evidencia con medidas de mejoramiento que se han calificado como improvisadas y esporádicas. (Pavié, 2012 p. 94)

Así mismo, Pavié agrega que los estudiantes de licenciatura continúan mostrando debilidades en relación con los contenidos conceptuales afines a la reforma educativa y al manejo de las tecnologías de la información y la comunicación. Esta situación confirma que los diseños curriculares en los programas pedagógicos, tanto en lo disciplinar como en el conocimiento especializado, dan lugar a una formación muy incipiente para la generación de habilidades pedagógicas y didácticas para enseñar los contenidos del currículo escolar. Ante este panorama, se direccionan los procesos de formación en la educación superior, en donde el currículo se estructura de forma gradual con miras a priorizar la empleabilidad y el aseguramiento de la calidad con base en la formación por competencias.

En conclusión, los principios de la práctica docente están basados, según Corvalán, en las siguientes preguntas clave: ¿cómo conocer?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo aprender? (Pavié, 2012). De igual manera, dichos principios se fundan en la aplicación, con cierta periodicidad, de la autoevaluación del desarrollo de la práctica profesional docente, así como en la capacidad del docente en formación de valorar el desarrollo continuo de sus competencias profesionales. Se trata entonces de fortalecer la conciencia en el estudiante de pedagogía sobre la importancia de cultivar habilidades, actitudes y capacidades para lograr comprender la práctica docente como una aproximación entre la teoría y la práctica, con el fin de disminuir la tensión que se produce cuando se da el acercamiento directo al contexto donde desarrolla esta.

En la República de Cuba, García y Fernández (2005) expresan la importancia de reconocer la formación profesional pedagógica permanente como un proceso de formación personal-profesional, con lo cual se convierte en un asunto de relevancia en la profesionalización del docente desde que ingresa a los programas de formación hasta que se integra a la práctica en la escuela. Se espera del docente

que, desde esta perspectiva de profesionalización, adquiriera actitudes de intervención en contexto para la transformación de dicha realidad.

La interpelación de la realidad, como una práctica continua y constantemente problematizadora, posibilita tomar conciencia de todos los problemas que se dan en el contexto. Lo anterior facilita que el estudiante sea protagonista de sus procesos de innovación y de las transformaciones que necesite el escenario escolar, lo cual eleva la calidad del proceso pedagógico.

De ahí la relevancia que tiene la práctica investigativa laboral, ya que favorece el proceso de profesionalización, por los avances cualitativamente significativos en relación con la posibilidad de investigar sobre la cotidianidad escolar. La práctica docente se convierte así en el apalancamiento para el perfeccionamiento continuo de la labor.

Entre la gama de posibilidades a que da lugar concebir la práctica docente desde un enfoque investigativo también se encuentra, como lo resaltan García y Fernández (2005), el apoyo a la formación de la conciencia crítica, el pensamiento flexible y alternativo. Dicha forma de pensamiento fortalece al sujeto en su subjetividad y, junto con ella, favorece el logro de una relación productiva con el medio, brindándole herramientas que lo ayudan en la solución de problemas profesionales.

En relación con lo anterior, García y Fernández mencionan que

La práctica laboral investigativa le ofrece un conjunto de problemas que forman parte del objeto de estudio. El estudiante se incorpora a la actividad consciente en aprender del nuevo objeto de estudio, porque comprende que la investigación le es necesaria como modo de solución de esos problemas. (2005, p. 4)

Por lo tanto, la investigación cobra una vital importancia en la práctica docente, en cuanto que una forma de determinar acciones innovadoras que redundan en el

reconocimiento y estudio de las situaciones problémicas que se producen durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

En el contexto colombiano, los diferentes estudios sobre las prácticas docentes de formación —reconocidas en muchos programas como prácticas pedagógicas— son un campo de reciente interés entre los investigadores, más aún cuando las reformas educativas, tendientes a establecer las características específicas de calidad para los programas de licenciatura, establecen exigencias muy específicas. En dichas exigencias, los valores, conocimientos y competencias del educador se enmarcan dentro de componentes que, articulados entre sí, le ofrecen al docente en formación las herramientas suficientes y necesarias para desenvolverse en ese espacio de acción y reflexión como es la práctica. Es importante destacar los estudios que se han llevado a cabo desde la década de los noventa hasta la actualidad, en donde la práctica docente es concebida desde tres miradas convergentes: el profesor reflexivo, el profesor investigador y el profesor mediador.

Al respecto, López y Basto (2010) mencionan cómo la práctica pedagógica se reconoce en Colombia como un sistema donde se relacionan las diversas maneras como los docentes asumen su actividad profesoral. Así mismo, señalan cómo ese pensar y actuar alrededor de la actividad profesoral son enmarcados dentro de teorías personales, creencias y concepciones que la condicionan. Podría determinarse dichas apreciaciones de los docentes como representaciones explícitas e implícitas dentro de su quehacer profesional. Las primeras abordarían el saber declarativo, es decir, el saber qué, teórico y consciente, mientras que las segundas versan sobre el saber procedimental, la práctica en sí, es decir, cómo enseña. Cabe señalar que, dada la naturaleza de estas representaciones implícitas, al docente le tanto sería difícil acceder a ellas de manera consciente.

De acuerdo con lo anterior, López y Basto (2010) reconocen que la práctica pedagógica consiste en un entramado de representaciones y, por tanto, no es solo

una labor observable, un hacer demostrable, ni un pensar o un sentir que en muchas ocasiones no es manifiesto. Estas investigadoras destacan que si se reconocen las concepciones abiertas, los profesores podrían rehacer su quehacer docente a partir de sí mismos, de sus interlocuciones, sus dinámicas relacionales en sus diversos contextos. A partir de ello, según estas autoras, los docentes darían un nuevo valor a los asuntos con los cuales van generando procesos identitarios y estilos particulares de percibir, sentir, realizar y proponer desde la realidad. Con ello darían lugar a una nueva cultura profesional, esto es, la de la indagación y desarrollo de prácticas contextualizadas, dejando a un lado esa cultura profesoral balcánica e insular.

Por su parte, Angulo y Álvarez (2012) analizan la práctica pedagógica como parte del proyecto curricular y encaminan su reflexión hacia los conceptos de práctica y de pedagogía. Estas investigadoras conciben entonces la práctica pedagógica como una actividad de formación que implica a los profesores en su proceso docente educativo y reconocen, además, la práctica como un espacio de reflexión-acción dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Al relacionar los diferentes tipos de saberes a los que tiene acceso el docente en formación —como son los disciplinares, los didácticos, epistemológicos e investigativos—, a través de las interlocuciones e interacciones que tienen con los diferentes actores en su espacio de prácticas, estas autoras proponen que se pueden desarrollar habilidades con las cuales intervenir en el hecho educativo, desde una perspectiva crítica y por tanto propositiva, al vincular acciones que consagren al docente como sujeto y objeto de conocimiento y transformación.

A partir de los anteriores presupuestos, Angulo y Álvarez (2012) sostienen que la práctica pedagógica es el escenario académico por excelencia que le ofrece al nuevo educador las herramientas teóricas, metodológicas y prácticas que requiere para interpretar la realidad escolar en toda su complejidad y que seguramente estarán presentes a lo largo de toda su carrera profesional. De esta manera, se cree

que, al dotarlo con estas herramientas, paso a paso, el docente podrá intervenir con éxito en los diferentes escenarios donde desempeñe sus labores.

Después de realizar esta travesía en el orden local, puede reconocerse que, en el sistema educativo colombiano de hoy en día, la formación inicial docente está centrada en el desarrollo de competencias, en cuyo trasfondo está el paradigma conductista que asume la enseñanza como una actividad que tiene su sustento en la extensión, profundidad y manejo de contenidos que deben ser adquiridos por los estudiantes y, a través de ellos, producir resultados observables y medibles. Desde esta perspectiva, los profesores son considerados como expertos competentes, operadores de los objetivos de entrenamiento que, se cree, garantizan un alto rendimiento. En su base epistemológica, se encuentran teorías psicológicas conductistas y la corriente positivista.

A pesar de que el paradigma humanista y el modelo pedagógico orientado a la indagación pretenden instalarse como los puntos de referencia alternativos dentro de la formación inicial docente, ya que en estos subyace la idea del profesor como sujeto reflexivo, en realidad continúa viéndose la formación desde un modelo tecnológico. Esta situación impide confrontar lo complejo de los fenómenos educativos a los que se verá abocado el futuro profesor durante el desempeño de su práctica. Si se adopta un modelo pedagógico que conduzca a la formación de un docente reflexivo, ello implica concebir las prácticas como un eje central de desarrollo de la profesionalidad y sacarlas de espacios curriculares específicos, cerrados, preconcebidos, estáticos. En consecuencia, se debe considerar a las prácticas en toda su integralidad, como el espacio por excelencia para aprender y construir conocimiento tanto de su saber específico como pedagógico, asumiendo la realidad escolar como un todo.

Conclusiones

A partir de los anteriores análisis en torno a la concepción de la práctica docente, cuya definición se ha visto condicionada por movimientos sociopolíticos, económicos y culturales, y cuyo horizonte de sentido sirve de marco en el diseño de política pública que fundamente el sistema de formación de los docentes, se puede establecer desde una evolución histórico-pedagógica las siguientes conclusiones:

- La existencia de tres grandes tendencias curriculares dominantes que orientan el ejercicio de la práctica en el proceso formativo: técnica, práctica y emancipadora, atendiendo al tipo de interés que mueven las acciones humanas en la definición de procesos identitarios.
- El desempeño de la labor docente enmarcada en procesos de dependencia a corrientes epistemológicas, didácticas, metodológicas y de planificación, hasta lograr procesos de autonomía en el docente que llevan a su asunción como profesional e intelectual de la educación empeñado en la construcción social de la profesión, desde una perspectiva crítica basada en procesos de reflexividad que puedan favorecer un discurso educativo que promueva un diálogo constante ente teoría, práctica y contexto.

Así mismo, a manera de recomendación, es importante reconocer la necesidad de aproximarse al contexto escolar de manera reflexiva y consciente, para confrontar los desafíos que en ella se presentan como espacio permeado por los cambios sociales, culturales, políticos, económicos, el reconocimiento de la alteridad y la diversidad, los avances científicos y tecnológicos, el uso de la cibernética, el auge de la investigación formativa y muchos otros asuntos. Todo esto le exige a la escuela plantearse un modelo de formación ante las exigencias y retos que le impone la sociedad.

Por tanto, se requiere que los programas de las licenciaturas deben considerar, al plantear su diseño curricular, los desafíos del entorno escolar donde los futuros


docentes van a desarrollar sus prácticas. Una educación de calidad en la formación inicial docente requiere el reconocimiento de los contextos con sus propias particularidades, para conducir los procesos de enseñanza-aprendizaje, la elaboración y desarrollo de los conocimientos tanto disciplinares como de la ciencia pedagógica, y el direccionamiento de los procesos científicos, sociales y productivos de manera acorde con la responsabilidad social que le compete.

Referencias

- Angulo, G. (2012). Las concepciones sobre el docente o diferentes maneras de concebir el ejercicio de la docencia. *Revista de Investigación*, 36(75).
<https://www.revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvest/article/view/3344>
- Angulo, M y Álvarez J. (2012). Tres dimensiones de la práctica pedagógica en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de la Salle. *Revista de la Universidad de la Salle No 51*. Bogotá. Colombia
- Braslavsky C. (2003). Rehaciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación Latinoamericana. <https://www.researchgate.net/publication/31759471>
- Davini, C. (2008). *Acerca de las prácticas docentes y su formación*. Ministerio de Educación Argentino y Presidencia de la Nación.
- Alves dos Santos, E., Dias dos Santos, L. y Pinto Cruz, M. (2017). Las disciplinas “prácticas pedagógicas” y sus contribuciones a la formación inicial de profesores de Química en Brasil: Un estudio de caso.
<https://eventos.set.edu.br/index.php/simeduc/article/viewFile/8524/2833>
- Fundación Universitaria San Alfonso. (2016). *Proyecto Educativo Institucional*. Editorial Kimpres.
- Imbernón, F. (1994). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Editorial Graó.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Editorial Graó. Barcelona.
- López, B y Basto, S (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Revista Educación y Educadores*, 13(2).
<http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1699/2258>
- Mercado, R. (2010). Un debate actual sobre formación inicial de docentes en México. *Revista Semestral de Asociación Brasileña de Psicología Escolar y Educación*, 14(1).
- Ministerio de Educación Nacional (2013). *Sistema Colombiano de formación de educadores y lineamientos de política*. Ediciones MinEducación.
- Pavié A. (2012). *Las competencias profesionales del profesorado de Lengua Castellana y Comunicaciones en Chile: aportaciones a la formación inicial*. Departamento de Didáctica de la Lengua y Literatura Universidad de Valladolid.

Zuluaga, O. y Martínez, A. (1996). Historia de la Educación y la Pedagogía: desplazamientos y planteamientos. En A. Martínez y M. Narodowski (Comps.), *Historia, Escuela y Poder. Miradas desde América Latina*. Ediciones Novedades Educativas.
http://www.albertomartinezboom.com/escritos/libros/1996_Escuela_historia_y_poder.pdf

Análisis

ISSN: 0120-8454 | e-ISSN: 2145-9169 |  <https://doi.org/10.15332/21459169>

Vol. 54 N.º 100 | enero-junio de 2022