

January 2006

## Práctica Pedagógica, Investigación y Formación de Educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente

Pedro Baquero Másmela  
*Universidad de La Salle, pbaquero@lasalle.edu.co*

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap>

---

### Citación recomendada

Baquero Másmela, P. (2006). Práctica Pedagógica, Investigación y Formación de Educadores. Tres concepciones dominantes de la práctica docente. *Actualidades Pedagógicas*, (49), 9-22.

This Artículo de Investigación is brought to you for free and open access by the Revistas científicas at Ciencia Unisalle. It has been accepted for inclusion in Actualidades Pedagógicas by an authorized editor of Ciencia Unisalle. For more information, please contact [ciencia@lasalle.edu.co](mailto:ciencia@lasalle.edu.co).

# Práctica Pedagógica, Investigación y Formación de Educadores\*

## Tres concepciones dominantes de la práctica docente

Pedro Baquero Másmela\*\*

### RESUMEN

El artículo es parte del informe final del proyecto de investigación “**Práctica pedagógica, investigación y formación de educadores**” desarrollado durante el periodo 2004-2006 en el programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle. Se ocupa de la revisión de tres grandes concepciones de la práctica, dominantes en los procesos de formación de los maestros.

El análisis de las racionalidades que han orientado la práctica pedagógica de formación de maestros sirve de sustento para explicar, en el marco de la investigación, las formas de organización y desarrollo de la misma y las repercusiones y efectos en los procesos formativos y en la construcción del maestro como sujeto de saber pedagógico.

**Palabras clave:** práctica pedagógica, concepción técnico-artesanal, concepción práctica, concepción crítica, manual de práctica docente.

### PEDAGOGIC PRACTICE, RESEARCH AND TEACHERS’ EDUCATION THREE MAIN CONCEPTS OF TEACHING PRACTICE

### ABSTRACT

This article is part of the final research project “**Pedagogic practice, research and teachers’ education**” developed during the period 2004-2006 in the Program of BA in Spanish, English and French, in the Education Faculty, at Universidad de LaSalle. It studies three main concepts related to practice, which have been important in the process of teachers’ education.

The analysis of rationalities orienting the pedagogic practice in teachers is the basis to explain the ways of organization and its development, the consequences and effects in both educational processes and construction of a teacher as a person with pedagogic knowledge.

**Key words:** pedagogic practice, technical and artisan concept, practical concept, criticism concept, pedagogic practice handbook.

\* Este proyecto ha sido financiado en su totalidad por el Departamento de Investigaciones de la Universidad de La Salle.

\*\* Profesor e Investigador de las Universidades La Salle y Distrital de Bogotá. Correo electrónico: pbaquero@lasalle.edu.co

Fecha de recepción: 15 noviembre de 2006

Fecha de aprobación: 05 febrero de 2007

## INTRODUCCIÓN

Las distintas nominaciones que ha recibido la práctica pedagógica (docente) en los planes de estudio de formación de maestros en las últimas décadas, guarda relaciones estrechas con las tendencias pedagógicas que le subyacen. De allí que no sólo el concepto haya sufrido transformaciones, sino que las maneras de nombrarlo sean tan diversas. Términos como *práctica docente*, *práctica*, *proyecto pedagógico*, *práctica educativa*, *investigación* y *práctica*, *investigación formativa* y *práctica pedagógica*; *práctica pedagógica integral*; *docencia supervisada*; *práctica docente y supervisada*; *práctica profesional*; *seminario de investigación y practica*; *etc.*, son algunas de las nominaciones comunes con las que se nombra –y se ha nombrado– en los currículos y planes de estudio de las distintas universidades e instituciones formadoras, este *espacio de formación profesional* de los profesores para los distintos niveles de educación.

Esta proliferación de nombres no sólo revela cierta dinámica en las formas de conceptualizar los espacios académicos de la práctica, correspondiente con la evolución de las teorías pedagógicas y curriculares para la formación de maestros, sino además, la complejidad de un concepto que en la producción teórica reciente rebasa las concepciones referidas a la etapa de entrenamiento profesional de los nuevos educadores y a las mismas prácticas pedagógicas escolarizadas y compromete los órdenes discursivos y las reconceptualizaciones que en la línea de pensamiento de Foucault, (1970) en torno a la arqueología de los saberes, indaga la naturaleza del discurso y la forma como este construye identidades, (Bernstein, 1990, Díaz, 2001) y las distintas acciones de intervención sobre la cultura (Ávila, 1991).

La evolución del concepto de práctica *docente* del que nos ocupamos en este apartado está, entonces, referida a las ‘discursividades’ y prácticas ‘curricularizadas’ en función de la formación pedagógica y profesional de los educadores y específicamente a aquellos *espacios académicos* establecidos a tenor del **Manual de Práctica Docente**,<sup>1</sup> que tiene la particularidad de servir como “hoja de ruta” para la organización de estos espacios de formación pedagógica de los maestros en las distintas instituciones encargadas de formarlos, incluidas las universidades, durante las últimas décadas del siglo XX, a la vez que recupera una larga tradición de la práctica docente como se la tenía establecida en los programas de las Escuelas Normales e institutos pedagógicos desde finales del siglo XIX.

Resta aclarar que los términos “*técnico-artesanal*,” “*práctica*” y “*emancipatoria*” que abordaremos a continuación, para definir modalidades de la práctica, no son más que formas de catalogar las prácticas docentes según la orientación en que se fundamenta la formación inicial del profesorado, a partir de racionalidades o modelos teóricamente establecidos. En este sentido es necesario aclarar que mientras unos autores clasifican las prácticas haciendo énfasis en el tipo de racionalidad que las orienta, (técnica, práctica y emancipatoria [Mendoza et al., 2002]), otros prefieren clasificarlas desde el modelo pedagógico y/o didáctico dominante (artesanal, tradicional, técnico, práctico, crítico social, etc. [Cf. Ferrández, 2000; Flórez, 1989]) . Esta diferenciación en la clasificación de las prácticas no es, sin embargo, dicotómica sino complementaria toda vez que lo que establecen una y otra son las perspectivas desde donde se analiza el fenómeno: el tipo de interés que legitima y orienta el conocimiento en la perspectiva de Habermas (1984)

1 El *Manual de Práctica Docente* es el documento oficial publicado en 1977 por el Ministerio de Educación Nacional, para orientar los procesos de formación de maestros en el nivel secundario (escuelas normales) y constituye un punto de referencia importante para analizar la evolución del concepto de práctica dentro de los límites y pretensiones de esta investigación.

y al cual se corresponden las concepciones arriba anotadas; o el modelo pedagógico y/o didáctico definido a partir de la caracterización de sus elementos constitutivos. En esta lógica es, entonces, posible proponer las tres grandes racionalidades de la práctica, en cuyo interior se mueven distintos modelos didácticos.<sup>2</sup>

### LA CONCEPCIÓN TÉCNICO-ARTESANAL

Aunque son varios los autores que diferencian entre los modelos de formación artesanal y técnico de los maestros, hay una razón que nos permite fundir estos dos modelos en uno solo y es que, en realidad, en el análisis de las prácticas docentes, del cual nos ocupamos en este apartado, estas dos modalidades subsisten y se entrecruzan de manera continua, por dos razones básicas: la primera se explica por la fuerte tensión que siempre ha existido entre la práctica derivada de la experiencia cotidiana y el deseo de normativizar el trabajo docente desde la incorporación de herramientas que aseguren la intencionalidad técnico-formativa del *oficio de enseñar*. Y la segunda, porque no existen modelos puros de la práctica, sino mejor coexistencia (como coexisten también los modelos pedagógicos), que en tanto que desarrollos teóricos y prácticos de la pedagogía no pueden explicarse al margen de su evolución histórica.

Desde estas consideraciones, preferimos hablar de una concepción técnico-artesanal dominante en la formación de maestros que se reproduce en la práctica docente. Es una concepción que, en su dimensión artesanal, se basa en el principio de imitación, a la manera de los artesanos que deben

aprender su arte, como en las antiguas corporaciones medievales, por procesos de transmisión verbal, demostración e imitación de un conjunto

de acciones y estrategias que se consideran necesarias para ejercer el oficio de enseñar. Por tanto, el maestro debe hacerse a imagen y semejanza de otro maestro, quien le dirá qué hacer y cómo hacerlo (De Tezanos, 1985: 80).

Sin embargo, formar al maestro a “*imagen y semejanza*” no es algo que se consiga sólo con la imitación natural del modelo sino que en la historia de la *práctica docente*, este proceso se instrumentaliza de manera progresiva hasta alcanzar en el *Manual de Práctica Docente* un cierto grado de organización, seguimiento y evaluación de la práctica, que pretende hacer del proceso un ejercicio de formación técnica para el “*oficio de enseñar*”.

Tal vez ningún otro aspecto ponga de relieve esta concepción técnico-artesanal de la práctica, como la organización y administración de la misma en las escuelas normales, de las cuales la universidad parece haber copiado el modelo para la formación de licenciados en educación. Las famosas *escuelas anexas* a las Normales eran los sitios de la práctica y allí, al mejor estilo de los maestros artesanos de la Baja Edad Media, el aprendiz de maestro bajo la tutela de los profesores “*modelos*” se iniciaba en el aprendizaje.

(...) haciendo lo mismo, de la misma manera y con herramientas iguales a las suyas. Nadie pensaba en innovación, nadie se preocupaba de pensar en la resistencia al cambio y a ninguno le pasaba por los contornos de la duda que las formas de producción y el modelo ‘cultural’ de aquellas células gremiales iban a dar un vuelco significativo y mucho, menos radical. Lo aprendido servía para toda la vida y aún sobraba para los que venían a ocupar el puesto de trabajo (Ferrández et al., 2000: 45).

<sup>2</sup> Ver la monografía “*Reconstrucción del desarrollo de la práctica pedagógica en la facultad de educación de la universidad de La Salle*”, de Margarita Cortés y Nury Conde, desarrollada dentro del marco de esta investigación. Las autoras analizan en profundidad las racionalidades y modelos de la práctica docente en la Facultad de Educación de la Universidad de La Salle. (Mimeo, 2006 Biblioteca Unisalle).

El andamiaje práctico que soportaba el *Manual* constituía, entonces, el dispositivo legal (institucionalizado) para asegurar la mecanización del proceso, en una suerte de combinación entre aprendizaje por imitación e incorporación de normas y procedimientos técnicos institucionalizados.

En este aspecto, el análisis de los documentos históricos muestra que los cambios en las formas de concebir y organizar la práctica docente son de reciente data frente al predominio de la tradición instaurada desde finales del siglo XIX en "*Elementos de Pedagogía*", el Manual de Luís y Martín Restrepo M., publicado hacia 1885 y cuyos ecos se advierten todavía en el *Manual de Práctica Docente* de 1977. No es gratuito, entonces, que historiadores como Saldarriaga (2000: 72) se refieran a este manual como la "*suma pedagógica del primer cuarto de siglo en Colombia*". En efecto, muchas de las teorías, técnicas y métodos de "*enseñanza objetiva y principios de instrucción*" propuestas en el texto de los Restrepo, se manifiestan en el *Manual* del M.E.N. (1977) perfeccionados ahora con todo el aparataje de la tecnología educativa, detrás de cuyas teorías están las figuras determinantes de Bloom, Gagne y Briggs.

Y es justamente esta presencia velada de la tecnología educativa en la organización metodológica de la práctica<sup>3</sup> la que pone en evidencia el fundamento técnico de la misma, y aún el asentamiento de la propuesta conductista que se puso de manifiesto en textos de uso obligado en las instituciones que formaban educadores, tales como *Taxonomía de los objetivos de la educación*, de Benjamín Bloom; y *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*, de Robert Gagne, entre otros textos clásicos de la formación de formadores en Colombia.

Sin embargo, conviene destacar que el ideario y las técnicas para la formación de maestros en Colombia, vigente durante casi un siglo, hasta el advenimiento de la tecnología educativa a comienzos de los años sesenta, es el que se consagra en "*Elementos de Pedagogía*", cuya supervivencia obedece a que se trata de "*un texto con ideas cosmopolitas y técnicas pedagógicas tomadas de la experiencia pestalozziana de los protestantes norteamericanos, pero apropiadas, adecuadas y tamizadas por la ortodoxia filosófica católica, la cual era, por entonces la neoclásica o neotomista*" (Ibíd., p. 73). De esta tradición nos viene, entonces, una primera concepción de la *práctica docente* y del maestro como artista-artesano y la consecuente organización y continuo perfeccionamiento de las prácticas para conseguirlo.

El *manual* del M.E.N. (1977), que "*es empleado como guía por los coordinadores de esta área en el Bachillerato Pedagógico*" (De Tezanos, 1985: 79), traza los criterios metodológicos, de administración y desarrollo de la *práctica docente*, así como ejemplos de guías de clase que deben seguirse para asegurar el aprendizaje del oficio, aunque la realidad muestre que a pesar del andamiaje metodológico, la modalidad de aprendizaje de la enseñanza no esté determinada tanto por el *Manual*, como por la reproducción de los "modos de enseñar" que el maestro-practicante ha incorporado progresivamente en su historia de vida educativa. Esto es, que lo que subsiste en el principio de su formación inicial no es el conocimiento declarativo sobre "*cómo enseñar*" que le prescribe la norma, lo que se le enseña, sino la forma *cómo se le enseña* y esta es la que se hereda de las prácticas pedagógicas de los maestros que ha tenido a lo largo de la vida (Cf. Baillauquès, 2005; De Tezanos, 1985).

3 Para un análisis detallado de cómo la propuesta de la tecnología educativa ingresa en la lógica del *Manual*, ver "Lo práctico en la formación de maestros", capítulo V del texto ya citado de De Tezanos.

Desde esta lógica del *Manual* la práctica docente es una práctica de adiestramiento para el oficio de enseñar. Su estructura clásica consta de cuatro momentos básicos: *observación*, *ayudantía*, *desarrollo de clases* y *práctica integral*. Cada una de las etapas supone, en relación con la anterior, un grado de complejidad que se da por adquirida tras las tareas y/o actividades desarrolladas en la etapa previa. De esta manera la **observación**, de corte sustancialmente mecánico e instrumental, da paso a la **ayudantía** que según el *Manual* “es la labor que desarrolla el alumno-maestro como medio de colaboración y ejercitación en las diferentes actividades de su formación docente”. La serie de actividades propuestas en el *Manual* para ser desarrolladas durante la ayudantía tales como “*elaboración de carteles, carteleras, periódico mural, frisos, títeres, enriquecimiento de los rincones de intereses de las diferentes áreas, preparación de cuadernos, revisión de excusas, control de asistencia, participación en el teatro infantil, en los clubes de lectura, jardinería, ornamentación, Cruz Roja, deportes y recreación*” implican el desarrollo de habilidades técnicas y destrezas necesarias para asumir en la siguiente etapa, el **desarrollo de clases** en la cual el alumno-practicante aprende a “*aplicar en el proceso de enseñanza-aprendizaje las técnicas metodológicas en las diferentes disciplinas*”, hasta alcanzar la condición de actuar como maestro en la **práctica integral**, propiamente dicha.<sup>4</sup>

La organización de la práctica en estas cuatro etapas y la manera particular como el *Manual* prescribe mediante las guías de ejemplo la forma como ha de desarrollarse cada una de ellas, muestra tanto la concepción artesanal del oficio, como la racionalidad técnica que orienta el aprendizaje del mismo. El hecho de que el *Manual* prescriba el carácter obligatorio de las “*Funciones de los Miembros del Consejo de Práctica*” y el énfasis en definir mediante guías el

proceso metodológico para “*dictar la clase*” son indicadores de una noción de aprendizaje orientada al *saber el cómo del oficio* antes que al *saber qué, por qué y para qué*, del mismo. De allí se desprende esa condición de maestro

que se relaciona con las ciencias o con los saberes a partir de un método, (...) porque el ejercicio de su saber está completamente fetichizado desde una concepción instrumental de la enseñanza. Socialmente se re-conoce como maestro a quien se supone muy claro, muy sencillo y muy simple para exponer, porque tiene como herramienta fundamental el método. Mientras más desarraigado del saber está el maestro en una formación social y mientras mayor sea su desarraigo cultural, más se enfatiza en su oficio metodológico (Zuloaga, 1999: 49).

Este énfasis en el oficio metodológico del maestro no sólo es un índice del nivel de formación que le otorga la escuela normal, sino también, un indicador de cómo se concibe su oficio en la escala de las profesiones. Se trata sustancialmente de una actividad técnica, para la cual no se requieren comprensiones distintas a las de *saber cómo enseñar*, cómo aplicar y desarrollar guías, cómo llenar fichas de seguimiento a los escolares, cómo controlar los grupos, etc., sin que se aborden preguntas como el para qué, ni el por qué de las prescripciones.

Las distintas etapas de la **Práctica Docente** se conciben, entonces, como herramientas técnicas y de ejercitación para el aprendizaje. Por ejemplo, la **observación**, que se supone un principio básico del aprendizaje en todos los momentos de la historia de la educación, y que en efecto, aparece como la primera etapa de la práctica docente, tiene en el *Manual*, connotaciones distintas a las que hoy pue-

4 Un análisis detallado del proceso de la práctica docente, según lo establecido en el *Manual* lo constituye el excelente estudio de De Tezanos (1985) sobre la formación de los maestros. Es un estudio crítico interpretativo sobre la formación de los maestros de la escuela primaria a partir del análisis de las “*maneras de dictar la clase*” en relación con los procesos formativos y particularmente con la “*práctica docente*”.

den atribuírsele. Allí se la concibe como “*la fase de ambientación del alumno-maestro que progresivamente lo compenetra con el conocimiento técnico de los diferentes aspectos de la vida docente*”. Es decir que se trata de un ejercicio de familiarización con las técnicas docentes, mientras en las concepciones actuales la observación en educación es “*un proceso de indagación, es decir (...) una forma sistemática de abordar la investigación de procesos, acontecimientos y aspectos de la educación en contextos educativos (...)*” (Everston, 1997: 303).

En esa primera lógica, la estructura de la guía de observación (ver anexo) tanto como las instrucciones para su diligenciamiento definen con anterioridad las “**evidencias- criterios**” de lo observado, determinan el cómo se debe entender la apreciación de estas evidencias, qué valor se le debe otorgar a cada ítem y cómo calificar “de manera objetiva”,<sup>5</sup> convirtiendo la observación en acatamiento, en recetario que el maestro-practicante debe “observar” es decir, cumplir con exactitud, tal y como se ordena, sin ninguna referencia al problema sustancialmente epistemológico de la Observación como principio del conocimiento.

La *Práctica Docente*, así entendida, refleja la racionalidad técnica dominante en los procesos de formación de maestros, durante casi un siglo, y es ella misma en su estructura, un dispositivo tecnológico que organiza el aprendizaje de la enseñanza en función del “*cómo dictar clase*”. Es, por lo tanto, una práctica docente para el aula de clase, para la transmisión-afirmación de los saberes en el espacio cerrado del aula y no para la escuela como espacio sociocultural.

Este modelo paradigmático de la *Práctica Docente* tiene sus orígenes modernos en las tesis de Comenio. Los momentos de *autopsia*, *autopraxis* y *autocrecia* que, en su momento, definió el gran pedagogo como pasos de la lección, han perdurado hasta nuestros

días y son la base de los principios de observación, elaboración y aplicación que se repiten una y otra vez en las propuestas de grandes pedagogos como Pestalozzi y Herbart (Cf. Jaramillo, 1990). Sin embargo, es la instrumentalización progresiva de estas etapas a través de la microenseñanza, la cual se convirtió en la condición *sine qua non* del proceso formativo, y el afinamiento de una racionalidad técnica desprovista de reflexión y vaciada de contenido pedagógico, la que se discute en esta primera acepción (la más dominante) de la práctica docente.

El punto de quiebre de este modelo paradigmático de la *Práctica Docente* no tiene que ver, entonces, con la “*fijación metodológica*”, que, a fin de cuentas, se corresponde con el interés del proyecto de modernidad de sistematizar la experiencia y someterla a la rigurosidad del método como principio del conocimiento científico, sino con los cambios históricos derivados de los desarrollos teóricos de la pedagogía, de las ciencias sociales y del lenguaje, que posibilitan la emergencia de nuevas racionalidades y concepciones de práctica afinadas en sus significados y usos sociales, y que explican por qué un concepto de práctica reducida a entrenamiento y desarrollo de habilidades técnicas resulta ahistórico y en términos políticos y epistemológicos, inaceptable para la formación de los educadores y de cualquier profesional con formación superior, a cuyo cargo está, por supuesto, la universidad.

No obstante la crítica al modelo de *Práctica Docente* arriba descrita, y al cuestionamiento profundo de la racionalidad técnica que lo sustenta, no puede afirmarse que hoy, a treinta años del “Boom” de la tecnología educativa, las formas de comprender la *Práctica Docente* (en particular sus formas de realización), hayan cambiado sustancialmente. Las fisuras entre teoría y práctica, continuamente señaladas por los investigadores sociales, se muestran con mucha frecuencia en los escenarios donde los alumnos-practi-

5 Una lectura detenida de la guía de observación y de las instrucciones de *Diligenciamiento de la guía*, en el anexo 1, ayudarán a la comprensión de las consideraciones aquí planteadas.

cantes viven sus experiencias formativas. Allí se hacen evidentes los quiebres entre los conocimientos declarativos sobre qué y cómo enseñar (las teorías de las disciplinas y sus ‘constructos’ didácticos) y los saberes prácticos que los practicantes reconocen ausentes y deben activar de su propia experiencia formativa.

Las distancias entre *conocimientos declarativos (conocimiento teórico)* y *“saber práctico” (conocimientos procedimentales)* (Cf. Paquay, *et al.*, 2005) siguen siendo, entonces, el problema central de la formación de los profesionales que requiere no sólo la educación, sino las distintas disciplinas, y el punto de partida para la incorporación de nuevas modalidades de formación basadas en las concepciones de la práctica como praxis (Schön, 1983, 1992; Carr, 1989; Marchesi y Martín, 1998; Imbernon, 2002; Restrepo y Campo, 2002).

Es importante señalar que lo dicho hasta aquí es una revisión de la práctica como se la concibe en el *Manual* ya aludido, el cual se convirtió en el dispositivo para la formación de los normalistas y que en el caso que nos ocupa, sirvió también para orientar los procesos de la práctica en la universidad, con lo cual podemos acuñar la hipótesis de que al menos en la Universidad de La Salle, (como se demuestra en esta investigación), la formación práctica de los educadores se hizo con arreglo a los dispositivos técnicos propios de la formación secundaria de los maestros normalistas y que, en el campo de la práctica, la Universidad no aportó elemento renovador alguno como era lo que se esperaba desde las distintas recomendaciones de la Unesco (1966, 1977) en el sentido de mejorar la preparación profesional de los docentes, transfiriendo a la Universidad dicha responsabilidad.

En este sentido es posible afirmar que las facultades de educación en la Universidad no pensaron el problema

de la práctica y se limitaron a adoptar de manera acrítica los esquemas que se traían de la tradición normalista, de carácter sustancialmente técnico; con lo que trasladaron al nivel superior las mismas concepciones de maestro como técnico, sólo que ahora reforzadas por el enriquecimiento del aparato discursivo disciplinar, que terminó por marcar la diferencia entre el maestro de formación universitaria y el normalista; en otras palabras que el proceso formativo se diferenció por la especialización disciplinar que otorgaba la licenciatura (matemáticas, idiomas, ciencias naturales, sociales, etc.), y no por el conocimiento pedagógico de su disciplina de formación; de tal manera que el pretendido mejoramiento y/o transformación del saber pedagógico, que se buscaba en la Universidad, se redujo a la especialización disciplinar sin que las **“maneras de dictar la clase”** y la forma de constituir la práctica docente como práctica social y cultural, fuesen tenidas en cuenta.

En esta lógica técnica de la formación docente, aún las denominadas **“materias pedagógicas”** que aparecen ya en los **“Elementos de Pedagogía”** de Luís y Martín Restrepo, se convierten en conocimientos declarativos que tienden a *“organizarse más desde las perspectivas de las disciplinas descritas como auxiliares o fundantes de la pedagogía, que desde lo que necesita el profesor para ser un profesional competente”* (Ávalos, 2004: 21).

La profesionalización de los docentes desde la lógica de las disciplinas habría de dar origen a una nueva forma de concebir la práctica, centrada sustancialmente en la enseñanza de un *objeto disciplinar* que mantendría viva, sin embargo, esa racionalidad técnico-artesanal del oficio de enseñar, pero que afinaría un modelo fuertemente academicista de enseñanza.<sup>6</sup>

Por último, es necesario acotar que el modelo técnico artesanal de la práctica se corresponde con el

6 Para un análisis detallado de los modelos, ver el capítulo II de “El formador de Formación Profesional y Ocupacional” de A. Ferrández *et al.*, 2000.



paradigma presagio-producto, una de cuyas grandes falencias fue, como lo afirma Shulman (1989: 32), “*su índole no teórica e indudablemente empírica*”.

### LA CONCEPCIÓN PRÁCTICA

La concepción práctica del ejercicio que se desarrolla en este segundo apartado, se apoya en las tesis de Habermas (1984) sobre los distintos tipos de racionalidades que orientan la producción de conocimiento (técnico, práctico y emancipatorio) y que subyacen en los modelos teóricos que intentan explicar la evolución histórica del concepto de práctica.

Desde esta racionalidad, la práctica de formación profesional de los educadores concibe la enseñanza como

(...)una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, claramente determinada por el contexto, con resultados siempre en gran parte imprevisibles y cargados de conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Por ello, el profesor debe concebirse como un artesano, artista o profesional clínico que tiene que desarrollar su sabiduría experiencial y su creatividad para afrontar las situaciones únicas, ambiguas, inciertas y conflictivas que configuran la vida del aula (Pérez Gómez, 1992: 410, citado por Ferrández *et al.*, 2000: 53).

Esta racionalidad de la práctica, se distancia teóricamente de la concepción técnico-artesanal de corte sustancialmente empírico metodológico, por el interés comprensivo, constructorista e interpretativo del fenómeno educativo, el cual implica una aproximación a la naturaleza de la enseñanza desde el conocimiento reflexivo y crítico sobre la realidad educativa y social. Es el resultado del cambio de paradigma de investigación en ciencias sociales que consolidó en la década de 1970 la perspectiva humanística iniciada a mediados del siglo XX (Cf.

Imbernón, 2002) y que en materia de investigación de la enseñanza posicionó los enfoques ecológicos del aula.

En relación con el proceso de la *Práctica Docente* esta racionalidad facilita el fortalecimiento de la formación teórica de los docentes y posiciona preguntas sobre la naturaleza intelectual y política de su quehacer con lo que se abandona progresivamente, en las facultades de educación, la obsesión por la microenseñanza al mismo tiempo que se da cabida a nuevas formas de organización de la práctica, basadas en la observación de los procesos del aula desde perspectivas etnográficas a partir de las cuales se busca que los practicantes no sólo logren comprensiones más holísticas de los fenómenos del aula y de la escuela; sino que además emprendan iniciativas de intervención de las aulas, que habrán de desembocar en la revisión crítica de los procesos curriculares y didácticos y en la incorporación progresiva del trabajo por proyectos como dispositivo de desarrollo de la práctica docente.

La revisión de las prácticas docentes que moviliza esta racionalidad, permite la emergencia de la investigación como parte constitutiva de la práctica y jalona “*una corriente de pensamiento ligada a una perspectiva de transformación de los actores y la institución escolar y su articulación a las transformaciones culturales requeridas, más allá de posturas didácticas que caracterizaban las prácticas educativas en el país*” (Mendoza *et al.*, 2002: 157).

Sin embargo, la sana intención de transformar las prácticas pedagógicas a partir de propuestas de intervención del aula desarrolladas por los practicantes, genera fuertes tensiones entre estos y los profesores titulares, dado que en la lógica sustancialmente comprensiva de la práctica el papel del practicante deja de ser el de imitar el modelo del maestro que establece la relación maestro-aprendiz propia de la racionalidad técnico artesanal y, en su lugar, lo po-

siciona como investigador que intenta comprender desde “*posturas críticas*” las prácticas pedagógicas y educativas de la institución y el aula que “observa” para generar, en consecuencia, propuestas de intervención, aunque se olviden aspectos tan importantes como la negociación de los intereses y necesidades propios y de los maestros titulares.

En efecto, la racionalidad práctica, al poner el énfasis en la renovación de las prácticas docentes, desplaza también la noción del maestro modelo y abre la brecha para el cuestionamiento de las prácticas de los maestros titulares. No sólo se generan, entonces, tensiones relacionadas con las concepciones que los maestros noveles tienen sobre las disciplinas de formación y los procesos didácticos frente a las de sus mentores, sino también desplazamientos críticos de los roles y de las relaciones de poder entre unos y otros. De hecho, los momentos de observación, ayudantía, desarrollo de la clase y práctica integral que constituyen la estructura básica de la práctica a tenor del ***Manual de Práctica Docente*** entran en crisis y el papel del practicante se centra más en el desarrollo de su propio proyecto que en el de imitar a su mentor.

Las propuestas de práctica docente desarrolladas desde esta concepción comprensiva y transformadora chocan, en muchas ocasiones, con las de los maestros en ejercicio, formados en la racionalidad técnica. Las tensiones entre docentes titulares y novicios están, por supuesto, sustentadas en concepciones equívocas de la función del practicante en aula, y de la misma racionalidad práctica que orienta su acción por parte de unos y otros actores. En cuanto a los practicantes por cierto academicismo extremo impartido en la universidad, que aunque fortalece su capacidad reflexiva y analítica, reproduce también cierto sentimiento de desprecio por el saber del maestro titular, quien por su parte, se resiste a aceptar lógicas distintas a las de su propia experiencia formativa, sustancialmente técnica e instrumental.

El practicante, fungiendo ahora como docente investigador, termina por convertirse más en censor de las prácticas del maestro titular, que en experimentador e innovador, mientras el titular se resiente y resiste a las propuestas de cambio que alteran la secuencia lógica del plan de estudios, el tema para tratar día a día, el ordenamiento tradicional del aula.

El proyecto pedagógico que debe realizar el practicante se convierte ahora en el ordenador y organizador de todo su proceso. Es el dispositivo para articular los conocimientos disciplinares y sus proyecciones pedagógicas. La puesta en escena del practicante se hace desde la identificación de una problemática particular que debe resolver a través del proyecto pedagógico, con lo cual las etapas características de la práctica en su concepción técnico artesanal, se desvanecen. El proyecto pedagógico (proyecto de aula) se convierte en el sustituto del ***Manual***. En efecto, la operatividad de la práctica se hace en torno al proyecto pedagógico, el cual se diseña desde la lógica del proyecto investigativo que arranca con la observación del aula, la identificación de problemáticas susceptibles de intervención y la consecuente formulación de un proyecto que conserva la lógica de la propuesta investigativa, de cuya realización debe dar cuenta el practicante durante su proceso de práctica.

El carácter investigativo de la práctica (del practicante) adquiere significado cuando esta proporciona elementos para descubrir las causas de los problemas con los cuales trabaja en el aula, en la comunidad y avanza en aproximaciones sucesivas hacia una acción transformadora y científica. Se trata no sólo de que el maestro conozca esa realidad, sino de enfrentar la dinámica de transformación de esa realidad y de abrirse a una experiencia distinta y renovada (Munévar, Quintero y Yépez, 2000: 108).

Desde esta perspectiva metodológica de desarrollo de la práctica, se privilegia el carácter investigativo

de la misma y la emergencia de una mirada ‘problematizadora’ de la actividad profesional docente; pero también vacíos de orden metodológico y didáctico imprescindibles en la formación de los docentes. Se advierte también la naturaleza compleja de la intervención pedagógica que debe resolver el problema de la negociación de sentidos entre los actores y la construcción conjunta de significados sobre la naturaleza de la escuela, sobre los roles de practicantes, titulares, asesores de práctica, universidad y escuela, lo cual genera múltiples tensiones que descubren racionalidades en conflicto, entre lo que la universidad postula como criterio de formación, lo que la escuela y el aula reclaman como espacio socio-cultural, y lo que el practicante construye de su propia experiencia, frente a los determinismos de orden administrativo e idiosincrásico de los distintos actores del escenario del aula.

Cabe afirmar que desde la racionalidad práctica de la práctica se abre al camino para la experimentación y la innovación –aún en medio de las tensiones ya aludidas–; pero que igualmente se clausuran aspectos importantes de la planeación del proceso metodológico y didáctico, que vuelven a poner en crisis el papel del proceso formativo en la universidad frente a las demandas particulares del aula, de manera especial en la forma de pensar las didácticas específicas de las disciplinas. En cierto sentido la preocupación por la comprensión de las dinámicas del aula, deja de lado la necesaria reflexión sobre los aspectos didácticos de las disciplinas y no logra articular a las expectativas de investigación del practicante, las formas de participación de los demás actores (profesores titulares y aún de los estudiantes). Algo de lo que se encargaría, luego, la racionalidad crítica o emancipadora.

Por último, es de anotar que la racionalidad práctica, asumida como principio orientador de la práctica permite que la formación universitaria del maestro se distancie de la formación básica (normalista) en

la que domina la racionalidad técnica instrumental. En este sentido, es un aporte importante de la universidad y del *Movimiento Pedagógico* de los años 80, a la cualificación y construcción de la profesionalidad docente, que inscribe el proceso formativo en las perspectivas ecológicas (Shulman, 1997) de la investigación de la enseñanza, pues es evidente que el propósito de comprender la práctica de formación como espacio-tiempo de construcción del sujeto pedagógico posiciona preguntas sobre la interacción entre las personas, la consideración de la enseñanza y el aprendizaje como procesos interactivos, el peso del contexto cultural y socioeconómico y el valor de los procesos no observables como los pensamientos y actitudes de los participantes; aspectos estos imprescindibles en la realización de los proyectos pedagógicos y postulados mismos del programa ecológica del aula (Cf. Shulman, 1997: 44).

### LA CONCEPCIÓN CRÍTICA O EMANCIPATORIA

Esta tercera concepción teórica de la práctica se corresponde con la corriente crítica de la pedagogía que *“concibe a los maestros como intelectuales orgánicos que junto a otros actores educativos generan relaciones de resistencia, cambio y reproducción social, principalmente a través de vincular los saberes y hacer de la comunidad y de la articulación de la escuela a redes públicas”* (Mendoza et al, 2002: 159).

A diferencia de las dos racionalidades arriba descritas, que pueden considerarse *agenciadas* por las instituciones educativas (Normales y Universidades), la concepción crítica o emancipatoria es más producto de las dinámicas de la educación popular que de un proyecto académico institucionalizado. En este sentido son escasas (si se las compara con las formas de prácticas dominantes) las experiencias de formación de maestros en las que las prácticas pedagógicas asuman, más allá de la actividad discursiva, compromisos explícitos con los rasgos fundamentales de la educación popular tales como

(...) una lectura crítica de la sociedad y de la educación predominante, intencionalidad política emancipadora, la consideración de que son los sujetos populares los actores protagonistas de su emancipación, un campo privilegiado de incidencia: la subjetividad de los sujetos educativos, educación popular y política, una metodología de trabajo basada en técnicas participativas y dialógicas (Moro, 2007), entre otros rasgos.

La emergencia de la educación popular como un movimiento político educativo latinoamericano tuvo, en sus orígenes, fuertes vínculos con los movimientos de la izquierda marxista, por lo que puede explicarse cierta resistencia de las instituciones a participar abiertamente en estos procesos y más aún a involucrar a practicantes de profesorado en dichas dinámicas. No obstante, en la medida que las premisas “fundacionales” fueron redefiniéndose, se superaron las luchas contra las dictaduras y las nuevas realidades políticas ampliaron las dimensiones críticas que permitieron la emergencia de posturas más abiertas como las de la escuela de Frankfurt, los espacios de intervención y las dinámicas de la educación popular entraron a formar parte de los escenarios de la práctica docente.

Sobre la base del “*Diálogo de saberes*” se articularon importantes experiencias de alfabetización orientadas por las ideas de Freire: “*Nadie libera a nadie, ni nadie se libera solo, los hombres se liberan en comunión*”, de la Teología de la Liberación y de nuevas preocupaciones surgidas del auge de los estudios culturales como la educación de grupos étnicos, la educación de jóvenes y la construcción de subjetividades, etc., con lo cual se abrieron perspectivas interesantes de realización de prácticas pedagógicas para docentes en formación.

Pero quizá el aporte más importante de la educación popular a la concepción crítica o emancipatoria de las prácticas pedagógicas de formación del profesorado

tenga que ver con el aspecto metodológico, que postuló “*un proceso de teorización sobre esas prácticas, no como un salto a lo “teórico” sino como un proceso sistémico, ordenado, progresivo y al ritmo de los participantes*” (Moro, 2007). En efecto, la idea de que la práctica sirve a la teoría y la teoría, a su vez, sirve a la práctica, vino a constituirse en un principio axiomático de la investigación social que, en materia de prácticas pedagógicas, transformó sustancialmente la manera de entender los procesos pedagógicos en el aula de clase y fortaleció la capacidad reflexiva de los practicantes.

La sistematización de experiencias, modalidad de investigación que surgió en el seno de la educación popular, aportó importantes elementos metodológicos para el desarrollo de las prácticas pedagógicas y/o educativas. Como modalidad de investigación, la sistematización de experiencias postuló la “*unidad entre el sujeto y el objeto del conocimiento; el conocimiento localizado y orientado a la práctica; la historicidad de la interpretación; la concepción dialéctica de la realidad*” (Verger i Planeéis, 2002: 18) y facilitó, por este camino, la emergencia del “*sujeto investigador colectivo*” (Ibíd.) que posicionó a los protagonistas del aula (profesores y estudiantes) como los responsables de definir las preguntas para comprender sus propias realidades y emprender, de manera conjunta, las acciones transformadoras. Es la misma lógica que, en su momento, postularan Stenhouse y Elliot, con la figura del profesor investigador.

A esta dinámica corresponden, entonces, los proyectos pedagógicos de aula que, realizados de manera conjunta por profesores y estudiantes, interpretaron a cabalidad la noción de la pedagogía de proyectos en su dimensión participativa, y fortalecieron el espiral planeación, acción, reflexión, propio de la investigación acción y de la sistematización de experiencias.

La concepción crítica o emancipatoria de las prácticas, vista desde la lógica de la sistematización de

experiencias y desde las dinámicas de la investigación-acción, permite que el proceso de la práctica se conciba, entonces, como escenario para la acumulación de experiencias generadas desde y para la práctica (Schön, 1989), pone el énfasis en el desarrollo de los procesos, permitiendo que el practicante evidencie desde la recuperación crítica de sus propias experiencias, sus errores y aciertos, sin las pretensiones de infalibilidad, de eficacia y eficiencia, propias de las otras modalidades de evaluación de las prácticas. En efecto, la racionalidad crítica y dentro de ella la apuesta metodológica de la sistematización de experiencias se interesa en analizar

Los efectos de la intervención en los sujetos y el carácter de las relaciones que se han generado, sin por ello no considerar el éxito o fracaso del proyecto en términos de resultados. Permite construir una visión común sobre la experiencia vivida entre aquellos que la han protagonizado: aciertos, errores, topes, posibilidades (Verger, 2002).

Como puede observarse, la racionalidad crítica o emancipadora, tiene fuertes vínculos con la investigación-acción dentro de cuyas lógicas pueden contarse distintas vertientes como la misma sistematización de experiencias, la investigación acción educativa y la investigación acción pedagógica, modalidades de investigación que han ganado un indiscutible espacio como alternativas de formación del profesorado a nivel mundial. (Stenhouse, 1987; Elliot, 1977; Carr, W., S. Kemmis, 1988; Grundy, S., 1987; Ávila, 2003).

No obstante que a nivel teórico esta racionalidad parece haber ganado un terreno importante en las formas de concebir la práctica docente, en el campo de las realizaciones parece más restringida a los espacios del aula, como objeto de discusión en los seminarios de investigación y formación pedagógica de los nuevos maestros que como realidad en los escenarios de la práctica. Las limitaciones de los currí-

culos (semestralizados) y de los espacios de práctica, raras veces concertados entre universidades e instituciones escolares que satisfagan las condiciones necesarias para la puesta en marcha de procesos formativos basados en la investigación-acción, tanto como las restricciones de orden logístico relacionadas con la asignación de docentes asesores y del número de horas académicas necesarias para acompañar dichos procesos, parecen hacer mella en las pretensiones “teóricas” de la práctica pedagógica concebida desde la racionalidad crítica. Esa es, al menos, la evidencia que la investigación arrojó al observar las prácticas de distintos gramas de licenciatura en Bogotá, incluido, el programa de Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle.

Y aunque en la perspectiva epistemológica las concepciones *prácticas* y *críticas* de la práctica pedagógica de formación de maestros se hallen más cerca de los ideales de formación del profesorado para los nuevos tiempos, la realidad que arroja la investigación es que aunque subsisten y se hibriden unas y otras concepciones en los procesos de la práctica pedagógica, son más determinantes las concepciones instrumentales en razón de su esquematismo metodológico, de la ausencia de una reflexión seria sobre la naturaleza de la práctica en los programas de licenciatura y del fraccionamiento de los procesos curriculares que no logran articular aún la formación teórica disciplinar con la formación para el desempeño profesional.

Aunque en el plano discursivo, las concepciones prácticas y emancipatorias parecen tener mayores alcances en la formación del sujeto pedagógico en la realidad de los procesos de la práctica pedagógica no logran, sin embargo, superar el instrumentalismo de la racionalidad técnica. Pareciera, en últimas, que en materia de formación de habilidades técnicas para la enseñanza, dicha racionalidad saliera fortalecida, frente a las otras dos modalidades, justamente por el énfasis en el dominio de habilidades técnicas, aunque

sacrifique las dimensiones teóricas, políticas y culturales imprescindibles en la formación de los nuevos educadores. El análisis detallado de los modelos de la práctica en el programa de Licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés de la Universidad de La Salle, que constituye otro apartado y objeto mismo

de esta investigación, así parece demostrarlo. Aunque deba reconocerse, también que las dinámicas actuales de la práctica pedagógica en dicho programa, prometen cambios significativos, que aún no pueden valorarse con exactitud, dado la reciente aplicación de la propuesta.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ávalos, B. "Renovando la formación docente inicial". *Revista Colombiana de educación* 47. (2004): 13 - 29.
- Avila, R. *Pedagogía y autorregulación cultural*. Bogotá: Antropos, 1994.
- . *La investigación-acción: experiencias y lecciones*. Bogotá: Antropos, 2003.
- Baillauquès, S. "El trabajo de las representaciones en la formación docente". *La formación profesional del maestro. Estrategias y competencias*. México: Fondo de Cultura Económica, 2005.
- Bernstein, B. *La construcción social del discurso pedagógico*. Bogotá: Corprodic, 1990
- Bloom, A. *Taxonomía de los objetivos de la educación. La clasificación de las metas educacionales*. Buenos Aires: editorial El Ateneo, 1971.
- Carr, W. *Calidad de la Enseñanza e Investigación-Acción*. Sevilla: Diada, 1993.
- Carr, W., Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- Consejo Nacional de Acreditación. *Investigación y formación de educadores: una relación problemática*. Bogotá: s.e., 1999.
- De Tezanos, A. *Maestros artesanos intelectuales. Estudio crítico sobre su formación*. Bogotá: UPN CIID, 1985.
- . "Una etnografía de la etnografía: aproximaciones metodológicas para la enseñanza del enfoque cualitativo – interpretativo en la investigación social". *Colección Pedagogía Siglo XXI*. Bogotá: Antropos, 1998.
- Díaz, M. *Del discurso pedagógico: problemas críticos*. Bogotá: Colección seminarium, Magisterio, 2001.
- Elliot, J. *La investigación acción en educación*. Madrid: Morata, 1977.
- Everston, C. "La observación como indagación y como método". *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Ferrández, A., et al. *El formador de formación profesional y ocupacional*. Barcelona: Octaedro, 2000.
- Flórez, R. *Hacia una pedagogía del conocimiento*. Bogotá: McGraw Hill, 1989.
- Foucault, M. *La arqueología del saber*. México: Siglo XXI editores, 1970.
- Freire, P. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI editores, 1970.
- . *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores, 1980.
- Gagne, R. *Principios básicos del aprendizaje para la instrucción*. México: editorial Diana, 1975.
- Grundy, S. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata, 1991.

- Habermas, J. *Conocimiento e interés*. Madrid: Editorial Taurus, 1982.
- Imbernón, F., et al. *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Madrid: Grao, 2002.
- Isaza, L., Henao, B. y Gómez, M. *Práctica pedagógica: horizonte intelectual y espacio cultural*. Medellín: Universidad de Antioquia, 2005.
- Jaramillo, J. *Historia de la pedagogía como historia de la cultura*. Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia, 1970.
- Marchesi, A. y Martín, E. *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid: Alianza, 1998.
- Ministerio de Educación Nacional. *Manual de práctica docente*, Bogotá: s.e., 1981.
- . *Programas de formación para las escuelas normales*. Bogotá: s.e., 1974.
- Mendoza, C. et al. "Sistematización de experiencias innovativas de práctica docente en las facultades de educación y humanidades". *El oficio de investigar*. Bogotá: UPN./CIUP, 2002.
- Moro, W. *Un acercamiento a una práctica libertaria*, disponible en: <http://www.nodo50.org/pretextos/educ1.htm>, recuperado: 21 de abril de 2007.
- Munévar, R., Quintero, J. y Yépez, J. "La asesoría de práctica es un proceso investigativo". *Investigación educativa y formación docente*, 2. 5/6, Universidad el Bosque, (.s.f.): 108- 120.
- Restrepo, L. y M. *Elementos de pedagogía*. Bogotá: Imprenta moderna, 1911.
- Restrepo, M. y Campo, R. *La docencia como práctica*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2002.
- Quintero, J. et al. "Investigación acción en la práctica educativa". *Cuadernos de investigación* 6. Manizales: Universidad de Caldas, 2004.
- Saldarriaga, O. "Investigación educativa y formación docente", año 2, núm. 5-6, Universidad el Bosque. (2000).
- Shulman, L. "Paradigmas y programas de investigación de la enseñanza". *La investigación de la enseñanza*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Stenhouse, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1987.
- Schön, D. *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje de las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC, 1992.
- Verger, I. "Sistematización de experiencias en América Latina. Una propuesta para el análisis y la recreación de la acción colectiva desde los movimientos sociales", disponible en: [http://www.alforja.or.cr/sistem/sistem\\_verger.pdf](http://www.alforja.or.cr/sistem/sistem_verger.pdf), recuperado: 21 de abril de 2007.
- Zuloaga, O. *Pedagogía e Historia, La historicidad de la pedagogía*. Bogotá: ediciones Foro Nacional por Colombia, 1987.