

SENTIDO FORMATIVO PROFESIONALES

Retrospectiva del artista argentino León Ferrari / Museo de Arte del Banco de la República.



DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

ALFREDO ROMERO

Docente Corporación Universitaria Minuto de Dios,
Uminuto. Facultad de Educación.
aromero@uniminuto.edu

Resumen

Las Prácticas Profesionales Docentes hacen parte del proceso de formación de un profesional éticamente responsable y socialmente comprometido. Son un reto que llama a la innovación pedagógica y a la reflexión permanente del quehacer cotidiano. Sólo la reflexión del propio ejercicio docente permitirá una renovación y pertinencia de los saberes y competencias que exige la formación profesional del Maestro.

El docente hace parte de los procesos transformadores en una sociedad y, por lo tanto, es un agente que debe considerar su misión en la educación de un país como el nuestro y la responsabilidad social que implica ejercer la profesión docente en contextos en los que su experiencia, concepciones, competencias, estrategias, liderazgo, convicción, principios y valores, calidad humana y actitudes investigativas logran con los estudiantes trabajar por escenarios y realidades que permitan pasar de condiciones deshumanizantes a condiciones más humanas.

¿Qué tipo de educación corresponde a un mundo como el actual?, ¿cómo formar a un buen profesor y preservar la calidad de su enseñanza?, ¿cómo trascender el sentido formativo de las prácticas profesionales en un docente?, ¿cuál es la actividad profesional del docente?, ¿dónde pone a prueba las competencias necesarias?, ¿están las instituciones de educación superior dando la importancia suficiente a las prácticas profesionales docentes de sus estudiantes?

Es al docente a quien corresponde, desde su práctica pedagógica, exigirse en buscar los conocimientos como un fin en sí mismo, abordar el porvenir con confianza y generar procesos donde cada uno lo haga de manera responsable.

Palabras clave: Educación, prácticas, saber pedagógico, cotidianidad, praxeología, profesional docente.

ABSTRACT

Professional Teaching Practices are part of the formation of a professional ethically responsible and socially committed. It is a challenge that calls for educational innovation and continuous reflection of everyday life. Only the reflection of own teaching permit renewal and relevance of knowledge and competencies required of teacher training.

The teacher is part of the transformation processes in society and therefore is an agent should consider its mission in education in a country like ours and the social responsibility that involves teaching practice in contexts where their experience, views, skills, strategies, leadership, conviction, principles and values, human qualities and attitudes researchers can work with students by scenarios and realities that will take us from dehumanizing conditions more humane conditions.

What kind of education corresponds to today's world, how to make a good teacher and the quality of your teaching? How to move beyond the formative sense of professional practices in a teacher? What is the professional activity of teaching? Where tests the skills required? Are higher education institutions giving enough importance to teachers' professional practices of its students?

It is the teacher who is responsible from their pedagogical practice required to seek knowledge as an end in itself, tackle the future with confidence and generate processes which each does so in a responsible manner.

Key words: Education, practice, pedagogical knowledge, praxeology, professional.

INTRODUCCIÓN

La Práctica Profesional Docente es un área que tiene una importancia fundamental en el currículo e implica compartir responsabilidades en la formación integral de los futuros docentes y, además, garantizar su incorporación adecuada al campo laboral, en el que las expectativas generadas entre los dos niveles inciden directamente en el rendimiento y productividad del estudiante universitario. En este sentido, las prácticas profesionales docentes son un eje integrador que permite la vinculación efectiva del sector educativo, a través de la praxis pedagógica. Esto lleva a considerar una inevitable y necesaria reflexión sobre la educación y cómo una experiencia de esta magnitud docente debe estar articulada con la realidad educativa actual. Pensar en la educación del futuro es pensar en la formación docente actual.

Más aún, las prácticas profesionales en educación hacen parte del ciclo de formación de los estudiantes. Toda experiencia previa al título universitario (pregrado) permite fortalecer la formación integral, por eso, no se trata de ver las prácticas profesionales como un cumplimiento sistemático de horas semanales e instrumentalizar dicha labor, sino de identificar el sentido que tienen en la formación profesional y social de una persona que se encuentra estudiando para ejercer la profesión de docente.

Por lo tanto, la pregunta que orienta este artículo es **¿cuál es el sentido formativo de las prácticas profesionales docentes?** Existe la necesidad de reflexionar sobre los diseños curriculares y la manera como las facultades de educación tienen la responsabilidad principal en la formación del docente que el mundo globalizado de hoy exige, con perfiles renovados y conciencia plena de las competencias y tareas que en la actualidad todo profesor debe tener y realizar. No es fácil determinar las múltiples exigencias del docente actual, pero la sociedad exige un docente con unas

competencias, unos saberes, un dominio pedagógico, unas estrategias, una visión del mundo, una capacidad para situar su práctica en contexto, una reflexión crítica frente a su quehacer y una búsqueda constante de la pedagogía, entre otros aspectos, que permitan una educación que vaya más allá de la cobertura y ofrezca equidad y calidad.

Las prácticas profesionales en educación son un espacio de formación realizado en un tiempo específico, por medio del cual los estudiantes confrontan los saberes adquiridos en la universidad con los saberes y hallazgos de los diferentes contextos de educación en los que realizan sus prácticas; contextos que suponen la presencia de saberes cotidianos que se dan en el aula, que no pueden dejar pasar ingenuamente. Esto nos permite entender que el contexto en el cual se enmarca e inspira este artículo es en la Universidad Minuto de Dios, especialmente, desde la Facultad de Educación porque nos permite hacer una apuesta pedagógica desde la praxeología y las prácticas profesionales.

El artículo se desarrolla en tres grandes secciones y una discusión final:

1. La Educación: es un tema amplio pero los esfuerzos están concentrados en plantearla como una realidad determinante para el desarrollo de un país, aquí se tendrá una mirada general que vaya mostrando, poco a poco, la importancia del docente en los procesos educativos de enseñanza – aprendizaje y que permita ir concibiendo el rol docente en ese desarrollo.
2. Las Prácticas Profesionales Docentes: en este apartado se especifican y plantean reflexiones en torno a la pregunta que orienta el artículo. Además, se realiza un planteamiento teórico que permite abordar la práctica docente y establecer lineamientos específicos del sentido formativo que tiene para un profesional docente.
3. La Práctica Profesional Docente desde la Praxeología: es en la práctica el espacio en el que se co-

robora o confronta la teoría y los lineamientos de las instituciones educativas y los saberes de los mismos docentes, por eso, este tercer desarrollo gira en torno a la especificidad pedagógica que caracteriza a UNIMINUTO y, en especial, a la Facultad de Educación. La praxeología se presenta como un discurso (logos) sobre una práctica particular, intencionada y significativa (praxis), construido después de una seria reflexión como un procedimiento de objetivación científica de la práctica. Además, se entiende por “práctica” una actividad intencionada, que se sustenta en un conocimiento previo y que se propone lograr objetivos de transformación. Son acciones desarrolladas por sujetos que, a partir de determinada lectura de la realidad, identifican algunos problemas sobre los cuales están en condiciones de actuar con los recursos que cuentan. Este procedimiento praxeológico supone un practicante reflexivo que considere las problemáticas, los retos y las utopías que la educación presenta. La praxeología es un elemento importante en este contexto y se debe articular con las prácticas profesionales de un docente.

LA EDUCACIÓN: UNA REALIDAD DETERMINANTE

¿Qué tipo de educación corresponde a un mundo como el actual? Evidentemente, no es la misma que se requería en la década del cuarenta ni en la del sesenta. Incluso, tampoco es la que animó la década del ochenta. En la última apenas aparecían los computadores personales y en la de los noventa apenas comienza a desarrollarse Internet. Pero la situación de comienzos del siglo XXI ya se anuncia completamente diferente. (Cajiao, 2004)

Al realizar un acercamiento a realidades que son determinantes para un país y ver cómo el docente tiene un rol fundamental en una sociedad, es importante resaltar que la **educación** es la única que puede favorecer el desarrollo del mismo. A continuación se podrá observar un breve panorama mundial, el por qué de la educación, su objetivo general y tres razones que hacen de ella un eje articulador del desarrollo de un país y cómo el docente es un agente fundamental

que debe participar activamente en los anteriores procesos.

En 1999 se llevó a cabo la Conferencia Mundial sobre la Ciencia, en Budapest, y allí se mencionaba que:

...un país, que piense seriamente en su futuro, debe relacionar la educación con un concepto como desarrollo y entender que existen suficientes razones para concebirlos como dos realidades que tienen injerencia directa, siendo **la educación** la que puede romper los ciclos que la pobreza no deja superar. Se plantea que la ciencia, junto con los conocimientos sociales y humanísticos son el principal activo de un país para afrontar su futuro, pero parece que no puede solucionar los problemas de desigualdad, de opresión o de subdesarrollo que es el contexto de los millones de habitantes en el mundo.

Sin embargo, y ante estas palabras, es el docente quien está llamado a adelantar una labor consciente y humanizadora frente a las múltiples y difíciles realidades que enfrenta a diario en la escuela, la sociedad y desde su formación profesional. El docente debe considerar, al momento de evaluar la escolarización y los procesos de alfabetización, que el **panorama mundial** no es tan halagador frente a un nivel de justicia y equidad. Además, desde su ejercicio reflexivo debe comprender y enfrentar los retos que sólo la educación puede brindar al desarrollo de un país. Algunos de estos retos fueron citados por la ONU en 1997, entre los que se encuentran: la existencia de 125 millones de niños que nunca acuden al colegio (la mayoría en África Subsariana); otros 150 millones abandonan antes de completar 4 años de educación y sin haber adquirido habilidades básicas; por otro lado, hay 872 millones de personas incapaces de leer o escribir y otras que no cuentan con infraestructuras favorables para dichos procesos; asimismo, hay programas que no están adaptados a las necesidades reales; discriminación en el acceso, según el sexo o nivel económico, entre otros. Es a la educación y, por ende, al educador, a quien le corresponde el reto de construir una sociedad más

equitativa y posibilitar un desarrollo más armónico (Organización de Estados Interamericanos).

¿Por qué la educación? Porque es un proceso de socialización y endoculturación¹ de las personas, a través del cual se desarrollan capacidades físicas e intelectuales, habilidades, destrezas, técnicas de estudio y formas de comportamiento ordenadas, con un fin social (valores, moderación del diálogo-debate, jerarquía, trabajo en equipo, regulación fisiológica, cuidado de la imagen, etc.).

La educación se refiere, en especial, a la influencia ordenada que se ejerce sobre una persona para formarla y desarrollarla en varios niveles complementarios. En la mayoría de las culturas, la educación corresponde a la acción que ejerce la generación adulta sobre la joven para transmitir y conservar su existencia colectiva. Así, esta acción se constituye en un ingrediente fundamental en la vida y la sociedad, la cual se remonta a los orígenes mismos del ser humano. La educación es lo que transmite la cultura, permitiendo su evolución.

Si la educación es fundamental para el desarrollo de un país, entonces este último, a pesar de ser abordado desde diversos enfoques y mostrar una tendencia en esferas economicistas, también debe adquirir relevancia con una concepción más humana e incluyente; concepción que el educador debe cuidar, defender y conocer en su discurso pedagógico.

A este mismo concepto se ha venido incorporando el derecho de las futuras generaciones a vivir en un planeta o un país más equilibrado y más justo, sin embargo, el docente se enfrenta a circunstancias de corte global que quisiera cambiar o transformar pero evidencia límites en su quehacer, es decir, que el docente o la escuela no son los únicos responsables en la solución de las problemáticas culturales, políticas, económicas, sociales, etc.; sin embargo, no puede desconocer dichas problemáticas en su formación, de tal forma que su práctica educativa debe incluir una actitud crítica frente a estos aspectos.

El **objetivo general** de la educación, según la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura, que también cita la Organización de Estados Iberoamericanos – OEI- en un artículo de la Universidad de Barcelona publicado por José Palos Rodríguez, nos dice que este objetivo general de la educación es “proporcionar a los ciudadanos y estudiantes una formación plena que les ayude a estructurar su identidad o desarrollar sus capacidades para participar en la construcción de la sociedad. En este proceso el sistema educativo debería posibilitar que los alumnos como futuros ciudadanos, reflexionen, construyan y pongan en práctica valores que faciliten la convivencia en sociedades plurales y democráticas, tal como el respeto y la tolerancia, la participación y el diálogo”. Sin embargo, vale la pena preguntar por la formación del docente y la comprensión que hace del contexto y las situaciones que se presentan, debido a que esto es un aspecto determinante para cumplir con este objetivo general. Es más, es desde la educación donde se exige un docente profesional que pueda encontrar las significaciones de dicha formación plena, las implicaciones de ello en una sociedad plural y democrática, por eso, “el maestro profesional es, ante todo, un profesional de la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje en situación; un profesional de las interacciones de las significaciones compartidas” (Paquay, Altet, Charlier, y Perrenoud, 2005).

Por otro lado, Giroux y Freire nos brindan otros aspectos, y siendo la educación un factor determinante, debemos considerar que la concepción bancaria de ésta ha marcado a varias generaciones, acudiendo a la memorización y a la narración sin sentido. Tenemos que superar las consideraciones educativas bancarias donde los estudiantes son recipientes en los cuales se depositan conocimientos y que el docente es un depositario del mismo, es decir, que el docente es quien tiene la información y los estudiantes, que no la poseen, reciben pasivamente datos, cifras y hechos, por eso “la naturaleza activa de la participación de los estudiantes en el proceso de aprendizaje debe ser enfatizada” como afirma Giroux (2008. p. 255). Esta

educación bancaria fomenta individuos sometidos y pasivos que generan consecuencias en contra de la creatividad, los pensamientos nuevos, propositivos creando condiciones donde los opresores emergen como sujetos dominadores. (Freire, 1994).

Hay otras razones que hacen de **la educación un eje articulador**:

En primer lugar, la educación permite crear un nuevo y diferente tipo de desarrollo, que tenga presente la importancia del hombre en la historia y sus necesidades en contextos particulares. De esta forma, la educación se constituye en un eje articulador cuando se generan políticas de desarrollo para comunidades, instituciones o personas que se encuentran en procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto se puede ver en comunidades marginales y vulnerables que no han tenido las posibilidades ni el acceso a procesos educativos, las cuales, luego de participar de dichos procesos, se convierten en autogestoras de sus propios contextos y personas empoderadas de su realidad humana. Esto permite concebir un nuevo desarrollo humano y social, sin embargo, esto implica: 1) un individuo que quiera autoliberarse de los esquemas opresores y alienantes, por medio de la construcción y aprovechamiento de las experiencias útiles de su cotidianidad, de tal forma que pueda luchar por la superación, tener conocimiento de su realidad como elemento para la emancipación y tener una conciencia de lucha para transformar esa realidad; 2) una concepción de escuela distinta, es decir, que sea la escuela quien lleve a que el individuo reflexione y analice el mundo en el que vive, y así tome conciencia de la realidad en la que se encuentra (Freire, 1994); 3) no menospreciar el conocimiento del pasado, es decir, “llegar a considerar que la educación concierne sólo al presente y al futuro, significa que el conocimiento del pasado desempeña poco o ningún papel en la educación... ¿cómo llegará el joven a conocer el pasado de modo que este conocimiento sea un agente poderoso en la apreciación de la vida presente?” (Dewey, 1954: 69-70). Lo anterior nos permite tener presente que la experiencia, la tradición y la razón son aspectos que permiten interpretar el mundo.

En segundo lugar, en este final de siglo vivimos una época de esperanza, pero también de perplejidad. Acontecimientos como el fin de la Guerra Fría y la extensión de la libertad y la democracia, junto con el reconocimiento de los derechos humanos a nivel mundial, no se ven reflejados adecuadamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. El resurgimiento de realidades excluyentes, de conflictos étnicos marcados por la intolerancia y fundamentalismos de carácter religioso, entre otros, convierten a la educación en el instrumento decisivo para la comprensión y solución de estos problemas. Únicamente la educación puede entregar a cada ciudadano los elementos indispensables para comprender y actuar en la sociedad, para cambiar en la misma medida que lo hace el mundo, sin buscar una adaptación al presente sino una anticipación del porvenir. Esto implica una dinámica distinta en los procesos de enseñanza-aprendizaje, es decir, una educación bidireccional que contribuya al desarrollo integral del maestro y el estudiante. Una educación que no sea alienante ni mecanicista. Una educación en la que el maestro tenga que crear un ambiente reflexivo, en el que los individuos descubran sus propias realidades y busquen ser personas participativas y transformadoras del mundo en el cual se encuentra (Freire, 1994).

En tercer lugar, vivimos en una época de enormes transformaciones sociales, debidas en gran medida al desarrollo científico y técnico. La sociedad del conocimiento, como es definida actualmente, se caracteriza por el papel que juegan la ciencia y la tecnología en el desarrollo socio-económico, hasta el punto de considerarse que están abocadas a sustituir al factor capital en las relaciones de producción, por constituir el principal recurso productor de riqueza. Un país que desee ser verdaderamente independiente debe garantizar a todos sus ciudadanos la oportunidad de adquirir conocimientos sobre la ciencia y la tecnología, debe fomentar la capacidad de dar a ambas un uso apropiado y de desarrollarlas para satisfacer necesidades colectivas. Esto lo podemos observar cuando los gobiernos realizan grandes inversiones en la compra de

tecnología para sus ciudadanos y permiten procesos educativos que lleven a las personas a considerar la tecnología como parte de sus vidas. Otros países procuran dotar a las comunidades educativas con equipos de cómputo para que sus estudiantes puedan acceder a nuevos conocimientos y experiencias que la sociedad actual demanda y, así, disminuir los porcentajes establecidos para que cada persona tenga un computador en su casa.

Este desarrollo científico y técnico debe llevar a la educación a una reflexión en torno al currículo y las prácticas educativas en educación, porque no es lo mismo los procesos de enseñanza-aprendizaje de hace 50 años a los que actualmente presenta la sociedad moderna. En este punto, un autor como Posner (1998) nos plantea cinco perspectivas teóricas de currículo, que vale la pena tener en cuenta. Esas perspectivas son la tradicional, la experimental, la estructura de las disciplinas, la conductista y la constructivista, las cuales se preocupan por preguntas del tipo: ¿cómo ocurre el aprendizaje y cómo se facilita?, ¿qué objetivos son valiosos y cómo deben expresarse?, ¿qué clase de contenidos son los más importantes y cómo se deben organizar?, ¿cómo se debe evaluar el proceso educativo?, ¿cómo es y cómo debe ser la relación entre las escuelas y la sociedad en general?

En esta línea, Gimeno Sacristán (1991) nos plantea que el mismo concepto de currículo no es común, razón por la cual lo presenta como un concepto de uso relativamente reciente. La práctica a la que se refiere el currículo es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc., detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc., que condicionan la teorización sobre el currículo.

Otro aspecto decisivo para contribuir al desarrollo humano es la opción que pretende generar ambientes de aprendizaje que favorezcan la inclusión social. De forma implícita se evidencia un interés por la construcción de una sociedad más equitativa que propenda por un

desarrollo más armónico. Por eso, un saber del que no se puede dudar en la práctica educativa es que “como experiencia específicamente humana, la educación es una forma de intervención en el mundo. Intervención que va más allá del conocimiento de los contenidos bien o mal enseñados y/o aprendidos implica tanto el esfuerzo de reproducción de la ideología dominante como su desenmascaramiento” (Freire 2006, p.95). La exigencia de que hombres y mujeres reciban un tratamiento igual en educación o la existencia de políticas compensatorias destinadas a promover mayores niveles de educación para las mujeres, no sólo constituyen un mecanismo de justicia social sino también vienen respaldadas por pruebas convincentes de los beneficios generales que aportan, tanto a las mujeres como a los hombres. “Mujeres y hombres somos los únicos seres, que socialmente e históricamente llegamos a ser capaces de aprehender. Por eso, somos los únicos para quienes aprender es una aventura creadora...” (Freire 2006, p. 68).

Sólo la educación puede enfrentar los cinturones de pobreza que se observan en ciudades, poblaciones, pueblos, veredas y comunidades en general, permitiendo pasar de realidades deshumanizantes a condiciones más humanas. Los procesos de socialización y endoculturación entre generaciones son cada vez más necesarios para la transmisión misma de la cultura en la vida del ser humano y las sociedades. Las futuras generaciones reclaman un planeta más justo y armónico, donde el desarrollo no se mencione en esferas meramente economicistas sino también con una concepción más humana e incluyente. Esto también implica en la escuela una labor que fomente el interés frente al conocimiento, una búsqueda de lo desconocido y un replanteamiento de la escuela tradicional, es decir, “la escuela tradicional comprende y utiliza mal los intereses y esfuerzos infantiles; olvida y rechaza los centros de interés y con ello lo único que consigue es que lo que el niño hubiera aprendido con interés y como un juego lo estudie contra su voluntad bajo un aspecto pseudocientífico, olvidándolo todo tan pronto como ha sufrido el examen. Si los esfuerzos que la escuela tradicional exige al niño son a la

larga infructuosos es porque no encuadran con sus intereses dominantes del momento; por el contrario, esos esfuerzos desajustan sus intereses, malgastan la atención, ahogan la energía y cortan el impulso vital de actividad, de curiosidad, de amor a lo desconocido” (Palacios, 1997 p. 70).

Por otro lado, dos consideraciones finales alrededor del PNUD y la Misión de ciencia, educación y desarrollo:

No podemos dejar de mencionar el papel del Estado en relación con la educación. Es así como, desde el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, se nos plantea que, en la aldea global, el Estado no ha abandonado la educación; esto no significa que el viejo “Estado educador” se mantenga incólume o que la ideología neoliberal no haya llegado hasta la escuela. Además, no podemos desconocer que hay una intervención directa y en esta oportunidad hay un cambio notable en la definición de los actores, y en los criterios o propósitos que habrán de guiar aquella intervención.

El PNUD nos dice que la idea central es simple: al Estado no necesariamente le corresponde administrar o prestar en forma directa los servicios educativos; pero sí le corresponde asegurar que los servicios tengan la calidad y la cobertura que exigen los nuevos tiempos. Más específicamente, hoy se le asignan al Estado tres grandes responsabilidades en materia educativa: 1) la definición de prioridades sectoriales, a través de mecanismos de concertación democrática; 2) la evaluación de resultados y su difusión amplia entre los usuarios; y 3) la protección especial o “compensatoria” de los grupos socialmente vulnerables. (PNUD, 1998).

Según lo expuesto, son muchos los desafíos que la educación del siglo XXI nos plantea, pero existen tres

aspectos que el cambio educativo necesita impulsar en Colombia: la calidad, la democratización y la descentralización. Por democratizar se entiende garantizar las posibilidades reales de acceso a y de permanencia en una educación de alta calidad para todos los colombianos. Dentro de este concepto se incluye la equidad, para que esas oportunidades educativas cualificadas sean efectivas y no sólo formales en derecho, por lo cual se hace necesario diseñar estrategias de comprensión de quienes experimenten mayores obstáculos para hacer efectivo ese derecho.

Por descentralizar se entiende hacer que esas posibilidades reales de acceso y permanencia en la educación estén distribuidas por todo el territorio nacional. No se trata sólo de la descentralización y desconcentración administrativas, sino de la presencia efectiva en las regiones y municipios de personas e instituciones muy cualificadas en la docencia y en la investigación para todos los niveles de la educación, desde el preescolar hasta la educación continuada.

Por calidad se entiende la coherencia de todos los factores de un sistema educativo que colma las expectativas de una sociedad y de sus más críticos exponentes. Por lo tanto, incluye la calidad de: los insumos materiales y financieros que entran a él; los agentes involucrados en él, de los cuales los educandos y los educadores son los más importantes, aunque no los únicos; los procesos que ocurren día a día; los ambientes en los que ocurren esos procesos y los productos del sistema; medidas todas ellas de múltiples maneras y no sólo por indicadores de rendimiento académico (Misión de ciencia, educación y desarrollo, 1998).

Ahora, corresponde a las prácticas profesionales docentes asumir, desde un sentido formativo, una educa-

PODEMOS INFERIR QUE LA EDUCACIÓN OCUPA EL MAYOR PAPEL EN LA VIDA DE LOS INDIVIDUOS Y ES DETERMINANTE PARA EL DESARROLLO DE UN PAÍS

ción que ha tenido progresos y falencias, errores y aciertos, pero sobre todo prestar atención a lo que sucede más allá del aula, contextualizar la realidad educativa, realizar proyecciones por medio de las cuales nuestro país debe encausar la educación y superar los retos que plantea la misma realidad educativa. No olvidemos que más allá de las aulas se hace necesario prestar atención a la formación de los maestros, sus prácticas, comprensiones, saberes docentes, paradigmas e imaginarios; además, saber que hay todo un sistema educativo que amerita una reflexión constante para tener una educación más pertinente.

En conclusión, en esta primera sección, podemos inferir que la educación ocupa el mayor papel en la vida de los individuos y es determinante para el desarrollo de un país, por eso, nadie puede pensar que los conocimientos adquiridos en la juventud serán los mismos en la edad adulta; esto nos lleva a considerar la rápida evolución del mundo, lo cual exige una actualización permanente del saber y que al educador le implica un esfuerzo especial para concebir de otra manera la praxis educativa y no quedar rezagado en las dinámicas que la misma educación presenta. Es claro que la educación está cambiando, ya los tiempos modernos implican unas concepciones distintas de lo que sucede en el aula en relación con el papel del docente, el del estudiante, así como los aprendizajes y la enseñanza.

Autores como Posner (1998) nos presentan unas perspectivas teóricas del currículo que van mucho más allá de entenderlo como únicamente contenidos, estándares u objetivos de los que las escuelas son responsables ante los estudiantes. Dewey (1954) nos permite un acercamiento y valoración de la experiencia de los estudiantes que en ocasiones no es tenida en cuenta. Este autor plantea una educación que trascienda la dicotomía tradicional/progresista, pero, a la vez, que se mantenga como una educación que busca una sociedad futura más democrática. Aquí, el estudiante no se considera un simple receptor de “verdades”, por el contrario, hay que involucrarlo en un mundo que

está en constante cambio y transformación, por ello debe aprender a través de la experiencia y pensar desde ella; es por esto que no se pueden apartar las experiencias y expectativas que los estudiantes o una comunidad presentan.

Esos cambios en la educación corresponden a las necesidades de las sociedades modernas e implica comprender que la educación del siglo XXI es compleja, abarca toda la vida y es continua. Ya con Freire podemos identificar que la educación es una forma de intervención en el mundo.

Es a la educación y directamente al docente a quien le corresponde, de manera crítica y reflexiva, lograr que la humanidad pueda dirigir su propio desarrollo y permitir que cada persona se responsabilice de su destino. En últimas, contribuir con el desarrollo en la participación responsable de las personas y las comunidades (UNESCO, 1996).

De igual forma, le corresponde al docente, desde su práctica pedagógica, exigirse en buscar los conocimientos como un fin en sí mismo, abordar el porvenir con confianza y generar procesos en los que cada uno lo haga de manera responsable. Freire incita a una educación en la que el docente debe despertar la curiosidad epistemológica para superar la curiosidad ingenua, desarrollar la autonomía en él y sus estudiantes, fomentar rigor intelectual, crear condiciones necesarias para el éxito de la enseñanza, ser un agente de cambio. Pues bien, vale la pena preguntarnos ¿qué esperar del docente en formación?, ¿cómo formar a un buen profesor y preservar la calidad de su enseñanza?, ¿cómo trascender el sentido formativo de las prácticas profesionales en un docente?

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DOCENTES

...creemos que al identificar el saber y las exigencias de racionalidad hacemos posible la constitución de una auténtica base de conocimientos para la enseñanza, la cual reflejará los saberes de los practicantes; es decir, sus discursos y sus actos, pero en la medida en que los

practicantes sepan por qué los dicen y los hacen. (Mercado, 2002)

Hemos llegado al apasionante mundo de las prácticas profesionales docentes que amerita toda la reflexión y perspectivas ante la compleja realidad de las mismas. Además, estamos ante una deuda con el país, que reclama una atención especial entre la teoría y la práctica pedagógica. En esta oportunidad, y luego de haber hecho un acercamiento a la educación y la importancia del docente en la misma, vamos a realizar unas consideraciones con base en Mercado (2002), que permitirán identificar, un poco más, el oficio del maestro, su relación con la cotidianidad, saberes y conocimientos inmersos en la práctica.

Antes de avanzar en dichas consideraciones, planteé dos preguntas que pretenden generar unas reflexiones iniciales: ¿Cuál es la actividad profesional del docente? ¿Dónde pone a prueba las competencias necesarias? Un docente diariamente se enfrenta y ejercita su profesión ante contextos y situaciones que le implican acudir a sus saberes y conocimientos, pero ¿de dónde sacan los docentes lo que dicen?, ¿qué les lleva a decidir por lo que enseñan? Pues bien, en Mercado (2002, p.35), Rockwell y Mercado (1986) y Mercado (1991) nos dicen que “el conocimiento que los maestros tienen sobre la enseñanza y que desarrollan durante el ejercicio cotidiano de la docencia es entendido como saber docente cotidiano”. Esto nos lleva a una valoración especial que tiene el “mundo de la vida” y la cotidianidad en los procesos educativos cuando estamos ante una tendencia que, a mi forma de ver, pretende desconocer e ignorar lo que sucede detrás de una práctica docente, en la que unos seres humanos que interactúan y constantemente están realizando interpretaciones, buscando sentidos, analizando la utilidad o pragmatismo de lo aprendido, comparten saberes sociales e históricos y, además, dialogan para encontrar lo significativo.

Por lo anterior, ¿qué es la vida cotidiana? Heller (1977, p. 21) concibe la vida cotidiana como “un momento del movimiento social y al hombre como un sujeto

histórico que se apodera de los usos sociales que son propios de los sistemas de expectativas y de las instituciones en que actúa, así como del lugar que ocupa en la división social del trabajo”. Esto permite ver que hay unos saberes que están presentes en la vida diaria y que el ejercicio docente está inmerso en ellos, y los puede usar para la interacción que se da en el aula y fuera de ella. Ahora bien, como hay saberes en la cotidianidad y también la presencia de otras culturas y otros seres humanos, podemos decir, de acuerdo con Mercado (1994), que los saberes docentes son pluriculturales, históricos y socialmente construidos. Por lo tanto, ¿cómo construyen los maestros sus conocimientos? Lo hacen sobre la enseñanza en determinados contextos, definidos situacionalmente; por eso, el conocimiento situado permite comprender que en dicha labor educativa es determinante el contexto y sus características específicas que deben ser observadas, analizadas, juzgadas, de tal forma que posibiliten un espacio propositivo y de socialización que responda a dichos conocimientos situados.

Doyle y Carter (1984) han subrayado también “que en la socialización del maestro influye de manera importante el papel de los alumnos”, el cual, a la vez, puede influir en los procesos de enseñanza. Hay una gran diferencia entre un docente que conoce y está cerca a la realidad de sus estudiantes, y otro que los ignora o no da razón de ellos más allá de calificarlos como buenos y malos para su asignatura. Esta socialización es la que evidencia que las estrategias que utiliza provienen de distintos momentos históricos y espacios sociales, debido a que no todo está previamente establecido, es decir, en la práctica docente existe un espacio para lo indeterminado, la incertidumbre de no saber qué hacer; es en este espacio donde los saberes docentes van dando solución desde la práctica misma a través de la experiencia.

Tardif, Lessard y Lahaye (1991, p. 17) le otorgan especial importancia a “los saberes de la experiencia ya que constituyen los fundamentos de la práctica y la competencia profesional”; sin embargo, no es su-

ficiente la experiencia en sí misma mientras no esté favorecida por un proceso reflexivo que, a posteriori, permita identificar los desaciertos y poder mejorar dicha labor educativa, a través de la misma práctica, la cual es compartida con otros docentes; este último aspecto que lleva a que estos saberes se convierten en colectivos.

Es así como la enseñanza es una cosa en sí misma y social, esto nos deja ver que en muchas ocasiones consideramos una lectura individualista de lo “que hacemos” y perdemos de vista el carácter social de la enseñanza. Olson (1992, p. 60) plantea que “solo por construir la enseñanza como un proceso técnico basado en reglas supuestamente “bien conocidas” es que tenemos seguridad al pensar que sabemos lo que pasa ahí. Esta seguridad es sólo aparente, es una quimera. Está pasando mucho más de lo que nos permite considerar nuestro foco sobre el aprendizaje como proceso técnico”. Esto hace que las prácticas profesionales docentes no sean una simple aplicación de principios y “fórmulas” previamente establecidas para aplicarlas y verificar el funcionamiento de los saberes considerados.

En Mercado (2002, p. 35-36) podemos identificar que “es en el trabajo diario del aula y en la reflexividad que éste impone donde los maestros se apropian de los saberes que necesitan para la enseñanza”. Siendo así, los saberes docentes que se dan en el aula también tienen un carácter colectivo, histórico y dialógico que se dan en un presente pero también hay huellas de prácticas provenientes de otros espacios sociales y momentos históricos que se actualizan en la práctica de cada profesor. Esto hace que el profesor enfrente diariamente problemas, dificultades y situaciones que exigen un criterio más compartido, esto es, que a través de un acto dialógico permita ponerse a prueba, autoevaluarse y considerar que sus saberes no son sólo de él sino que están cargados de otros factores sociales e históricos, y gracias a esta prueba los mismos docentes se apropian y articulan los saberes que necesitan para enseñar. Educar es un acto social.

Por el momento, podemos decir que en relación con las prácticas profesionales docentes, los autores anteriores nos permiten evidenciar que en el maestro existen unos saberes sociales y dialógicos que, contruidos socialmente, surgen de la enseñanza diaria; además, posee un saber cotidiano que se nutre de diferentes voces, en las cuales ya no está solo, sino que los niños y sus propósitos para la enseñanza son importantes, junto con las reformas, cursos, materiales y libros. Adicionalmente, tenemos dos aspectos: un poco más de respuestas a la pregunta de dónde sacan los docentes lo que dicen y ratificar que su actividad profesional es la enseñanza.

Con Tardif podemos rescatar que en la relación con los estudiantes, el docente valida sus competencias y sus saberes, además de poner a prueba la manera de ser del profesional. Olson permite ver un panorama distinto al considerar la práctica pedagógica como un proceso técnico, asimismo, nos aclara que los procesos relacionados con “lo que sabemos” deben pasar por el filtro de la realidad de aula y la experiencia situada. Ya con Mercado se identifica plenamente que los saberes docentes están establecidos como construcción social y los niños son parte fundamental en la enseñanza.

Por otro lado, según Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (2005, p. 12-13), “formar maestros para que adquieran y desarrollen habilidades profesionales no es una tarea fácil, sobre todo si queremos que las prácticas de formación sean apropiadas y se hagan a conciencia”. Desde esta perspectiva, se considera al profesional con la capacidad de realizar actos intelectuales no rutinarios, de manera autónoma y responsable, los cuales están orientados a la consecución de determinados objetivos en una situación compleja. Esta concepción sociológica del profesional incide en las aptitudes básicas necesarias para el ejercicio de esta “nueva profesión” y, además, ante la pregunta ¿qué debería hacer un maestro profesional? al respecto, podemos decir que está en capacidad de analizar situaciones complejas, elegir las mejores estrategias con exigencia ética, extraer los medios más adecuados de un repertorio de conocimientos, adaptar sus

Obra del artista argentino León Ferrari / Museo de Arte del Banco de la República. Retrospectiva.



proyectos en función de la experiencia, analizar las propias acciones y resultados de las mismas de una forma crítica y, finalmente, considerar qué se aprende a lo largo de toda la carrera.

En la práctica del docente, han ido apareciendo muchos términos frente a los conocimientos educativos, el contenido de los mismos y su organización. Raymond (1993) en Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (2005, p. 15) nos dice que en cuanto a la organización de los conocimientos nos hemos encontrado con: “el

conocimiento práctico”, “el conocimiento pragmático”, “**el conocimiento praxeológico**”, (que de manera especial presenta interés en la próxima sección), “el conocimiento de la experiencia”, “el conocimiento estratégico”. Esto nos permite relacionarnos con la pregunta: ¿Qué es un conocimiento práctico? porque no se concibe una labor docente en la que una práctica se realice sin conocimientos, y que éstos no estén prestos a la aplicación y confrontación con la misma teoría. Ante lo anterior, considero que nos enfrentamos ante un problema relacionado con la función de los

esquemas de pensamiento y acción que el docente tiene porque son ellos los que finalmente van a “determinar las percepciones, las interpretaciones, los análisis y las decisiones de dicho sujeto” (Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud, 2005 p. 16) y lo que es más interesante, estos esquemas serán los que permitirán enfrentar los problemas que se presentan en la cotidianidad de la práctica docente. Esto ratifica que el maestro diariamente se enfrenta a dificultades en las que debe poner a prueba sus habilidades, sin embargo, al docente no podemos verlo únicamente desde estas habilidades porque es una persona que se relaciona con los demás y que su quehacer es dinámico y no estático, por lo tanto, está en constante evolución y formación.

Ante el trabajo por el sentido formativo de las prácticas profesionales docentes se necesita contemplar una serie de principios (Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud 2005, p. 25) relacionados con: la organización y la formación para la interacción, especialmente con otros practicantes, pero específicamente con una interacción reflexiva y crítica que permita propiciar el descubrimiento y la construcción de sus propios esquemas de acción y de sus modelos de enseñanza.

Considero que estos elementos nos permiten tener claridad frente a la diferencia que existe, en la práctica docente, al decir que puede haber un manejo o dominio de los contenidos, pero otra cosa son las habilidades que se necesitan para enseñar (saber enseñar). Definitivamente, es fundamental un docente que considere importante los procesos que le llevan a saber analizar las prácticas. La tarea es articular cada vez más la teoría y la práctica desde una reflexión crítica que permita una realimentación de la misma, más aún, se necesita una capacidad especial para que los docentes puedan “aplicar y actualizar sus conocimientos en la práctica” Perrenoud (1994) en Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (2005, p. 35).

Al considerar la formación profesional del maestro, sus estrategias y competencias en relación con la práctica profesional docente, tenemos que considerar la variable

de verlo no solamente como un estudiante en formación sino como un docente profesional. En esta perspectiva, Tardif lo define como “una persona autónoma dotada de habilidades específicas, especializadas, ancladas en una base de conocimientos racionales, reconocidos, procedentes de la ciencia (legitimados por la academia), o de conocimientos explícitos surgidos de distintas prácticas... cuando estos conocimientos proceden de prácticas contextualizadas... el maestro es capaz de rendir cuenta de ellos”. Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (2005, p. 36).

¿Qué es lo específico de la profesión docente? Seguramente podemos decir que es enseñar, pero hay otras variables que hacen ser un maestro profesional, es decir, un profesional que articula el proceso de enseñanza-aprendizaje en situación, que lo lleva a que su labor sea un “trabajo interactivo” que pondrá a consideración sus habilidades en un conocimiento situado, por lo tanto, con Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud (2005, p. 38-39) podemos ratificar que la acción en clase está condicionada por la situación, “el maestro puede planificar, preparar su guión, pero siempre queda algún imprevisto debido a esas acciones en situación y a las incógnitas de las reacciones de los alumnos; para resolver esto se necesitan muchas decisiones y conjugar conocimientos durante la acción, o sea, modificar decisiones durante la acción en clase”.

¿Qué habilidades podemos considerar en una práctica profesional docente? Puesto que la acción pedagógica permea a todos los actores que participan de ella, es la acción misma la que exige del docente unas habilidades, que si no se tienen en cuenta se verá afectada la labor y no se podrán solucionar las problemáticas educativas identificadas. Estas habilidades en Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (2005, p. 97) están relacionadas con:

- La vida de la clase.
- La relación con los alumnos y sus particularidades respectivas.
- La disciplina de enseñanza.
- Lo social.
- La personalidad del maestro.

En esta segunda sección del artículo podemos encontrar autores como Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud (2005) que presentan sus posturas frente a la formación profesional del maestro. Al respecto, se considera la importancia de articular la formación con la práctica y, como parte de esta formación, se debe tener en cuenta la posibilidad de cuestionar el profesionalismo que tiene el maestro, quien debe incluir en su misma formación unas habilidades profesionales que deben llevar al docente a una adaptabilidad frente a las múltiples, heterogéneas o variadas situaciones educativas a las cuales debe hacer frente.

Además, la experiencia (Dewey, 1954) de estudiantes y docentes debe validarse tanto en el aula como fuera de ella, porque es una realidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que no podemos excluir; además, porque es pertinente toda la relación posible que se dé entre el aula y la vida cotidiana social, política, cultural, económica. Será la experiencia docente la que validará el trabajo de los practicantes actuales y del futuro. Esto nos recuerda que pensar en la educación del futuro, implica pensar antes en los docentes del presente y sus prácticas pedagógicas, en las que pueda desarrollar una autonomía que le permita autorregular su acción para mejorarla, dirigir su propio autoaprendizaje que debe estar acompañado de un análisis crítico de su práctica para poder observarla, juzgarla y cualificar el actuar desde los resultados de ésta.

Considerar el sentido formativo de las prácticas profesionales docentes es una gran posibilidad para que el docente, como actor, pueda incluir en su quehacer una perspectiva praxeológica de su quehacer cotidiano, dar sentido a lo que hace y reconstruir la razón de ser de la misma práctica docente en su vida.

LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DOCENTES DESDE LA PRAXEOLOGÍA

La acción educativa en la *vida cotidiana* se comprende como social y moral a la vez, como acción comunicativa entre corporeidades que se construyen una a otra. No

debe olvidarse que en la cotidianidad las funciones didácticas (educador-educando) son constantemente intercambiables, en la medida en que ambos las asumen en su totalidad. El encuentro pedagógico debe ser reconstruido por ambas partes en función de esta dialéctica social y moral. (Juliao, 2002)

La Facultad de Educación, fundamentada en la Pedagogía Social (Juliao, 2002, p. 22) y la Praxeología Pedagógica (2002, p. 40-61), tiene como vocación ser una Escuela de Excelencia en Pedagogía que, en armonía con los principios filosóficos de Uniminuto, asume la formación integral y permanente de maestros, se compromete con la investigación e innovación educativa-pedagógica y con el desarrollo humano y social.

El proceso metodológico propuesto por la Facultad de Educación se ha denominado Praxeología Pedagógica, el cual consta de cuatro elementos: Uno de diagnóstico, denominado VER; uno de actualización teórica, análisis e interpretación, denominado JUZGAR; otro en el que se busca implementar elementos de innovación dentro de la práctica docente, denominado ACTUAR; y, finalmente, uno de reflexión permanente entre teoría y práctica, de sistematización de esta reflexión a nivel de investigación, de retroalimentación y evaluación, denominado DEVOLUCIÓN CREATIVA.

Aunque estos componentes se presentan claramente diferenciados y contienen de forma particular objetivos propios de formación, vale la pena mencionar que se presentan de forma recursiva durante todo el proceso, es decir, que a medida que avanza la formación de los participantes, los elementos del VER, JUZGAR, ACTUAR y DEVOLUCIÓN CREATIVA, están presentes de forma permanente, convirtiéndose cada uno de ellos, en elementos que enriquecen a los demás durante todo el proceso (Juliao 2002, p. 146).

Es necesario volver a mencionar que durante todo el proceso de formación, los estudiantes desarrollan actitudes de permanente reflexión y cuestionamiento,

tanto de los elementos de su práctica pedagógica como de aquellos de tipo teórico, lo cual implica, obviamente, el desarrollo de actitudes de investigación a lo largo del proceso de formación.

Estas actitudes investigativas son vertidas en el diagnóstico de necesidades, el planteamiento de soluciones, la elaboración de un marco conceptual propio, la formulación de proyectos por parte de los participantes y su implementación en la práctica; procesos durante los cuales el estudiante de práctica profesional asume el papel de permanente investigador de los hechos pedagógicos que se dan al interior del aula.

La sistematización de los resultados del proceso, debidamente orientada en el acompañamiento brindado por el asesor de proyecto de grado, se constituye en objeto de investigación, la cual acoge los parámetros de investigación en el aula contemplada desde la perspectiva cualitativa:

1. **VER:** Diagnóstico del macro y micro-contexto, caracterización y jerarquización de necesidades educativas.
2. **JUZGAR:** Referentes (conceptuales, políticas educativas, etc.) y planteamiento del problema.
3. **ACTUAR:** Planteamiento de la propuesta, categorización, evaluación y sistematización de la experiencia.
4. **DEVOLUCIÓN CREATIVA:** Análisis de resultados, análisis del proceso, reflexión sobre la praxis pedagógica, sugerencias y recomendaciones, visión de futuro de la experiencia, socialización de la experiencia a la Universidad y a la institución donde se realizó la práctica profesional.

Ante el proceso anterior, ¿cuál ha sido nuestra experiencia desde las prácticas profesionales de la Facultad de Educación?, ¿cómo las concebimos?, ¿cuáles son nuestras proyecciones?, ¿qué justifica la presencia de

un programa de prácticas profesionales en la Facultad de Educación?

Las prácticas profesionales de la Facultad de Educación están concebidas desde el modelo pedagógico de la universidad, es decir, la praxeología que, como se ha señalado, constituye una reflexión crítica sobre nuestro quehacer y experiencia. Por ello, incentivamos el ejercicio de la práctica (social y profesional) como validación de la teoría, buscando formar ciudadanos socialmente responsables.

Es así como la práctica profesional dentro de la Facultad de Educación es un proceso que refleja la intencionalidad del proyecto educativo propio y el de la Universidad, que en el currículo constituye un proceso de acercamiento a la realidad del país con el fin de relacionar, en diferentes niveles y de modo vivencial, a estudiantes y docentes con la problemática de las comunidades menos favorecidas y, así, evidenciar y fortalecer su compromiso social. Ello permite una aproximación, tanto al conocimiento de la realidad, como a la construcción de un pensamiento social e investigativo.

Este campo de formación se orienta hacia la reflexión crítica y la búsqueda de explicaciones y soluciones a problemas sentidos por una comunidad; por ello, está ligada a la investigación formativa, ya que desde esta perspectiva el concepto de formación tiende a estructurar algo a lo largo del proceso, dicha función es la de dar forma a la calidad, efectividad y pertinencia de las prácticas. La práctica es, por lo tanto, un proceso constructivo y reconstructivo, desde el cual se buscan alternativas de cambio y solución de necesidades.

Además, la práctica profesional hace parte del proceso formativo de futuros licenciados fortaleciendo otras formas de ver, pensar y actuar en su entorno, confrontando la realidad con el discurso teórico desde la caracterización del contexto comunitario y social, en el que se realiza para luego, con base en dicha reflexión, llegar a la intervención eficaz, en la que se asuma un razonamiento propio sobre la práctica pedagógica.

La práctica se desarrolla a partir del proyecto pedagógico de UNIMINUTO, permitiendo así fortalecer las líneas de investigación o sublíneas al interior de cada licenciatura; y se asume desde diversas modalidades en relación con el proyecto de grado de los estudiantes, entre las que se encuentran: Prácticas profesionales-docentes, participación en proyectos educativos y/o pedagógicos de investigación.

La práctica profesional en la universidad está organizada en estas cuatro modalidades: académica, empresarial, social y emprendimiento, de ahí que los estudiantes de la Facultad de Educación las realizan en instituciones de educación formal (colegios y escuelas) y de educación no formal (centros educativos, centros comunitarios y centros de investigación); en los dos casos el trabajo implica el desarrollo de proyectos educativos y/o pedagógicos de investigación en consonancia con los lineamientos de la Facultad. En el momento, la Facultad de Educación está concentrada en las modalidades académica, cuyo campo de acción es la investigación o docencia, y social, que se lleva a cabo en ONGS, fundaciones, corporaciones y comunidades de base.

La existencia de un programa de prácticas profesionales en la Facultad de Educación obedece, fundamentalmente, a la presencia de un programa de acción coherente con el proyecto educativo de la Facultad y con el proyecto educativo universitario.

Las políticas institucionales han señalado que dentro de la formación de profesionales éticamente competitivos y transformadores de la sociedad, es indispensable la interacción con las comunidades aportando no sólo la presencia física y el apoyo social, sino las herramientas conceptuales y profesionales necesarias para permitir la transformación de los sujetos y de las instituciones de educación formal, no formal e informal. Esto implica un trabajo constante sobre el sentido formativo de las prácticas profesionales docentes, que posibilite la transformación de la Facultad y del programa mismo de prácticas que no sólo se dé en el desarrollo de los programas en el aula, sino también

en los procesos de intervención de los practicantes en las instituciones educativas.

En este sentido, y al ser la práctica pedagógica un soporte para la formación del Licenciado en la medida en que permite la observación, el análisis y la intervención –praxeología-, se hace necesario establecer los convenios y lineamientos generales que apoyan su normal desarrollo, así como la apropiación de la razón de ser de la práctica en el diseño e implementación de proyectos pedagógicos.

En esta última sección del artículo podemos decir, de acuerdo con Juliao (2002), que la praxeología ha permitido un impacto social fruto de las prácticas profesionales y reconocido por las instituciones en las que hacemos presencia. ¿Qué ha significado para los actores principales una experiencia como la práctica profesional?

Para los estudiantes ha significado mayor apropiación y confrontación de lo teórico a partir de la praxis pedagógica, iniciarse en la proyección laboral, adquirir experiencia desde el énfasis específicamente, fortalecer la investigación en el énfasis, identificar y juzgar las problemáticas educativas, proponer proyectos pedagógicos que permitan superar dichas problemáticas, transformar el entorno educativo donde realiza su práctica, identificar su proyecto de grado, poner en práctica las diferentes competencias y, sobre todo, poder confrontar los saberes teóricos adquiridos en la universidad con los saberes prácticos que se encuentran en la experiencia pedagógica de las prácticas.

Para las instituciones, la práctica ha permitido fortalecer los procesos de formación de sus alumnos, consolidar proyectos en el aula que fortalezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje realizar convenios con una institución de educación superior.

Para la Facultad ha significado, entre otros aspectos, un proceso sistemático de evaluación constante, un compromiso con las instituciones para apoyar su

labor educativa, dimensionar la importancia de la práctica profesional en el énfasis respectivo, aportar en la solución de las diferentes problemáticas educativas que viven las comunidades menos favorecidas, permitir a los estudiantes un espacio formativo en el que puedan vivenciar la praxeología pedagógica y ver cómo el maestro en formación sí es agente de cambio.

Desde el Proyecto Pedagógico de la Facultad de Educación de UNIMINUTO estamos convencidos que las instituciones formadoras deben lograr avances en el campo de la investigación pedagógica, ser centros de creación, apropiación y consolidación del conocimiento pedagógico, tener la capacidad para comprender lo universal y ubicarse en lo local y regional, institucionalizarse como agentes de cambio de la educación, cambiando ellas mismas, constituirse en la conciencia crítica de la sociedad.

Es así como seguimos inquietos ante los retos que propone la educación y sus nuevos aprendizajes, corrigiendo los aspectos que sean necesarios para prestar un mejor servicio educativo a la Colombia de nuestros tiempos. Es nuestro deber seguir aportando desde nuestras posibilidades educativas, no sin antes cerrar con las siguientes preguntas que pretenden dejar abierto el diálogo:

¿Cómo generar procesos más efectivos en los que el estudiante universitario responda desde la educación a las nuevas problemáticas y estructuras sociales?

¿Será que el estudiante universitario contempla, dentro de su proyecto de vida profesional, el sentido formativo y la responsabilidad social que implica su profesión con las poblaciones más vulnerables de nuestro país o sistema educativo?

¿Están las instituciones de educación superior dando la importancia suficiente a las prácticas profesionales docentes de sus estudiantes?

¿Es claro para nuestros estudiantes de práctica profesional que el proceso de formación debe renovarse y adecuarse a los nuevos contextos y necesidades educativas que exige nuestra sociedad?

¿Será que en Colombia estamos en deuda frente a la trascendencia e implicaciones que tiene la práctica profesional docente?

DISCUSIÓN FINAL

En este artículo se realizó un acercamiento a la pregunta: **¿Cuál es el sentido formativo de las prácticas profesionales docentes?** Para este fin, se puede evidenciar que la pregunta implica considerar unas realidades directas y relacionadas con la profesión docente, tales como, la práctica, las habilidades que debe tener un docente, las concepciones del docente, su experiencia, entre otras, que hacen de la práctica educativa un tema complejo y al mismo tiempo apasionante.

Al abordar la pregunta se ve la necesidad de enmarcarla en una realidad que es la educación, por eso, Cajiao (2004) nos aporta un nuevo interrogante: ¿Qué tipo de educación corresponde a un mundo como el actual? Esto permite entender que las prácticas educativas no pueden estar distantes o lejanas de la realidad local, regional, nacional e internacional. Más aún, entender la importancia de ver la educación como una realidad que ha cambiado y, además, comprender que durante décadas han existido generaciones de educadores y educandos que han pasado por un tipo de educación

¿ESTÁN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR DANDO LA IMPORTANCIA SUFICIENTE A LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DOCENTES DE SUS ESTUDIANTES?

que actualmente reclama una comprensión distinta y consecuente con las condiciones actuales del siglo XXI. No podemos concebir la educación del futuro sin considerar la realidad del docente en este presente.

Por eso, Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (2005) nos señalan que en la práctica profesional se hace necesaria la labor de articulación del proceso enseñanza-aprendizaje, el cual se realiza en contextos e implica un conocimiento situado, en el que se debe tener muy presente la experiencia, lo que sucede en el aula, los saberes cotidianos que son compartidos con otros docentes, la búsqueda de sentido que se hace con otros y no de manera individualista, las habilidades en la enseñanza que permiten una mejor labor, la reflexión de la práctica que no puede estar desarticulada del hacer. Esto implica una concepción del docente como profesional que pueda encontrar las significaciones necesarias, de ahí que “el maestro profesional es, ante todo, un profesional de la articulación del proceso de; un profesional de las interacciones de las significaciones compartidas”.

De igual forma, Giroux, nos deja inferir unas prácticas profesionales docentes en las que el estudiante ya no es pasivo, sino que participa en los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera dinámica y participativa. Además, permite entender que “los modos de transmisión de la pedagogía deben ser reemplazados por relaciones sociales en el salón de clases en las que los estudiantes sean capaces de desafiar, comprometer y cuestionar la forma y la sustancia del proceso de aprendizaje”. Giroux (2008, p. 255).

Esta apreciación de Giroux da sentido al esfuerzo por formar docentes que puedan tener una práctica cada vez más pertinente a las problemáticas educativas.

Como los docentes tienen imaginarios y concepciones, las prácticas docentes no pueden estar concebidas sin hablar de currículo. Por eso, un autor como Posner (1998) nos acerca a las concepciones de currículo. Esto determina directamente el tipo de práctica educativa, sobre todo, porque nos plantea un panorama amplio

de currículo para verlo más allá de una relación con los contenidos. Más aún, las prácticas profesionales se pueden encontrar y llevar a cabo en instituciones que están bajo perspectivas como la tradicional, la experimental, la estructura de las disciplinas, la conductista y la constructivista. Además, los enfoques sobre el currículo se preocupan por dar respuesta a estas preguntas: ¿cómo ocurre el aprendizaje y cómo se facilita?, ¿qué objetivos son valiosos y cómo deben expresarse?, ¿qué clase de contenidos son los más importantes y cómo deben organizarse para la enseñanza?, ¿cómo debe evaluarse el proceso educativo?, ¿cómo es y cómo debe ser la relación entre las escuelas y la sociedad en general? Estas preguntas están comprometidas con la labor docente y con el sentido formativo de una práctica profesional docente. En esta línea frente, al currículo Gimeno Sacristán (1991) nos plantea que el mismo concepto de currículo no es común y lo presenta como un concepto de uso relativamente reciente. La práctica a la que se refiere el currículo es una realidad previa muy bien asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, etc., detrás de los que se encubren muchos supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, etc., que condicionan la teorización sobre el currículo.

No podemos menospreciar el aporte que Freire hace a los procesos educativos y en especial con las concepciones de educación y escuela que se puedan manejar en una praxis educativa. Sin perder de vista su reflexión en torno a una educación liberadora y las previsiones que debemos tener ante la educación bancaria. Freire (1994) nos señala que es la escuela la institución que debe buscar que el individuo reflexione y analice el mundo en el que vive y así tome conciencia de la realidad en la que se encuentra. Esto, en relación con la pregunta de esta revisión bibliográfica, permite tener un sentido formativo en el que la práctica docente genere estados de conciencia frente a la labor de ser maestro. Por eso, Freire nos sigue aportando cuando aboga por una educación en la que el maestro tenga que crear un ambiente reflexivo en el que los individuos

descubran sus propias realidades y busquen ser personas participativas y transformadoras del mundo. Las prácticas deben permitir la transformación de los entornos educativos.

El docente en práctica profesional se enfrenta a su cotidianidad con las experiencias propias y la de los estudiantes. Experiencias que vienen del pasado y que no podemos menospreciar, por eso Dewey (1954) nos confronta cuando plantea que llegar a considerar que la educación concierne sólo al presente y al futuro, significa que el conocimiento del pasado desempeña poco o ningún papel en la educación, ¿cómo llegará el joven a conocer el pasado de modo que este conocimiento sea un agente poderoso en la apreciación de la vida presente? Es una invitación directa a superar la falta de validación de la experiencia previa y su respectiva reflexión crítica en comparación con las condiciones educativas actuales.

En esta misma línea de la experiencia, Tardif, Lesard y Lahaye (1991) otorgan especial importancia a “los saberes de la experiencia ya que constituyen los fundamentos de la práctica y la competencia profesional”, sin embargo, no es suficiente la experiencia en sí misma mientras no esté favorecida por un proceso reflexivo. Por eso, es fundamental un profesional reflexivo que pueda mirar su quehacer y renovar su acción continuamente.

EN EL SENTIDO FORMATIVO
DE LAS PRÁCTICAS
PROFESIONALES DOCENTES
ES INDISPENSABLE HACER
POSIBLE LA CONSTITUCIÓN
DE UNA AUTÉNTICA BASE DE
CONOCIMIENTOS PARA LA
ENSEÑANZA

Al respecto, Palacios (1997) nos plantea una preocupación relacionada con incluir los intereses dominantes del momento en el aula, para no hacer esfuerzos innecesarios desde una concepción de escuela tradicional que no articula los conocimientos con dichos intereses. Palacios nos dice que estos esfuerzos infructuosos desajustan sus intereses, malgastan la atención, ahogan la energía y cortan el impulso vital de actividad, de curiosidad, de amor a lo desconocido. Desde aquí, un sentido formativo de las prácticas profesionales docentes nos debe llevar a una observación y diagnóstico minucioso para un conocimiento situado.

De este último aspecto, Mercado (1994 y 2002) nos ofrece unas dinámicas distintas, es decir, en esa interacción cotidiana, el docente adquiere una serie de saberes que son pluriculturales, históricos y socialmente construidos. Por eso, en el sentido formativo de las prácticas profesionales docentes es indispensable hacer posible la constitución de una auténtica base de conocimientos para la enseñanza, la cual reflejará los saberes de los practicantes, esto es, sus discursos y sus actos, pero en la medida en que los practicantes sepan por qué los dicen y los hacen. Más aún, con Mercado (2002) se identifica plenamente que los saberes docentes están establecidos como construcción social y los niños son parte fundamental en la enseñanza.

En los planteamientos de Tardif se evidencian las competencias que debe tener un docente en su formación. Tardif, citado por Mercado (2002), considera la formación profesional del maestro y rescata que el hecho de que es en la relación con los estudiantes en la que el docente valida sus competencias y sus saberes, además de poner a prueba la manera de ser del profesional.

Por otro lado, con Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (2005, p. 12-13) se ratifica que “formar maestros para que adquieran y desarrollen habilidades profesionales no es una tarea fácil, sobre todo si queremos que las prácticas de formación sean apropiadas y se hagan a conciencia”. Según esto, se necesita un profesional que asuma el proceso praxeológico de su práctica profesio-

nal, es decir, se identifica este proceso metodológico denominado Praxeología Pedagógica (Juliao, 2002), el cual consta de cuatro elementos: 1) diagnóstico, denominado VER, 2) actualización teórica, análisis e interpretación, denominado JUZGAR, 3) el que busca implementar elementos de innovación dentro de la práctica docente, denominado ACTUAR, y 4) reflexión permanente entre teoría y práctica, de sistematización de esta reflexión a nivel de investigación, de reorientación y evaluación denominado DEVOLUCIÓN CREATIVA.

Todo lo anterior implica un trabajo para darle sentido a la formación de los actuales docentes que ejercen su profesión desde unas prácticas que deben ser asumidas, críticas, y transformadoras de los contextos.

NOTA

- 1 Este concepto se refiere al proceso por el cual la generación más antigua transmite sus formas de pensar, su conocimiento, sus costumbres y sus reglas a la generación más joven.

REFERENCIAS

- Cajiao, F. (2004). La formación de maestros y su impacto social. Bogotá: Colciencias.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Informe de la UNESCO. Madrid: Santillana
- Dewey, J. (1954). Experiencia y educación. Buenos Aires: Losada
- Doyle, W, y Carter K. (1984). Academic Tasks in Classrooms. Curriculum Inquiry, 14(2), 129-149.
- Educación y Desarrollo Sostenible (OEI). Programas Educación en Valores. Sala de Lectura.
- Freire, P. (2006). Pedagogía de la autonomía. México: Siglo XXI Editores.
- _____. (1994). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI Editores.
- Galván, M. (1998). El trabajo conjunto de padres y maestros relativo al salón de clase. Un estudio etnográfico, Tesis No. 29. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de estudios Avanzados del IPN.
- Giroux, H. (2008). Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición. México: Siglo XXI Editores.
- Gómez, H. (1998). Educación: La agenda del Siglo XXI. PNUD: TM Editores., p. 133-140.
- Grupo de Investigación de La Universidad de Málaga. Recuperado el 1 de diciembre de 2009. www.eumed.net.
- Heller, A. (1977). Sociología de la educación cotidiana. Barcelona: Península
- Juliao, C. (2002). La praxeología: una teoría de la práctica. Bogotá: Fondo editorial.
- Mercado, R. (1985). La educación primaria gratuita, una lucha popular cotidiana. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de estudios Avanzados del IPN.
- _____. (1986). La construcción de la documentación etnográfica. En: Elsie Rockwell, Justa Ezeleta (coords.), Ruth Mercado, Citlali Aguilar y Etelvina Sandoval, La práctica docente y su contexto institucional y social, informe final, vol. 2. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de estudios Avanzados del IPN.
- _____. (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. Infancia y aprendizaje, 55, 59-72.
- _____. (1994). Saberes and Social Voices in Teaching, en A. Álvarez y P. del Rio (eds), sociocultural Research: Educational Issues, 61-68 Infancia y aprendizaje, Madrid.
- _____. (2002). Los saberes docentes como construcción social. México: FCE
- Misión de ciencia, educación y desarrollo (1998). Colombia: Al filo de la oportunidad. Informe conjunto. Bogotá: CONACED
- Olson, J. (1992). Understanding Teaching. Beyond Expertise. Open University Press, Londres.
- Organización de Estados Iberoamericanos. Recuperado el 2 de diciembre de 2009. <http://www.oei.es/valores2/palos2.htm>.
- Palacios, J. (1997). La educación en el siglo XXI (I). La tradición renovadora. Venezuela: ELE editores.
- Paquay, Altet, Charlier y Perrenoud (2005). La Formación Profesional del Maestro. Estrategias y competencias. México: FCE.
- Posner, G. (1998). Análisis del currículo. México: Editorial Mc Graw Hill.
- Rockwell, E. (1986a). De huellas, bardas y veredas, en E. Rockwell y R. Mercado, La escuela, lugar del trabajo docente, Cuadernos de educación. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de estudios Avanzados del IPN.
- Sacristán, J. (1991). El curriculum: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata.
- Talavera, S. (1992). Construcción y circulación social de recursos docentes en primer grado. Estudio etnográfico, tesis 14. México: Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de estudios Avanzados del IPN.
- Tardif, M, Claude Lessard y Louise Lahaye (1991). Os profesores face ao saber. Esboço de uma problemática do saber docente. Teoría y Educación, 4, 215-233 (traducción al español de Ruth Mercado).